

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

**А.М. ПЕРЛОВ, доцент
Российский государственный
гуманитарный университет**

Полемика об обучении научной работе: презумпции и перспективы

Во второй половине 2011 г. на страницах журнала «Высшее образование в России» развернулась дискуссия о целесообразности специальных курсов по обучению студентов основам научной работы. В предлагаемой статье рассматриваются главные аргументы критиков этой позиции (о недостаточности курсов по «академическому письму» для усвоения студентами принципов исследования и о том, что российские академические традиции и строгие требования ФГОС позволяют нам обходиться без заимствования западных практик). Намечаются перспективы дальнейшей рефлексии темы «обучения студентов науке», прежде всего – с использованием размещаемых в Интернете ресурсов обмена программами, опытом, проблемами и ноу-хау их решения.

Ключевые слова: академическая работа, академическое письмо, исследовательские компетенции, «обучение науке», электронные ресурсы в гуманитарном образовании.

Введение

В прошлом году в РГГУ и НИУ ВШЭ состоялись дискуссии, посвященные специализированным курсам по «обучению научной работе» и «академическому письму». Насколько нам известно, это была первая попытка вывести преподавание дисциплин такого рода за пределы индивидуального опыта и сделать их предметом совместного обсуждения. По поводу перспектив, трудностей и самой целесообразности формирования нового предмета российской университетской программы прозвучали довольно разные мнения. То, что журнал «Высшее образование в России» предоставил свои страницы для публикации материалов этих круглых столов (№№ 7, 8/9) и стал площадкой для дальнейшего обсуждения (№№ 8/9, 10 и 12), – несомненная удача. И одновременно – свидетельство: «здесь есть о чем говорить». Опубликованные материалы вызвали отклик в трех номерах журнала [1–6], а то, что наша позиция подверглась критике, – естественно для заявлений, которые прозвучали как новые, а частично оказались неточно понятыми. И прежде чем начинать соглашаться и спорить

с критикой, хочется заявить то же, что мы обычно говорим нашим студентам. Интерес коллег к этим сюжетам нам дороже, чем просто согласие с тезисами, и, несомненно, наличие своей продуманной позиции принесет больше пользы, чем механическое знакомство с чужой. В надежде на это внимание коллег хотелось бы также отметить, что и сейчас мы вовсе не претендуем на подведение итогов и произнесение «последнего слова». Наоборот, нам бы очень хотелось, чтобы обсуждение продолжалось и впредь. Естественно, в конструктивном ключе и с обменом предложениями о том, что и когда мы, пытающиеся сформировать у студентов элементарные и продвинутое исследовательские, аналитические и критические компетенции, могли бы (совместно) делать дальше.

Настраиваясь на конструктивное взаимодействие, очень не хотелось бы уподобляться диссертанту, который считает своим священным долгом скрупулезно возражать по каждому замечанию, когда все прочие участники защиты давно хотят на банкет. Поэтому какие-то критические соображения, порожденные очень фраг-

ментарным или невнимательным прочтением наших текстов или поверхностным знакомством с предметом, считаем возможным лишь столь же бегло прокомментировать в примечании¹. Еще одна линия, по поводу которой не хочется вступать в полемику, – замечания в стиле: «Надо бы делать то-то и то-то (давать компетенции и упражнения, а не просто знания; вести курс академического письма в тесной связи с исследовательскими проектами студентов и с конференциями вуза), а вы этого не делаете (а мы, каждый конкретный автор критики, – делаем)». Делаем и мы – это легко понять, внимательно прочитав статьи или посетив упоминавшиеся в них электронные адреса². Однако по этому поводу препираться кажется совершенно ненужным: наоборот, замечательно, что полезные для студента вещи делают не только в РГГУ или НИУ ВШЭ. Поэтому, оставляя и этот пласт замечаний в стороне, хотелось бы наконец сформулировать основную задачу данной статьи. Она в том, чтобы высказать свою позицию в связи с теми замечаниями, которые показали наиболее принципиальными из прозвучавших в рамках состоявшейся благодаря журналу дискуссии.

И самое последнее предварительное замечание. Даже мы с Борисом Степановым, организаторы круглых столов, соответственно в РГГУ и НИУ ВШЭ, и соавторы одной из версий курса, подумав, решили писать не совместную статью, а каждый «сам за себя». Поэтому ниже будет изложена именно моя (А. П.) точка зрения. Точно так же я понимаю, что не всегда уместно отвечать одновременно разным авторам-критикам, предполагая, что они провозглашали или имели в виду одно и то же. Однако я попробую ответить на четыре, как мне кажется, наиболее принципиальных критических рассуждения. С одной стороны, этот ход мыслей появляется почти у всех «критиков» академического письма; с другой стороны, иногда основанием для критики служит довольно фундаменталь-

ное непонимание того, что же именно было предложено. Частично, конечно, в этом непонимании виноваты были и мы сами, не отдавая себе полностью отчета в возможной разнице с коллегами, выросшими в несколько менее вестернизированной академической культуре. Вот эти *четыре позиции*.

Надо учить студентов не (только) «академическому письму», но науке в целом:

1) надо не просто сообщать знания и инструкции, а «заниматься наукой»/ «упражняться»/ «развивать компетенции»;

2) наука – не такая простая (и доступная всем) вещь, которой можно просто «научить». Наука включает в себя неявное знание, в обучении науке не надо «натаскивать» – это чревато потерей творческой составляющей.

Проблема «сущего и должного»:

3) зачем учить академическому письму, если в ФГОС написано, что студенты обязаны «более лучше» заниматься наукой;

4) «академическое письмо» (согласно словарю такому-то), это то-то и то-то³. Ну и зачем учить такой «мелочи»/ «чуждому»/ «бессмысленному»?

Для того чтобы коротко пояснить план своего «ответа», я позволил себе сформулировать критические замечания уважаемых оппонентов своими словами. Однако ниже я буду, разумеется, приводить конкретные цитаты из упоминавшихся статей, которые позволят читателю судить, имели ли авторы в виду выдвинуть именно те упреки, от которых я пытаюсь защититься или с которыми я, наоборот, соглашаюсь.

«Академическое письмо» в системе трансляции исследовательских компетенций / «обучения научной работе»

О том, что развитие у студента исследовательских компетенций, приобщение его к науке и научным способам думать и оформлять свои мысли – комплексный процесс, не решаемый в рамках отдельно

взятого курса, написали практически все наши коллеги.

У В.С. Сенашенко это звучит так: «<академическое письмо – А.П.> ... не решает задачу приобщения студентов к исследовательской работе. Задача – возвращение науки в вузы, возрождение той высокоинтеллектуальной среды, в которой студенты естественным образом входят в мир науки, осваивают навыки исследовательской деятельности» [1, с. 136]. А.С. Роботова формулирует свою позицию следующим образом: «...Проблема подготовки нового поколения учёных намного шире и глубже. Её решение связано с существенным улучшением общекультурной, теоретико-методологической, научной и профессиональной подготовки будущего учёного, с развитием ещё на школьной ступени особого отношения учащихся к созданию текста... Это должна быть коллективная работа преподавателей разных специальностей на всех уровнях образования» [4, с. 47]. Несколько позже: «Академическое письмо нельзя “вынуть” из целостной образованности человека, из его речевой деятельности, которой он обучается/не обучается/плохо обучается ещё в доакадемический период своей жизни. Академическое письмо нельзя обособить от всего образовательного контекста... это должна быть взаимосвязанная система» [4, с. 51–52]. Наконец, В.П. Шестак и Н.В. Шестак указывают, что «академическое письмо входит в структуру научно-исследовательских компетенций, которые в соответствии с ФГОС должны непрерывно формироваться на всех этапах обучения в вузе» [5, с. 133].

Ниже я еще собираюсь остановиться на отдельных спорных пунктах этих рассуждений. Из того, что что-то должно делаться (и это может быть даже указано в ФГОС), совершенно не следует, что оно делается. Из того, что человек «должен быть здоров», не следует, что ему не нужны лекарства или даже костыль. Не менее важно и другое. Не только «академическое письмо» (в широком

или в узком смысле – см. ниже) – лишь часть «проблемы подготовки нового поколения учёных». Верно и обратное: «подготовка нового поколения учёных» – лишь часть задач курсов типа академического письма. Просто потому, что мы не можем игнорировать того обстоятельства, что в системе массового образования будущим учёным станет едва ли каждый двадцатый. И остальные девятнадцать человек в аудитории (примерно половине из них практически безразлично даже то, на какую оценку и тем более как они напишут ВКР) тоже должны вынести из аудитории или с сайта что-то, что пригодится им в послеуниверситетской жизни. Продолжать оставаться в мире прекраснотушных ориентаций то ли на лучшее, то ли просто на лучше знакомое прошлое, означает обрекать себя на работу с очень низким КПД [7].

Вместе с тем с сутью выдвигаемого критического положения: «Курс по академическому письму – лишь часть усилий по освоению студентом основ научной работы», – я, разумеется, согласен. Продвижение по такому курсу – и в аудиторной, и в дистанционной форме – обязательно должно быть в тесной взаимосвязи с работой студентов над их собственными исследовательскими проектами⁴, и еще лучше, если это можно состыковать с конференционной (и, кстати, отчетной) активностью кафедры или факультета⁵.

Естественно, что при этом основной вес преподавательских усилий приходится не на сообщение определенных знаний, а на тренировку конкретных компетенций. Поэтому некоторые пассажи наших оппонентов⁶ объяснимы, только если они высказывались совершенно без знакомства с приведенными в обсуждавшейся статье [7] ссылками (<http://aperlov.narod.ru/viz/oar.htm> или хотя бы http://aperlov.narod.ru/viz/oar/zadanija_oar.htm) или даже с частью основного текста статьи⁷. «Знания», строго говоря, нужны в этом курсе лишь в роли инструкций для само-

стоятельной работы студентов, а основная тяжесть работы преподавателя состоит в обязательном контроле и содержательном разборе того, что студенты сдают в качестве заданий. Кстати, эта схема прямо-таки вызывает к тому, чтобы подобные курсы можно было строить как дистанционные. В Интернете размещается «централизованное бюро» (вариантов) заданий и поясняющих их материалов (учебных текстов, примеров удачных кейсов и т.п.), а непосредственная работа со студентами по уже готовым материалам ведется где угодно. Этим могли бы заниматься и аспиранты или молодые преподаватели (и очень вероятно, что пользы для преподавателей-аспирантов будет ничуть не меньше, чем для участников-студентов).

Таким образом, по первому принципиальному критическому соображению у нас и у наших уважаемых оппонентов господствует скорее согласие. Да, конечно, учебный курс по основам академической работы – лишь часть процесса освоения исследовательских компетенций. Да, из того, что это лишь часть, а процесс целиком – комплексный, совершенно не следует, что от этой части следовало бы отказаться. Да, непосредственное сообщение знаний о том, что концепт следует делать таким образом, а при анализе источника следует придерживаться таких и сяких принципов, дает очень мало. Безусловно, это имеет смысл, только если сопровождается заданием законспектировать сложную исследовательскую статью или проанализировать собственный источник. При этом впоследствии преподаватель обязательно должен не просто проконтролировать выполнение задания, но и произвести его содержательный разбор.

Однако у позиции: «академическое письмо – лишь часть включения студента в науку» – есть еще одна любопытная сторона, и хотелось бы сказать о ней подробнее. Как кажется, протест против технологизации обучения научной работе не исчерпывается правильным до самоочевидности сооб-

ражением о том, что одной технологизации недостаточно. Присутствует и еще один ход мысли – о том, что такая технологизация, может быть, даже и вовсе не нужна, избыточна или даже прямо вредна. Подразумевается, что «натаскивание» уменьшает в исследовании/исследователе творческую составляющую. К экспликации этой точки зрения ближе всего подошли Е.Н. Ивахненко и В.С. Сенашенко; можно быть уверенным, что эту позицию разделила бы и А.С. Роботова⁸.

На эту аргументацию возможны две линии ответа. Одна: «гениальность – это быстро сделанный расчёт»; «творческая» составляющая – тоже на самом деле ремесленная (в подтверждение можно сослаться хотя бы на «теорию решения изобретательских задач» Г.С. Альтшуллера). То, что четкая алгоритмизация научной деятельности никогда не позволит получить в точности намеченный результат, на что справедливо указывает Е.Н. Ивахненко [2, с. 144], ничуть не отменяет того факта, что с алгоритмизацией – гораздо лучше, чем без нее⁹.

Однако более честный вариант ответа, мне представляется, – признаться, что далеко не все из авторов статей в 7-м, 8/9-м и 10-м номерах журнала «Высшее образование в России» являются сторонниками жесткой детализации и «натаскивания». Пожалуй, к таковым относятся только В.В. Крысов, я и, возможно, А.В. Куприянов. Мои личные аргументы, коротко говоря, сводятся к тому, что: 1) большинство наших студентов не будут работать учеными, и в профессиональной жизни им скорее будет нужно (интеллектуальное) «творчество по алгоритму», а не импровизация и «творчество в чистом виде»; 2) если подавляющее большинство студентов не «натаскивать», если не давать им детализированные задания и образцы, если не контролировать качество выполнения самостоятельных работ весьма придирчиво, то уровень освоения компетенций (любых, а не только исследовательских) будет чрезвычайно низким.

Мне представляется, что гумбольдтовская модель образования посредством науки сложилась в совершенно другой ситуации. Высшее образование подготавливало будущую элиту и исходило из конкурентного поведения в учебной аудитории как из самоочевидной предпосылки. Для ситуации массового образования технология (но не пафос!) гумбольдтовской модели представляется мне сентиментальным анахронизмом. Условный «троечник», придя из школы в университет, из которого его еще и не выгоняют, не будет делать заданий, выполнение которых не является *критически* необходимым. Тем более он не будет *сам* стараться, чтобы сделать задание или квалификационную работу лучше, а не хуже¹⁰. Однако подчеркну еще раз: такое отношение к проблеме определения степени «натаскивания» при обучении научным навыкам является именно крайностью в спектре представленных на обсуждениях в РГГУ и НИУ ВШЭ позиций. И конечно, мы должны отдавать себе отчет в сопряженных с выбором этого курса опасностях. Действительно, существует несколько абстрактная, но тем не менее вполне вероятная угроза того, что мышление наших студентов станет более шаблонным. Верны и какие-то частные опасения и предостережения (например, «иллюзия приобщения их <студентов – А.П.> к научной работе, так называемый имитационный эффект» [1, с. 137]; об этом же писала Т.В. Воронцова [9]).

Проблема «сущего и должного»

Второй блок прозвучавших в конце 2011 г. критических возражений, как кажется, ничего не дает разработчикам курсов по обучению научной работе для продумывания и улучшения их продуктов. Однако ответ все-таки необходим – для того, чтобы устранить имеющееся недопонимание и предупредить повторение критики такого рода. Я позволил себе обобщить эту критику под шапкой «Проблема “сущего и должного”», поскольку, как мне кажется,

некоторые оппоненты воспроизводят одну и ту же ошибку. В одном случае провозглашается, что курсы по академической работе не нужны или несущественны. Подразумевается, что «у нас (в России) и так все в ажуре», есть замечательные стандарты, в которых предписано, что студенты должны заниматься наукой, и, кажется, не меньше, чем академики. В другом случае критики исходят из того, что понимают под академическим письмом они сами (особенно трогательна попытка обратиться за определением к словарю). После того как это определение приписывается нам, выстраивается некая аргументация, которую, строго говоря, не представляется возможным приспособить к чему-либо конкретному.

Примеры подмены действительного желаемым привести очень легко. В.С. Сенашенко пишет: «... Начинать возрождение научной культуры нужно с простых и понятных вещей. Прежде всего, следует вернуть науку в вузы, тем более что в ФГОС ВПО научно-исследовательская работа студентов впервые представлена как обязательная составляющая основных образовательных программ высшей школы» [1, с. 138]. Ему вторят В.П. Шестак и Н.В. Шестак: «Сама идея организации специализированных курсов строится на предпосылке, что в процессе обучения в высшем учебном заведении отсутствуют какие-либо возможности формирования научно-исследовательской компетентности, включающей в себя некоторое множество соответствующих компетенций. Между тем в ФГОС четко прописано, какими компетенциями должен обладать выпускник» [5, с. 133].

Строго говоря, в процитированной фразе, помимо веры в ФГОС, есть еще и логическая ошибка. Для «идеи организации специализированных курсов» совсем не обязательно предполагать, что «в высшем учебном заведении отсутствуют *какие-либо* <курсив мой – А.П.> возможности формирования научно-исследовательской компетентности». Даже если этих возможнос-

тей всего лишь «предусматривается недостаточно», это может послужить основанием залатать дефициты при помощи специального курса¹¹. Однако еще существеннее другое: пусть прописанного в ФГОС достаточно для того, чтобы обеспечить вхождение студентов в науку, однако соответствуют ли эти благие и в то же время директивные предписания хоть какой-нибудь реальности? Кажется, и сторонники академического письма, и его критики единодушны в том, что уровень сформированности исследовательских компетенций у студентов и даже аспирантов очень низок. Так что стоит ли безногому отказываться от костыля, даже если это только костыль, а не своя родная нога, на которой он так живо бегал в молодости? И, боюсь, что незамечание этой современной обезноженности и обезнаученности, игнорирование проблемы при помощи суровых и подробных предписаний ФГОС в реальности приводит всего лишь к умножению и симуляции колоссальной бюрократической отчетности на кафедрах и в научных управлениях вузов, но совсем не к вовлечению студентов в действительную научную жизнь.

Рассуждение по последнему принципиальному моменту, «что есть академическое письмо», наверное, надо начать с весьма самокритичной оговорки. Я хочу признать, что за построениями А.С. Роботовой, В.П. Шестака и Н.В. Шестак, безусловно, «есть своя правда». Оппоненты оказались вынуждены конструировать собственное понимание предмета «академическое письмо», и в особенности термина «академический», в отсутствие нормативного определения, которое дал бы кто-то из авторов «исходной» подборки и за которое мы бы все согласились нести ответственность.

Что сказать в свое оправдание? За 10 лет, что лично я преподаю свою версию курса, я вел его под следующими названиями: «Технологии исследовательской работы», «Основы академической работы», «Работа с информацией», «Стратегии исследо-

вательской работы», «Конвенции академического сообщества», «История и методология изучения культуры», «Технологии создания и презентации научно-исследовательского проекта» и даже «Межпредметный семинар по социокультурным исследованиям» и (sic!) «Современные технологии дистанционного обучения». И это еще не считая каких-то блиц-версий курса, которые доводилось исполнять на разнообразных «гастролях»: блок-лекциях не в Москве, на курсах повышения квалификации и т.п. Я не вижу в этой всеядности своей вины – скорее уж виноваты причудливые учебные планы, пытающиеся загнать университеты в точное соотношение циклов и компонентов. Что все равно не получается, поскольку мало-мальски изобретательные и «болеющие» за своих студентов завкафедрями идут самым естественным и правильным, с моей точки зрения, путем. Они выбирают или «заказывают» то содержание, которое им нужно, и придумывают такое название, под которым курс «влезает» в нужную часть сетки учебного плана.

В этих условиях спор по поводу того, называть ли нечто, допустим, «культурой письменной научной речи», а не «академическим письмом» [5, с. 135], представляется совершенно ненужным, равно как и сомнения в «правомерности употребления термина “академическое письмо”» [Там же]. Ничего не дающим выглядит и ход рассуждений А.С. Роботовой. Она отталкивается от собственного понимания слова «академический»: от представления о том, что «академическое письмо» должно определяться через «академические тексты», и (почему-то) от пособия «Основы научной речи»¹². В итоге формулируется ошибочная, насколько мы смеем об этом заявлять, гипотеза о том, что мы используем слово «академический» как возвышающий синоним словам «ученый» и «научный» («более высокому по статусу по сравнению с определением научный» [4, с. 49], как «соответствующий лучшим образцам» [4, с. 50].

Естественно, в качестве такого «возвышающего синонима» слово «академический» не нужно. На месте А.С. Роботовой я бы тоже не понимал, зачем вводить новый термин и почему стоит преподавать предмет с бессмысленным названием. Однако, во-первых, я не готов принять на себя никакой ответственности за то, что считали «академическим» авторы учебного пособия 2003 г. (одного из десятков, если не сотен, существующих в этой области); во-вторых, я не думаю, что учебную дисциплину стоит жестко отождествлять с ее названием. Название, до некоторой меры, всегда условность. Каждый преподаватель каждому потоку читает то, что умеет лично он, а не то, что написано в словарях по поводу составляющих название курса слов.

В этом смысле пояснение В.П. Шестака и Н.В. Шестака: «В английском языке слово “academic” означает в первую очередь ориентацию на определенный круг людей, их сообщество, обладающее своими правилами поведения, общения и формами передачи информации. Так что перевод, звучащий как “академический”, является достаточно вольным» [5, с. 135] – представляется значительно более уместным. Пожалуй, с этим пояснением даже вполне можно было бы согласиться. «Академическое» – соответствующее нормам и тенденциям развития «академии», т.е. конкретного исторически изменяющегося сообщества, включающего в себя круг людей, претендующих на то, что именно они зарабатывают на жизнь производством нового знания. В русском языке слово «академия» в таком значении пока используют только выпускники-гуманитарии лучших вузов, половина из которых (выпускников) покидают российскую академию и вливаются в заграничную. Однако это никак не препятствует мне продолжать популяризировать это словоупотребление, несмотря на то, что более традиционным является употребление слова «академия» строго в словосочетании «Академия (каких-нибудь) наук»; необходимо лишь де-

лать соответствующее пояснение (на что критики совершенно справедливо указывают [4, с. 48]).

Слово «письмо» в этом контексте не менее условно. Как легко догадаться, оно обязано своим появлением калькированию распространенных названий “academic writing”, “academic reading” и “creative writing”. Однако в основном в тех курсах, которые читаются авторами из РГГУ или НИУ ВШЭ под названием «Академическое письмо» или под другими названиями, речь идет (как было видно из опубликованных в журнале «Высшее образование в России» статей) совсем не только и не столько об умении составлять предложения и абзацы, которые смотрелись бы уместными в «академическом тексте». Безусловно, среди участников наших круглых столов мы были бы рады видеть А.С. Роботову с упомянутым в ее статье авторским курсом «Методология педагогического исследования». Весьма уместны были бы детализированные соображения В.С. Сенашенко о том, что должно входить в научно-исследовательскую работу студента на стадиях бакалавриата и магистратуры [1, с. 138–139]. Очень интересно предложение разработать «пропедевтические курсы “Культура письменной научной речи” и “Научно-исследовательская деятельность”» [5, с. 137]. Вообще, на подобные мероприятия хотелось бы собирать всех коллег, ставящих перед собой и решающих схожие задачи – формирования у студентов навыков аналитического и критического мышления, прежде всего – в горизонте создания конкретного исследовательского или квалификационного продукта. В этой перспективе нам бы более полезным, чем критика реальных или возможных названий курсов¹³, казался бы разговор по существу дела.

Возможно и целесообразно ли в рамках специализированного учебного курса алгоритмизировать исследовательские действия и делать их предметом осознанного и даже рутинизированного обсуждения и контро-

ля? Действительно ли уже лучше отказаться от презумпции сакральной передачи неявного знания от мастера ученику, которая если удалась – то прекрасно, а если не удалась – то ведь должна была удалась в соответствии с ФГОС, или издержки превысят приобретения? Приходится признать грустный факт, что значительная часть критики исходных статей дискуссии нашими оппонентами, таким образом, бьет мимо цели, оказываясь критикой слов и проектов, к которым мы не имеем никакого отношения. Однако хочется принять часть вины и на себя: возможно, этому пояснению было бы место до, а не после состоявшейся дискуссии. И тогда интеллектуальные усилия оппонентов (за которые, как и вообще за проявленное внимание к представленному нами сюжету, мы глубоко благодарны) оказались бы еще более эффективными. Авторы курсов, претендующих на то, чтобы научить студентов находить точные слова для выражения своих мыслей, должны, конечно же, предвосхищать вполне вероятную критику названия своих курсов, особенно если эти названия столь условны; об этой условности стоило более акцентированно предупредить.

Заключение

Разумеется, в состоявшейся на страницах журнала «Высшее образование в России» дискуссии прозвучали и другие тезисы, с которыми хотелось бы поспорить или согласиться; в свою очередь, подобная реакция, наверное, вызвала бы «ответ на ответ». К сожалению, вступить в дискуссию абсолютно по всем пунктам возможности, конечно, нет. Поэтому для заключения приходится выбирать уже какие-то самые «ударные» высказывания. А мою личную позицию, помимо общей благодарности за дискуссию, наверное, лучше всего будут отражать «одно согласие и один призыв».

«Согласиться» я хотел бы с одной из основных мыслей статьи Е.Н. Ивахненко. Его желание сместить процесс трансляции

исследовательских навыков в зону спонтанной непредсказуемости и готовность называть это «коммуникативным подходом» вопреки «целерациональному» и «объектно-ориентированному», при котором предполагается жесткое планирование целей и средств обучения со стороны преподавателя [2, с. 41–42], не совсем совпадает с моей позицией. Я, действительно, скорее считаю, что планировать надо как можно детальнее, для того чтобы близко к запланированному получилось хоть что-то (разве что надо заранее предусмотреть и собственные фрустрации). Однако сама по себе мысль о том, что основу учебного курса (и тем более курса по формированию у студента исследовательских навыков) должен составлять коммуникативный подход, кажется ведущей в правильном направлении. Установка на то, чтобы не только рассказывать или даже проверять, но еще и слышать и, в зависимости от реакции и успехов студентов, менять собственную траекторию преподавания, представляется мне чрезвычайно плодотворной. Она, кстати, полностью отвечает и тем соображениям, на которых строится упоминавшееся выше учебное пособие Бута, Коломба и Уильямса. Можно напомнить: эти авторы отдают себе полный отчет в том, что для современного «массового» студента наука перестала быть самоочевидной ценностью. Предписания в духе: «Скрупулезно соблюдай стандарты библиографического описания» или даже «Дай себе труд на совесть ознакомиться с тем, что уже написано по этой теме, прежде чем начинать писать самому» – кажется, больше не легитимируются только авторитетом преподавателя или «науки». Если подобные императивы обосновываются только при помощи безусловно-безлично-нормативного «так (в науке) положено», они будут условным студентом безжалостно проигнорированы (даже и особенно, если ему незнакомо слово «нелегитимные»). Поэтому в основу приобщения студентов к науке авторами американского учебника положе-

на концепция «социального контракта»: «Я сделаю свою часть работы, если ты сделаешь свою» («Ты сам не хотел бы читать тексты тех, кто пишет без знакомства с литературой, поэтому должен познакомиться с литературой и ты»). «Социальный контракт», как кажется, очень близок предлагаемому Е.Н. Ивахненко «коммуникативному подходу». Не в меньшей степени, чем к отношениям «студент – преподаватель», эти принципы относятся и к отношениям «преподаватель – преподаватель». Ивахненко задает вопрос: «*Как сделать так, чтобы российское образовательное пространство стало чувствительным к диалогу, договоренностям, локальным соглашениям между теми, кто реально участвует в его строительстве?*» [2, с. 39]. Ответ на этот вопрос, скорее всего, действительно лежит в плоскости повседневных коммуникативных решений. Для этого надо говорить, слушать, уточнять, что именно тебе услышалось, разъяснять, когда тебя не поняли, и снова, и снова говорить и вдумчиво, старательно слушать.

«Призвать» я хотел бы прежде всего к совместной работе в самых разных ее формах. На круглых столах в марте–апреле 2011 г. выступили порядка десяти человек, преподающих курсы по академическому письму и основам исследовательской работы в РГГУ и НИУ ВШЭ. На страницах «Высшего образования в России» прозвучал голос еще восьми авторов. У большинства из них есть свои курсы соответствующей тематики, иногда – огромный опыт, которому более молодое поколение может только позавидовать. Очень часто высказывались и собственные предложения о том, что следовало бы делать в самое ближайшее время (разработать электронные курсы, критерии для оценки выпускника магистратуры и т.д.). Вполне понятно, что мы (здесь я имею в виду «нас» всех, а не только авторов из РГГУ и НИУ ВШЭ) привыкли относиться к своим курсам и предложениям как к авторской собственности (пусть даже и не в смысле

надежды на непосредственные материальные дивиденды). Осознание необходимости этих курсов и их разработка часто воспринимаются их авторами как творческий и уникальный проект (поскольку при обучении нас самих такого рода специальных курсов еще не было). В это не хочется допускать никакого постороннего вмешательства, пусть даже только «с совещательным голосом». Однако эта позиция, наверное, тоже должна уйти в прошлое. «Как обучать студента науке» уже не обязано оставаться суверенным творческим проектом самого преподавателя. Собственно, даже уже состоявшаяся в журнале «Высшее образование в России» дискуссия показывает, что «обучение науке» бывает разное, что под этим может подразумеваться очень разное содержание. Какое-то нормативное, единое для всех решение едва ли возможно и желательно. Однако создать общее поле, в котором преподаватели (а почему бы и не студенты тоже?) могли бы обсуждать, «какой» науке и при помощи каких технологий их стоило бы «обучать», наверное, весьма полезно.

При этом мы можем считать, что мы несем дальше наследие наших первоучителей (эта позиция, как кажется, близка А.С. Роботовой). Можно стремиться обучать студентов заниматься наукой в «высоком» и навсегда – независимо от социальных пертурбаций и омассовления – единственно верном смысле этого слова (от В. фон Гумбольдта до В.С. Сенашенко). Можно всего лишь пытаться усвоить западные стандарты и опыт трансляции студентам исследовательских компетенций и адаптировать нынешних российских студентов к современной, далеко не безоблачной ситуации в образовании. Как именно мы видим свои собственные задачи – вопрос, безусловно, важный. Однако разные позиции по этому вопросу не должны мешать решать какие-то задачи как общие. Так, мои представления о том, к чему было бы хорошо приложить какие-то (общие) целенаправленные усилия, в высокой степени совпадают с тем,

что формулируют в своей статье В.П. Шестак и Н.В. Шестак: «Поэтому встает проблема формирования у профессорско-преподавательского состава специфических педагогических компетенций, включающих не только знания, умения и опыт, но и особые установки на принятие изменений в их педагогической деятельности. Привязанность к ранее достигнутым результатам, уверенность в достаточности собственного уровня профессионализма или компетентности, стереотипы, устаревшие позиции – все это требует самооценки и рефлексии... [нужно] разработать методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по всем изучаемым дисциплинам, а также электронные версии пропедевтических курсов “Культура письменной научной речи” и “Научно-исследовательская деятельность”» [5, с. 136–137]. Солидарен я и с задачей, которую обозначает В.С. Сенашенко: «... оценки готовности выпускника магистратуры к исследовательской работе. Для этого нужно иметь четкое представление о том, по каким показателям следует проводить эту оценку, дать нормативное определение научно-исследовательской работы как формы самостоятельной работы студентов» [1, с. 139]. Я согласен и с констатацией со стороны Е.Н. Ивахненко конкретного и весьма существенного дефицита: «...практика показывает, что хороший методист/ методолог и успешный ученый редко сочетаются в одном преподавателе» [2, с. 43].

Во многих отношениях нам есть что развивать и над чем работать. Особо перспективным представляется направление работы, связанное с возможностями дистанционного сотрудничества.

Во-первых, стоило бы задуматься о том, чтобы создать в Интернете какую-то единую площадку, на которой можно было бы продолжить обсуждение вопросов формирования у студентов компетенций критического и аналитического мышления и письма, необходимых в том числе и для написа-

ния и защиты выпускной квалификационной работы. Давно назрело и создание ресурса, на котором можно было бы обсуждать методические проблемы руководства дипломными и диссертационными проектами. Инерционное отношение к руководству выпускными (и тем более курсовыми) работами как к деятельности: 1) которой преподаватель занимается только по остаточному принципу – тогда, когда он свободен от зарабатывания денег, научных изысканий и аудиторной нагрузки; 2) в высшей степени индивидуальной, творческой и даже почти сакральной, не предполагающей и не допускающей никакой регламентации и алгоритмизации, – как мне кажется, тоже уходит в прошлое. С одной стороны, в реальности квалификационная работа часто является единственным и последним способом научить выпускника хоть чему-нибудь. С другой стороны, ситуации, когда для руководства работами у преподавателей часто нет ни времени, ни опыта, ни даже серьезного институционального принуждения «по правде» соответствовать хоть сколько-нибудь высоким критериям, – увы, достаточно нередки¹⁴. В такой ситуации наличие площадки, на которой выкладывались бы рекомендации по осуществлению дипломного и диссертационного руководства, а руководители могли бы обмениваться своими ноу-хау, а также получать обратную связь от студентов, принесло бы ощутимую пользу.

Во-вторых, и преподавание «основ академической работы» (я надеюсь, спор о том, как было бы правильно называть этот курс и тем более – чем именно несовершенно очередное конкретное название, можно отбросить за неконструктивностью) в дистанционной форме способно получить второе, пятое и даже седьмое дыхание. В сети в открытом доступе может быть размещен достаточный набор «первичных» материалов: учебных пособий, программ, заданий, образцов выполнения заданий и т.п.¹⁵ Эта подборка материалов «зарекомендует», если ее

дополнить хотя бы минимальным функционированием консультационного онлайн-центра. В этом случае можно будет ожидать, что этими ресурсами захотят воспользоваться некоторое число студентов и их научных руководителей. Тогда каждый преподаватель курса по академической работе или аналогичного не будет вынужден изобретать с нуля свой собственный курс, а сможет основываться на чужих готовых материалах, сравнивая их, комбинируя и дополняя. Это позволит преподавать такого рода курсы не только опытным, но и начинающим преподавателям, вплоть до аспирантов¹⁶. Вполне вероятно, что и «добросовестные» студенты, которым не хватает внимания со стороны их научных ру-

ководителей, захотят освоить основы исследовательской работы хотя бы при помощи «самоучителя», раз уж полноценные занятия по объективным причинам остаются для них недоступными.

Конечно, озвучивание подобного проекта кажется сейчас на первый взгляд чем-то из области прекраснотушного мечтательства. Однако чтобы какое-то дело начало осуществляться, его надо начать делать. Вполне возможно, что круглые столы в РГГУ и НИУ ВШЭ, публикация их материалов в журнале «Высшее образование в России» и последовавшая за этим достаточно оживленная дискуссия – лишь первый шаг в проекте, способном принести реальную пользу российским студентам и преподавателям.

Примечания

¹ «В этих условиях появление специальных курсов по обучению студентов научной работе оказывается одним из признаков необратимого падения академической культуры, особенно в тех вузах, в которых она и ранее находилась в эмбриональном состоянии» [1, с. 137]. Пока, наоборот, нам известно о популярности этих курсов в РГГУ и об их систематическом введении на всех гуманитарных факультетах в НИУ ВШЭ. Кажется больше похожим на то, что тревогу об утрате студентами исследовательских навыков бьют там, где *есть* что терять и где наука еще не окончательно заменена отчетной симуляцией.

«Не видит ли читатель связи между необъятными школьными заданиями по литературе, которые приучают к отписке, верхоглядству, общим рассуждениям, плагиату, и неумением студентов и начинающих исследователей написать элементарный текст научного характера?» [2, с. 52]. То, как нехватка академических компетенций «растёт» из школы, было главным сюжетом двух текстов «нашей» подборки – О.М. Розенблюм и Т.В. Воронцовой (и очень жаль, что эти тексты оказались обой-

дены молчанием в обсуждении в целом).

² <http://aperlov.narod.ru/ar.htm>, <http://aperlov.narod.ru/itk.htm>, <http://kursakadlab.narod.ru/>; теперь к ним добавился полноценный ресурс на MOODLE: <http://195.90.147.113:32000/>

³ Труд развернуто сформулировать определение «академического письма» за нас дали себе А.С. Роботова [4, с. 49–50] и В.П. Шестак и Н.В. Шестак [5, с. 135]. Надо признать, что их могло к этому подтолкнуть отсутствие у нас подобных развернутых определений; соображения по этому поводу см. ниже.

⁴ Строго говоря, студент нуждается в двух группах или уровнях компетенций, которые могут быть связаны с таким курсом. Полезнее всего курс, когда тема исследовательского проекта уже определена и все задания выполняются уже в совершенно конкретном контексте (условно: если защита в июне, то курс лучше вести в октябре–январе, чтобы были задействованы и новогодние каникулы). Однако очень желательно и то, чтобы некоторые умения (и прежде всего самые элементарные: работа с исследовательской литературой, умение формулировать и структурировать свои мыс-

ли, мониторинг научной жизни в интересующей студента области) были развиты или хотя бы затронуты еще в самом начале обучения. Наилучшим техническим решением здесь представляется разделение (любого количества часов) курса на две части: одну, не требующую наличия собственного исследовательского проекта – еще в 1-м или 2-м семестре, и другую – примерно за полгода до выхода на защиту ВКР.

⁵ Так, в 2010 и 2011 гг. на рубеже апреля–марта у меня довольно удачно получалось проводить большие магистрантские конференции (<http://magistratura.rggu.ru/announcements.html?id=254335> и <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=1091646>), на которых студенты-культурологи РГГУ представляли собственные диссертационные проекты.

⁶ В.С. Сенашенко: «Попытка обучать студентов тому, “как заниматься наукой”, вместо “образования посредством науки”» [1, с. 137]; В.П. Шестак и Н.В. Шестак: «Опасность состоит в том, что вместо формирования компетенций, необходимых для грамотного осуществления научной деятельности, мы, как всегда, основной упор сделаем на передачу и усвоение знаний» [5, с. 133] и «Можно ли приобрести эти компетенции в процессе изучения курса “Академическое письмо”? Вряд ли. Так же, как невозможно обучиться игре на фортепиано, прослушав курс “Техника игры на фортепиано”, невозможно похудеть, читая книги о диетах и физических упражнениях» [5, с. 135].

⁷ Позволю себе автоцитату: «Они <курсы по академической работе – А.П.> (в отличие от традиционных дисциплин и так же, допустим, как при преподавании иностранного языка) являются курсами с прямой трансляцией компетенций: какое бы то ни было предметное содержание служит лишь средством, сырьем, а непосредственное развитие конкретных навыков, умений и способностей – прямой целью образовательного процесса» [7, с. 139].

⁸ См. в особенности критику Е.Н. Ивах-

ненко в адрес теории «мемов» В.В. Крысова – с кульминационным цитированием тамильской пословицы: «Лучше зарабатывать деньги барабанным боем, чем сочинять стихи, выучив правила стихосложения» [2, с. 43]; чуть ниже: «Коммуникация исследовательской деятельности – диалог и обсуждение – практически не выстраивается в терминах элементарных единиц знания» [2, с. 44]. В.С. Сенашенко признаёт, что «...исследовательская работа ...содержит не только творческую, продуктивную, но и “ремесленную”, репродуктивную составляющую» [1, с. 136], но предупреждает, что «“гипертрофировать” ее <деятельности по преподаванию академического письма – А.П.> “созидательный потенциал” было бы излишне» [1, с. 137]. У А.С. Роботовой трудно привести какую-то конкретную цитату, но в статье в целом присутствует несомненный и очень симпатичный пафос признательности собственным учителям, создававшим полноценную атмосферу приобщения к науке; тут уместно вспомнить концепцию «неявного знания» М. Полани.

⁹ Как пишет автор знаменитого учебного пособия У. Эко, «чтобы изменить маршрут поездки = план написания диплома – А.П.>, вам нужно бы иметь, что менять, то есть иметь маршрут» [8].

¹⁰ Поэтому я решительно не согласен с замечанием В.С. Сенашенко о том, что «нынешняя “массовость” высшего образования никоим образом не может отменить сложившихся форм приобщения студентов к научной работе» [1, с. 136]. Мне кажется, меняет, и самым принципиальным образом!

¹¹ Любопытно, кстати, что аналогичную ошибку допускает и А.С. Роботова: «Меня не убеждает также и то, что только академическое письмо может стать условием успешной академической подготовки» [4, с. 49]. Никто и не говорит, что «только академического письма» достаточно. Однако мы пытаемся заявить о том, что «академическое письмо – эффективно».

¹² Основы научной речи: Учеб. пособие /

Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб., 2003.

- ¹³ И не поиск «идеального» названия: честно говоря, мне не кажется слишком правильным желание приводить курсы, читаемые разными людьми и разным аудиториям, к единообразию, а не к разнообразию названий. Тем более, если: 1) сама схема дисциплинарной организации наук с четкими границами между областями знаний существенно «проседает» под давлением представления о постдисциплинарном состоянии знания; 2) речь и вовсе идет о курсе, изначально носящем наддисциплинарный характер: «стратегии исследовательской работы», очевидно, подразумевают, что большая часть курса (знаний, рекомендаций, упражнений, компетенций) окажется о «стратегиях исследовательской работы вообще» и только небольшая, хотя и безусловно важная – локализацией для филологов, социологов или культурологов. Чтобы это не казалось частным мнением, сошлюсь на ключевые учебные пособия [10].
- ¹⁴ Подробнее см.: *Перлов А.М.* Дипломное руководство в гуманитарных дисциплинах: сценарии и проблемы. URL: <http://base.spbbric.org/main/getfile/237>; в сокращенном варианте: *Перлов А.М.* Руководство (гуманитарным) дипломным проектом как коммуникация и обучение коммуникации: постановка проблемы и типология сценариев // *Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии.* СПб., 2007. С. 319–344.
- ¹⁵ Как на вариант-прототип позволю себе еще раз сослаться на сетевой ресурс (<http://195.90.147.113:32000>; доступ возможен по т.н. «гостевому слову»).
- ¹⁶ Несомненно, что начинающие преподаватели допустят какие-то ошибки и иногда будут принимать неоптимальные решения. Однако вполне вероятно, что энтузиазм, незашоренность, а часто – и более высокая мотивация, вкупе с тем, что для аспиранта преподавание такого курса – прекрасная возможность лучше понять, что ему делать со своей собственной диссертацией, компенсируют недостатки, происходящие от нехватки опыта.

Литература

1. *Сенашенко В.С.* Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях // *Высшее образование в России.* 2011. № 8/9. С. 136–139.
2. *Ивахненко Е.Н.* Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок // *Высшее образование в России.* 2011. № 10. С. 39–46.
3. *Курфьянов А.В.* «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде // *Высшее образование в России.* 2011. № 10. С. 30–38.
4. *Роботова А.С.* Надо ли учить академической работе и академическому письму? // *Высшее образование в России.* 2011. № 10. С. 47–54.
5. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // *Высшее образование в России.* 2011. № 12. С. 133–137.
6. *Герентьев И.Г., Абелевич А.И., Светозарский С.Н.* Научный потенциал студента медицинского вуза // *Высшее образование в России.* 2011. № 12. С. 138–142.
7. *Перлов А.М.* «Чего хотеть» и «как объяснить»: эволюция курса по основам академической работы // *Высшее образование в России.* 2011. № 7. С. 133–140.
8. *Эко У.* Как написать дипломную работу. М.: Университет, 2001. С. 80.
9. *Воронцова Т.В.* Пропедевтика научных коммуникаций и «презумпция незнания» // *Высшее образование в России.* 2011. № 8/9. С. 119.
10. *Бут У. К., Коломб Г. Дж., Уильямс Дж. М.* Исследование: шестнадцать уроков для начинающих авторов. М.: Флинта, 2004. 360 с.; *Радаев В.В.* Как организовать и пред-

ставить исследовательский проект: 75 про-
стых правил. М.: ГУ-ВШЭ: ИНФРА-М, 2001.

204 с.; Эко У. Как написать дипломную ра-
боту. М.: Университет, 2001. 238 с.

PERLOV A. THE "TEACHING OF SCIENCE" CONTROVERSY: PRESUMPTIONS AND PERSPECTIVES

In the second half of 2011 there was a big discussion in "Higher Education in Russia" about the (un)necessity of special learning courses that explicitly bring to the students some technical and ethical principles of scientific work. This article discusses the arguments of those, who criticize the position of "necessity": whether such courses are sufficient to make a researcher from a student; or, whether the strict requirements of Russian academic tradition and SFES (State Federal Education Standards) are not an empty declaration but the real tactics of development of the students' research competences. The problem "How to teach science to the students" is described as a field of further discussion; it is shown in connection with the project of a bank of the Internet resources, which accumulates different learning materials, know-how and experiences of problem-solving as well as reflection in the "teaching of science".

Key words: academic work, academic writing, research competence, «teaching of scientific skills», electronic resources in teaching of the humanities.

Б.Е. СТЕПАНОВ, доцент
НИУ – Высшая школа экономики

Еще раз об «академическом письме»: критика академической критики*

Данная статья представляет собой отклик на дискуссию о преподавании академического письма, состоявшуюся в 2011 г. на страницах журнала «Высшее образование в России». Автор затрагивает наиболее значимые пункты обсуждения: 1) о статусе и месте такого рода курсов в университетском образовании; 2) о возможностях формирования исследовательских навыков в данных курсах; 3) о ценностных и антропологических основаниях различных концепций преподавания академического письма.

Ключевые слова: академическое письмо, компетенции, обучение науке, методика преподавания, академическая культура.

Становление практики обучения академическому письму в новой образовательной ситуации находится еще на начальной стадии: отсутствует консенсус по поводу организации обучения, стандартов и образцов преподавания и даже смысла используемых понятий. Расширение пространства обсуждаемых вопросов с привлечением журнала «Высшее образование в России» свидетельствует о важности этих сюжетов в университетском сообществе. Главным результатом уже состоявшейся на его страницах полемики [1–12] стало обнаружение тех трудностей, кото-

рые возникают при реализации данного проекта.

Организуя круглые столы по проблемам академического письма в РГГУ и НИУ ВШЭ, мы стремились объединить людей, вовлеченных в еще только формирующуюся практику преподавания курсов, связанных с трансляцией академической культуры, предоставить им возможность продемонстрировать свои наработки и познакомиться с опытом коллег. Эта ориентация, которая нашла свое выражение и в соответствующей журнальной публикации, к сожалению, не была оценена авторами, от-

* В данной работе использованы результаты проекта «Формирование дисциплинарного поля в гуманитарных и социальных науках», выполненного в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 г.