

8. Gee J. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. L.: Roulledge, 1999.
9. Johnstone B. Discourse Analysis. Blackwell Publishing, 2002.
10. Phillips N., Hardy C. Discourse Analysis: Investigating Process of Social Construction. L.: Sage, 2002.
11. Wodak R., Chilton P. A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins PC, 2005.
12. Фуко М. Порядок дискурса // М. Фуко. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет: Пер. с франц. М., Касталь, 1996. С. 47–97.
13. Пёше М. Прописные истины: Лингвистика, семантика, философия// Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса / Под ред. П. Серио: Пер. с франц. М.: Прогресс, 1999. С. 225–291.

#### ORLOVA G. PRACTICAL ANALYTICS: TEACHING DISCOURSE ANALYSIS THROUGH THE UNIVERSITY CURRICULUM

Peculiarities of discourse analysis teaching in university curriculum are discussed from the point of view of practical analytics. By detailing her own pedagogical experience author exposes how to teach a method successfully.

*Keywords:* discourse analysis, practical analytics, teaching techniques, blended learning.

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

#### «Чего хотеть» и «как объяснить»: эволюция курса по основам академической работы

*В статье прослеживается, как строилось преподавание авторского курса «Основы исследовательской работы» в РГГУ и ГУ–ВШЭ с 2002 г. по настоящее время. Стратегия преподавания курса связывается с выявлением наиболее значимых дефицитов в подготовке студентов и с поиском способов их преодоления. В настоящее время этот учебный курс адаптируется для самостоятельного использования студентами выпускных курсов гуманитарных специальностей и их научными руководителями; приводятся адреса веб-страниц, на которых размещаются ресурсы и описание курса.*

*Ключевые слова: академическая работа, исследовательская работа, исследовательские компетенции, выпускная квалификационная работа, гуманитарное знание, подготовка исследовательского проекта, научное руководство, обратная связь в преподавании, самоучитель академической работы, магистратура, аспирантура.*

Данная статья ставит перед собой несколько задач. Прежде всего – послужить своего рода «вводкой», «рамкой» и «постановкой проблемы» для других работ в подборке; представить общую схему того, как может выглядеть в российском гуманитарном вузе курс по основам академической

или исследовательской работы. Для этого обобщается опыт преподавания нескольких курсов, читавшихся в Институте европейских культур<sup>1</sup> с 2002 г., в РГГУ – с 2007 г. и в ГУ–ВШЭ – с 2008 г. Делается попытка увидеть основные моменты и «повороты» в истории формирования и развития курса не

<sup>1</sup> Институт был создан в 1995 г. как совместный проект РГГУ, Института русской и советской культуры им. Ю.М. Лотмана Рурского университета (Германия, Бохум) и Высшей школы социальных исследований (Франция, Париж), как учреждение, предоставлявшее второе высшее образование. С 2007 г. функционирует как международный учебно-научный центр «Высшая школа европейских культур» в составе РГГУ (<http://www.iek.edu.ru>), является магистратурой.

как последовательное и беспроblemное разворачивание единого замысла и не как автоматическую или рутинную реакцию на привходящие извне обстоятельства, но как серию «микрореволюций» (причем не всегда законченных или удачных). Движущим фактором этой истории является желание установить и преодолеть дефициты в подготовке студентов. Речь пойдет о том, чтобы, начав с того, чем интересуешься и что умеешь ты сам, постепенно двигаться в сторону того, что хочется студенту, что ему реально полезно (и за что, в конечном счете, он, его родители, работодатель или государство собираются платить деньги). Для этого необходимо находиться со студентом в диалоге, давать и даже заставлять его говорить не только то, что ты сам хочешь слышать. В статье также ставится задача указать на ряд проблем, возникающих при рефлексии (истории) преподавания курса. В частности, подробно затрагивается вопрос о наиболее эффективных формах описания учебного курса. Нужно ведь, чтобы у студента возникало желание работать с этим курсом и инвестировать свои усилия в освоение необходимых для академической работы навыков. Важно также, чтобы подобные курсы были доступны не только там, где они включены в учебные планы и реально преподаются, но и для самостоятельного использования студентом, а еще лучше – дуэтом «студент – научный руководитель».

#### **Развитие курса как история диагностики и преодоления дефицитов в подготовке студентов**

Курс начал читаться в Институте европейских культур с целью дать студентам-культурологам систематическое представление о том, как пишется научное исследование в области гуманитарного знания. Получить культурологическое образование в ИЕК стремились студенты с самой различной подготовкой (от философов,

филологов и историков до экономистов и географов; от Москвы до Караганды или Симферополя). Нехватка у многих из студентов того, что можно назвать «дисциплинарной» исследовательской школой, рассматривалась как абсолютно «объективный» фактор.

Укажем и на другую, условно «субъективную» составляющую в происхождении данного курса. При проектировании учебного предмета, в рамках которого предполагалось транслировать студентам определенные правила научной работы, казалось совершенно необходимым искать ответ на вопрос, «почему эти правила именно такие». В этом смысле курс с самого начала задумывался не столько как дающий ответы, решения и рекомендации, сколько как ставящий вопросы. Тренировка исследовательских навыков происходит еще и посредством того, что студенту не предлагают просто следовать четко определенным алгоритмам действий и наборам правил. Он должен постоянно ставить правила научной деятельности под вопрос, искать возможные сценарии решения и осмысленно выбирать из нескольких предлагаемых вариантов. Помимо интеллектуального усилия, здесь очень важен и специальный аспект: студент оказывается на одной стороне с преподавателем; они вместе ищут ответ на вопрос о том, как быть членом научного сообщества.

Этот подход последовательно реализовывался при помощи своего рода «стереофонии». Во-первых, к разработке курса и поискам его содержания и формы приложили руку многие преподаватели ИЕК и РГГУ. В 2002–2006 гг. вместе с автором в преподавании курса участвовали О.В. Гавришина, Д.П. Бак, В.В. Зверева, Е.Г. Кратасюк; в 2008–2010 гг. в ГУ–ВШЭ мы неизменно читали его вместе с Б.Е. Степановым. Студенты имели возможность увидеть, что разные преподаватели придерживаются разных принципов при работе с материалом и создании научного исследования. Эти

различия сознательно не затушевывались, но становились предметом взвешенного сопоставления и свободного ответственного выбора. Во-вторых, аналогичную процедуру предлагалось проделать с пособиями, которые были выбраны для курса в качестве учебных<sup>2</sup>. Рекомендации Эко – Бута – Коломба – Уильямса и Радаева студентам приходится учить довольно тщательно; для проверки предусмотрена относительно суровая контрольная работа. Однако соглашаться с ними отнюдь не обязательно, даже наоборот, в отчетность входит критика некоторых вычитанных и услышанных положений. Цель состоит в том, чтобы, аналитически относясь к нормам и шаблонам, студенты пытались выработать индивидуализированные приемы и стандарты исследования, подходящие к их собственным проектам.

Сейчас опыт дает возможность увидеть эту историю и в других координатах. Большая часть авторов курса имела схожий на тот момент бэкграунд: в первой половине 1990-х гг. мы получили в МГУ и РГГУ историческое образование, к которому добровольно примешивали в больших количествах методологию и философию. Разрабатывая курс, мы пытались научить студентов именно тому пониманию правил и ценностей исследовательской работы, которым располагали на тот момент сами. Эта позиция – учить тому, что мы хотим, и тому, что сами умеем, – является совершенно естественной. Однако преподавателю важно договориться с самим собой, что это только отправная позиция. Справившись с этой фазой, разобравшись с тем, что ты сам в силах и в состоянии сказать, уместно по-

ставить следующий вопрос: «А что нужно студентам?» – и начинать работать именно со студенческими потребностями и «нехватками».

Первую фазу становления курса можно считать закончившейся осенью 2006 г. с написанием группой авторов (А.М. Перлов, Б.Е. Степанов, Т.Ю. Дашкова) УМК по гранту ГУ–ВШЭ. «Кодификация» заданий и презентаций смогла стать базой для проблематизации и переделки курса. Когда курс стал виден как целое, когда стало понятно, что он дает, а с чем не справляется, – именно после этого появилась возможность внесения каких-то осмысленных стратегических изменений.

Решающее значение в этом процессе, разумеется, имела обратная связь<sup>3</sup>. Я не буду подробно воспроизводить положения уже опубликованной статьи, упомяну лишь основные выявленные проблемы и, соответственно, изменения, которые показалось целесообразным осуществить в курсе.

Первую из этих проблем можно обозначить как нерелексивность, автоматизированность понимания студентами научной работы. Зачастую она воспринимается как определенный алгоритм вербальной трансформации одних слов в другие. При этом студенты не отдают себе отчета (не хотят признаться) в непонимании: оно подлежит замечанию, игнорированию и симуляции. Важно научить их останавливать этот нерелексивный процесс, т.е. задавать себе вопрос, разобрался ли в том, что собираешься рассказать; будет ли это ясно гипотетическому читателю и т.д. Из технических средств, которые в этом способны помочь, можно посоветовать «конспектиро-

<sup>2</sup> 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 представить исследовательский проект: 75 простых правил. М.: ГУ–ВШЭ: ИНФРА-М, 2001. 204 с. Эко У. Как написать дипломную работу. М.: Книжный дом «Университет», 2001. 238 с. (конкретные издания совершенно неприципиальны; все эти пособия регулярно переиздаются).

<sup>3</sup> Подробнее см.: Перлов А.М. «Что на выходе?»: анализ отзывов слушателей курса «Основы академической работы» // Гуманитарные чтения РГГУ – 2010. Гуманитарное знание и образование. Технологии развития студенческих компетенций. М.: РГГУ, 2011. С. 85–104.

вание своими словами». Студента нужно заставить хотя бы несколько раз сделать такие конспекты. При групповом обсуждении законспектированных текстов нужно подвести его к тому, что ответственная проработка материала дает гораздо больше, чем простое составление вырезки путем быстрого выбрасывания из электронного текста того, что кажется менее важным. Сопровождающие методы (составление «конспекта конспектов», тезисных схем собственного текста, ведение глоссария) также могут помочь студенту не проходить мимо своего непонимания. Однако ключевую роль здесь играет преподаватель: ему самому нужно отказаться от своего автоматизма (или хотя бы существенно снизить его меру). Нельзя реагировать на всякую работу студента индифферентно, не замечая того, что последний где-то недоработал и недопонял, или же механически критикуя все, что бы студент ни сделал.

Вторая серьезная проблема состоит в том, что у современного студента-гуманитария атрофировалась идея «рабочих материалов». Это можно объяснить переплетением множества причин: распространением компьютерных технологий, массовизацией высшего образования, а также невыгодным (как минимум, в России) позиционированием университетского обучения в общественном мнении. По умолчанию предполагается, что учеба не должна быть главным родом деятельности «взрослого человека». Грубо говоря, те студенты, которые считают или хотят считать себя уже взрослыми, думают в первую очередь именно о работе (часто действительно очень напряженной). Те, кто к этому пока не готов, не готовы и к самодисциплинированию себя в рамках учебы. Прослойка «старых добрых ботаников», как кажется, растворяется (особенно ближе к старшим курсам) между этими преобладающими множествами. Такая инфляция

отношения к учебе должна учитываться в образовательном процессе и способствовать не только технологической, но и содержательной модернизации образовательных технологий.

Сегодня очень часто даже сильный студент ожидает, что готовый текст возникнет у него сам по себе – «из материала» и «из головы». В расчете на это планируются и время, и ход работы. В докомпьютерную эпоху выписки, карточки, планы, черновики и другие «рабочие материалы» были необходимы хотя бы из-за трудностей правки. Сформировавшиеся еще до 1990-х гг. преподаватели иногда, кажется, не отдают себе отчета в том, что современный студент часто начинает сразу писать текст просто потому, что никто не закрепил у него мысли и навыка, что это можно делать по-другому.

В этих условиях важной задачей курса становится приучение студента хотя бы к элементарным форматам промежуточных рабочих материалов, прежде всего – конспектов и разнообразных «баз знаний». Существенным элементом курса становится демонстрация преимуществ этих форм: тезисного конспекта перед развернутой эпитомой, табличной базы знаний перед пересказом источника и гладким текстом проекта и т.п. Можно привести и более развернутый пример. Разработанный для ВШЕК РГГУ курс «Работа с информацией» строится вокруг выполнения студентами комплексного самостоятельного задания. Вначале они должны отследить активность в какой-либо области социально-гуманитарных исследований и представить результаты в форме определенной «базы знаний». На итоговом коллоквиуме в форме развернутой «доски объявлений» студенты представляют концепцию претендующего на успех научного семинара в этой области и его стартового заседания<sup>4</sup>. Можно привести примеры того, что некоторые

<sup>4</sup> Подробнее см. по адресам: <http://aperlov.narod.ru/ar.htm>, <http://aperlov.narod.ru/ar/dopmat311009.pdf>, [http://aperlov.narod.ru/ar/Ethnoidentity\\_events.doc](http://aperlov.narod.ru/ar/Ethnoidentity_events.doc), <http://aperlov.narod.ru/ar/zadaniena1410.doc>

студенты продолжают пользоваться усвоенными форматами при работе над курсовыми и диссертационными проектами. Это свидетельствует о том, что произведенная с прицелом на ликвидацию конкретных вышеупомянутых проблем корректировка курса показала себя достаточно эффективной.

### Современное состояние курса и повестка дня

Развитие курса хочется продолжать именно в сторону расширения его практической составляющей, более тесной связи с потребностями и дефицитами студентов. И здесь мне кажется возможным сказать, что курс вышел на некоторый новый уровень<sup>5</sup>. «Содержание» и «польза для студентов» уже есть, но теперь чрезвычайно важно рассказать об этом самим студентам. В последнем учебном году получилось так, что автор скорее ставил перед собой задачу повысить уровень освоения студентами курса, их вовлеченность. Это делалось уже не только путем придумывания новых заданий или способов их контроля, сколько посредством более систематического пояснения: что адресат курса сможет получить как от курса в целом, так и от каждого конкретного занятия.

Хотелось бы проиллюстрировать это небольшим числом конкретных примеров.

Пару лет назад тема «Работа с исследовательской литературой» открывалась таким вот слайдом-оглавлением (Рис. 1).

Сейчас этому слайду предшествуют несколько других (Рис. 2).

На уровне курса в целом его «метаописание» также стало более четким. Более подробно см.: <http://aperlov.narod.ru/viz/oar/zachem.htm>

Эта работа (по метаописанию курса, созданию инструкций для его использования студентом-гуманитарием самостоятельно или совместно с научным руководителем) еще не совсем закончена. Однако вышесказанного должно быть достаточно для того, чтобы дать представление о направлении, в котором предпринимаются усилия.

### Выводы и вопросы

Закончить статью мне хочется констатацией ряда оговорок и предположений. Весьма вероятно, что некоторые озвученные идеи могут представляться довольно спорными. При этом речь может идти как о решениях, принимаемых в рамках моей трактовки курса «Академическая работа», так и о гипотезах по поводу образователь-

*I. Теория. Поиск и чтение определенного круга научной литературы по отношению к выбору / созданию себе места в исследовательском сообществе («Проповедь», в т.ч. про «парадигмальность» и «новизну» – 7–14, резюме – 15).*

*Составление библиографии и логика выработки последовательности чтения (16–19).*

*II. Работа с литературой: что делает исследователь, когда текст у него в руках (оглавление – 20, резюме – 29, технологии чтения и конспектирования – 30–45, экспертиза – 46–49)*

*Резюме (50–52).*

*Задание (53)*

Рис. 1

<sup>5</sup> Всего в самом последнем варианте курса рассматриваются восемь тем: «Введение», «Тема (научного / квалификационного) исследования», «Работа с исследовательской литературой (в т.ч. конспектирование)», «Поиск и упорядочивание информации = Интернет + аргументация», «Работа с источником», «Контрольная по учебным пособиям (Эко, Радаев, Коломб – Бут – Уильямс)», «Работа с текстом собственного исследования», «Представление результатов исследовательского проекта». Подробнее см.: <http://aperlov.narod.ru/viz/oar.htm>.

|   |
|---|
| На вопросы какого типа могут быть даны ответы в лекции  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Насколько квалификационная работа гуманитария должна быть «зависимой» и «независимой»?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– жестко predetermined (писаными и неписаными) правилами академического сообщества;</li> <li>– тесно связанной с содержанием определенной исследовательской традиции;</li> <li>– новаторской и оригинальной</li> </ul> </li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Надо ли читать исследовательскую литературу? И сколько?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Если не знаешь, что читать;</li> <li>– Если мысли по поводу темы в достаточном количестве появляются и без исследовательской литературы;</li> <li>– Если не знаешь, кому доверять из пишущих по теме авторов;</li> <li>– Если на написание собственного текста уже не остается времени...</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Какие шаблоны выгодны для работы с исследовательской литературой?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Как перестать скользить по тексту и начать понимать?</li> <li>– Какую степень дотошности или свободы нужно предъявлять при оформлении: а) чужого текста в своей работе; б) сносок?</li> <li>– Каковы критерии хорошего конспекта, аннотации и т.п.?</li> </ul> </li> </ul>                             |

Рис. 2

ной ситуации в России и мире, которая и заставляет принимать эти решения.

Обрисованное выше направление развития курса диктовалось прежде всего установкой на то, что мы (преподаватели) должны предлагать студенту тот продукт, за которым он к нам пришел и который пригодится выпускнику в послеуниверситетской жизни. Достаточно много аргументов позволяют предполагать, что гумбольдтовская модель «образования посредством науки» является уже во многих отношениях очень архаичной.

Здесь необходимо сделать определенные оговорки. Во-первых, в какой-то части университетов самовоспроизводство академических исследователей должно и будет оставаться основной целью существования, хотя в «массовом» вузе модель, ориентированная на подготовку ученого-профессионала, представляется уже симуляцией, откровенно ухудшающей качество образовательного процесса. Во-вторых, «учить думать» можно, конечно, не только студентов, но и школьников. То, что нынешние студенты социально и психологически соответствуют школьникам 30- или 50-летней давности, совсем не означает, что надо

отказываться от задачи развивать у них навыки анализа или критического мышления. Однако при этом необходимо понимать, что ты имеешь дело именно со «школьниками». Им надо объяснять, какую пользу для себя им предстоит извлечь из выполнения того или иного задания (в том числе – и из написания выпускной квалификационной работы). И их совсем не надо ставить в ситуацию совершенно анахроничной и бессмысленной для них модели выполнения магистром-подмастерьем самостоятельного творческого «шедевра», после защиты которого он будет вправе, как магистр XIII или XIX века, считать себя полноправным членом академического сообщества. А ведь образовательные – особенно дипломные или диссертационные – технологии российских вузов пока по инерции ориентируются именно на эту презумпцию: на то, что магистрант или аспирант «занимается наукой» и должен, по большому счету, организовывать свою научную работу сам.

Мысль об архаичности классической модели подталкивает преподавателя возвращаться к каким-то ориентирам школьной, а не университетской (в гумбольдтовском или даже в более широком смысле)

педагогике. В случае курсов по академической работе это особенно уместно, потому что они, в отличие от традиционных дисциплин, являются курсами с прямой трансляцией компетенций (как при преподавании, скажем, иностранного языка). Предметное содержание служит лишь средством, сырьем, а непосредственное развитие конкретных навыков, умений и способностей – прямой целью образовательного процесса.

В эмпирическом плане, однако, дрейф от мечты об «образовании посредством науки» к осознанию необходимости прямого обучения компетенциям чреват очередным снижением и без того низкой «планки» – уровня, по достижении которого мы позволяем себе выдавать дипломы выпускникам наших учебных заведений. Сам по себе курс на развитие академической мобильности, на выравнивание и сопоставимость услуг, предоставляемых разными университетами, заслуживает всяческого одобрения. Однако в тактической, краткосрочной перспективе порог требований, как правило, выставляется по нижнему уровню университетов, заключающих между собой партнерские соглашения об обмене студентами или о двойном дипломировании.

Психологически мириться с этим «падением уровня», как мне кажется, довольно болезненно даже для преподавателей нашего, относительно молодого поколения. Ведь 15 лет назад мы думали, что остаемся в университетах ради того, чтобы заниматься наукой. От более старших по возрасту преподавателей критику в адрес современных студентов, их уровня и мотивации, приходится слышать еще чаще и в еще более жесткой форме. Это недовольство, безусловно, выражается в утрате ими и мотивации, и диалога с аудиторией, что, в свою очередь, ведет к еще более радикальному снижению качества образовательного процесса.

Выше была охарактеризована стратегия переориентации курсов (даже специали-

рованных, по обучению именно основам научной работы) на трансляцию студентам компетенций, полезных им прежде всего в неакадемической жизни. Я хочу подчеркнуть, что она является не вынужденным, а именно индивидуальным и свободным выбором. Этот выбор влечет за собой целый ряд очень важных решений: фундаментальную готовность соглашаться с уровнем готовности и заинтересованности основной массы студентов; ориентацию в преподавании именно на них, а не на самых отзывчивых и способных. Соответствующим образом перераспределяются экзистенциальные приоритеты: оцениваешь себя выше в том случае, если получилось донести больше до большего процента аудитории. На тактическом уровне это означает, что приходится подробно прописывать, зачем студенту нужен курс в целом или его отдельные компоненты. Приходится не столько оттачивать нюансы аргументации и знание предмета (допустим, деталей «идеальной» академической работы), сколько увеличивать объем индивидуальных занятий и переписки с каждым студентом именно по теме его проекта.

Как уже несколько раз подчеркивалось, это именно индивидуальный выбор и обобщение результатов эволюции одного, совершенно конкретного курса по обучению основам академической работы. Вместе с тем мне представляется очень важным призвать каждого университетского преподавателя задуматься об этих проблемах. Насколько можно ориентироваться в своей работе и в трансляции студентам научных норм на абсолютную незыблемость и непроблематизируемость того, что мы считаем наукой? Насколько мы, преподаватели-гуманитарии, имеем право принимать за естественные те представления о научности, которым некогда научили нас, ныне уполномоченных транслировать эти ценности и процедуры дальше? Насколько для нас имеет смысл задаваться вопросом о том, чего хотят и ждут

от нас наши студенты? Я вновь подчеркиваю, что эти вопросы не являются для меня риторическими; я верю в право преподавателя делать то, что ему хочется, а значит, например, продолжать воспроизводить в студентах собственную смену по шаблонам сколько-то-летней давности. Однако мне кажется, что решение этих вопросов должно быть для каждого пре-

подавателя предметом ответственного выбора, а не поведения по инерции в соответствии с установкой на максимальную экономию сил. В конце концов, не этого ли мы хотим от студентов в рамках наших курсов по обучению основам академической работы? Значит, мы сами обязаны, хотя бы до некоторой степени, соответствовать этим требованиям.

**PERLOV A. "WHAT DO WE WANT AND HOW DO WE EXPLAIN IT": TRANSFORMATIONS OF THE TUTORIAL ON PREPARING A RESEARCH PROJECT**

This article describes the author's practices of teaching the course "Preparing a research project" in RSUH and HSE from 2002 until the present day. The strategy of teaching consists of finding out major problems and deficits in the students' training, and looking for the ways of overcoming them.

Today this course is being adjusted to its independent usage by students in humanities, as well as by their supervisors. This article provides the links on web-pages, where one can find the synopsis of this course and supporting materials.

*Keywords:* tutorial, tutorial on preparing a research project, academic consulting, (teaching of) academic writing, (teaching of) creative writing, research skills, humanities, master thesis, doctor thesis, feedback in teaching.



## Импакт-фактор

|     |   |       |
|-----|---|-------|
| 1   | Вопросы экономики                             | 2,954 |
| 2   | Успехи физических наук                        | 2,44  |
| 10  | Вопросы философии                             | 1,07  |
| 37  | Вопросы образования                           | 0,657 |
| 45  | Психологический журнал                        | 0,625 |
| 49  | Философия образования                         | 0,605 |
| 53  | Педагогика                                    | 0,569 |
| 64  | Высшее образование в России                   | 0,529 |
| 68  | Успехи современной биологии                   | 0,514 |
| 100 | Alma mater (Вестник высшей школы)             | 0,45  |
| 149 | Человек                                       | 0,364 |
| 235 | Открытое образование                          | 0,293 |
| 250 | Университетское управление: практика и анализ | 0,278 |
| 323 | Философия науки                               | 0,232 |