

Литература

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

составления компьютерных программ и кодов [3; 4].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В этом отношении среда российских

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

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

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

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

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

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

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

Литература

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

