

Пять моих главных вызовов в преподавании

Круглый стол

Москва, НИУ ВШЭ, 8 сентября 2017 г.

**В. В. Радаев, С. А. Медведев, Е. В. Талалакина,
А. В. Дементьев**

Текст поступил
в редакцию
в октябре 2017 г.

Радаев Вадим Валерьевич

доктор экономических наук, первый проректор, профессор факультета социальных наук, руководитель Лаборатории экономико-социологических исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: radaev@hse.ru

Медведев Сергей Александрович

кандидат исторических наук, профессор факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: smedvedev@hse.ru

Талалакина Екатерина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: etalalakina@hse.ru

Дементьев Андрей Викторович

старший преподаватель факультета экономических наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: dementiev@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Дискуссия «Пять моих главных вызовов в преподавании» — первая встреча в рамках программы повышения квалификации для преподавателей и научных сотрудников НИУ ВШЭ «Teach for HSE — Преподаем в Вышке». Программа нацелена на совершенствование преподавательского мастерства, она пред-

ставляет собой рабочий инструмент, который позволит заинтересованному преподавателю либо разработать новый учебный курс и спроектировать его с нуля, либо перепроектировать тот курс, который уже читается. Участники будут обсуждать модели преподавания, которые реализуются в ведущих вузах. В начинающемся годовом цикле внимание будет сосредоточено на проблемно ориентированном обучении. При этом организаторы рассчитывают, что программа будет способствовать разрыванию широкой дискуссии о преподавании. В данной публикации журнал представляет вниманию читателей четыре рефлексии личного опыта преподавания. Они принадлежат преподавателям, работающим в очень разных областях — социологии, экономике, политологии, преподавании английского языка. Несмотря на то что они не первый год выходят на университетскую кафедру, перед ними каждый день встают вопросы: чему учить, как учить, для чего учить, кого они учат?

Ключевые слова: высшее образование, преподавание, программа «Teach for HSE — Преподаем в Вышке», академические навыки, проблемно ориентированное обучение, оценивание, обратная связь, цифровые технологии.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-200-233

Чириков Игорь Сергеевич, ведущий научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, модератор дискуссии. Дискуссия «Пять моих главных вызовов в преподавании» — первая встреча в рамках программы повышения квалификации для преподавателей и научных сотрудников НИУ ВШЭ «Teach for HSE — Преподаем в Вышке». Это презентация данной программы.

Вышка довольно давно инвестирует в новые преподавательские практики, разные интересные форматы, именно для этого был создан Фонд образовательных инноваций, все знают Оксану Черненко, которая его возглавляет. В нашем университете есть регулярное мероприятие — методические среды, где продуктивные дискуссии проводят наши коллеги из методического центра. Управление академического развития долгое время организовывало методические мастерские, на которых тоже формировались очень актуальные преподавательские сюжеты. Очень много инициатив на разных факультетах, МИЭФ, например, довольно активно вкладывается в преподавание и в обсуждение.

Преподавание как часть стратегии глобального исследовательского университета, которую проводит Вышка, всегда считалось некоторым дополнением к основной миссии. Но при этом очевидно, что Вышке как лидирующему российскому университету важно поддерживать высокий уровень дискуссии о преподавании, о качестве преподавания, о том, как следует преподавать, с какими проблемами мы сталкиваемся, какие ресурсы нам нужны для того, чтобы профессионально развиваться. Некоторое время назад возникла инициатива Teaching Excellence Initiative, в рамках которой факультеты могут пригласить коллег из зарубежных вузов, экспертов по преподаванию для обсуждения вопросов в привязке к конкретным дисциплинам, например проектного обучения в экономике. Целый ряд коллег приехал, мы накопили некоторый опыт, но он пока фрагментарный. И именно поэтому мы решили создать такой курс, который нацелен в основном на новых преподавателей, но также на всех, кто хотел бы совершенствоваться в преподавании, узнавать что-то новое. В целом задача тех инициатив, которые мы пытаемся развивать вместе с управлением по образовательным инновациям, заключается в том, чтобы не менять, но развивать культуру преподавания в Вышке.

Позволю себе небольшое лирическое выступление. Макс Вебер выделяет четыре типа социального действия: целерациональное, ценностно-рациональное, традиционное и аффективное. Я задумывался: преподавание ведь тоже социальное действие, а к какому типу оно относится? Многие преподают так, как преподают, потому что их так научили и они всегда так преподавали, и не задумываются о том, почему они преподают так или иначе. То есть профессиональная деятель-

ность какой-то части преподавателей относится к традиционному действованию. Кто-то преподает исходя из предельной ценности того, чтобы студенты обязательно были вовлечены или молчали и дисциплинированно сидели и что-то запоминали. Это ценностно-рациональное действие. Я подумал, что наш новый проект так или иначе нацелен на культуру преподавания как целерационального действия, когда есть определенная цель, она ставится по отношению к результату, который должен быть получен: чему-то студенты должны научиться, они должны перейти от точки А в точку В. И важно, что мы умеем понять, как они переходят из точки А в точку В, знаем, что это значит, и используем наше преподавание как инструмент, чтобы этот переход состоялся. Способы социального действованию у Вебера — это, конечно, идеальные типы. Любое преподавание — это комбинация нескольких способов действованию: и аффективных, и традиционных, и ценностных, но ключевое направление, в котором мы собираемся продвигать или развивать культуру преподавания, — это переход к преподаванию и осмыслению своего преподавания как целерационального действия.

Немного о программе «Teach for HSE — Преподаем в Вышке». Это программа для преподавателей и научных сотрудников Вышки, для всех наших кампусов, и она нацелена на повышение преподавательского мастерства. Преподавание в Вышке классное, но есть зарубежные университеты, в частности Университет Маастрихта, в которых очень сильные научные школы, изучающие именно преподавание, и они очень много консультируют другие университеты по этим вопросам. Поэтому программа этого года реализуется совместно со специалистами из Университета Маастрихта. При ее разработке мы исходили из того, что она прежде всего должна быть полезна преподавателю, то есть это должен быть не какой-то объем теоретических знаний о педагогике в целом, о том, как студенты учатся, а рабочий инструмент, который позволит заинтересованному преподавателю либо разработать новый учебный курс и спроектировать его с нуля, либо перепроектировать тот курс, который уже читается. Преподаватели — люди творческие, они постоянно что-то меняют, что-то «подкручивают». Наша программа должна стать таким пространством, в котором можно задуматься и перезапустить свой курс.

Один из важных акцентов этой программы: мы будем обсуждать модели преподавания, которые реализуются в ведущих вузах. В этом году мы хотим акцентировать свое внимание на проблемно ориентированном обучении. Это как раз то, чем знаменит Университет Маастрихта. Чему можно будет научиться? Тому, как применять разные модели проектирования учебных курсов, как эффективно использовать методики проблемно ориентированного обучения и оценивания студентов, как пра-

вильно оценивать и давать обратную связь. Еще мы собираемся включить в программу некоторые «фишечки»: как создавать бренд учебного курса и визуально привлекательный контент. Очень важная проблема, с которой все сталкивались: как сделать так, чтобы студенты не скучали, чтобы они читали то, что им задают. Очень важно, особенно для новых преподавателей, осознать, это что значит — преподавать в Вышке, какие здесь есть институциональные формы, ограничения, чем наш университет отличается от других вузов. Если говорить об аудитории, то на самом деле мы не ставим какого-то серьезного входного ограничения, программа открыта для всех преподавателей, для всех сотрудников. Для новых преподавателей, безусловно, она будет более актуальна, а также для тех, кто собирается, задумал что-то со своим курсом сделать: перезапустить, перепроектировать, сделать его более интересным. У нас есть важная категория в университете — это научные сотрудники. И они выходят в аудиторию и сталкиваются с тем, что у них, возможно, недостаточно для этого компетенций или смелости. Вот для них эта программа.

Как она будет выглядеть? Четыре модуля, все даты уже известны, она длится до 8 декабря, вы сможете оценить ваши возможности участия. Запланированы два небольших выездных семинара. В первом модуле будут обсуждаться основы педагогического дизайна, концепция понимания через дизайн, через проектирование. Создавая курс, мы идем не от тем, а от образовательных результатов, от того, как ложится на эти результаты контент, который мы хотим преподавать. На выезде также будут освещаться особенности преподавания в Вышке. Второй модуль будет в Москве, он состоит из трех занятий, посвященных методам и инструментам оценивания, организации обратной связи. Третий модуль будет вновь в Воронове, к нам как раз приедут коллеги из Маастрихта, и он будет целиком посвящен идеологии проблемно ориентированного обучения, здесь будет работа в малых группах. В четвертом модуле мы уделим внимание различным «фишечкам», которые преподаватель может использовать в разных курсах, — инфографике, созданию визуального контента, интеграции онлайн. А в конце мы хотели бы сделать какую-то сборку, подвести итог под тем курсом, который мы планируем, в рамках постерной сессии.

Всего мы ориентированы на 100 человек, это и будет когорта, которую мы наберем на этот курс. Мы надеемся, что они запустят дискуссию о преподавании, сделают ее более видимой, потому что Вышка нуждается в хорошей, качественной дискуссии о том, как устроено преподавание и какие нам для этого ресурсы нужны. Мы рассчитываем, что этот курс станет чем-то большим, чем просто образовательный продукт, где люди послушают и что-то для себя полезное поймут. Мы надеемся, что

он поможет поддерживать определенный уровень дискуссии о преподавании, именно поэтому презентация этого курса сделана в форме дискуссии.

Это то, что я хотел сказать о программе «Teach for HSE», а теперь перейдем собственно к вызовам в преподавании. Каждый, кто преподает, сталкивается с целым рядом сложностей. Содержательно поговорить об этих сложностях мы и пригласили четырех коллег: Вадима Валерьевича Радаева, профессора факультета социальных наук, заведующего кафедрой экономической социологии, первого проректора Вышки, Сергея Александровича Медведева, профессора факультета социальных наук, Екатерину Викторовну Талалакину, доцента департамента иностранных языков, и Андрея Викторовича Дементьева, старшего преподавателя факультета экономических наук. Каждого из них мы просили охарактеризовать пять главных вызовов в преподавании, впрочем, возможно, кто-то назовет и больше. Мы договорились, что каждый будет говорить 15 минут, и после этого будет открытая дискуссия. Вы можете задать любые вопросы, которые есть по программе и по преподаванию. Вы также можете поделиться собственными соображениями или идеями о ваших вызовах в преподавании. Мы постараемся использовать эту дискуссию, в том числе, и для того, чтобы понять, что еще можно сделать для поддержки преподавания в Вышке. Вадим Валерьевич, вам слово.

Радаев Вадим Валерьевич, профессор факультета социальных наук, руководитель Лаборатории экономико-социологических исследований НИУ ВШЭ. Вы уже поняли, что «Teach for HSE» will rock you, и очень скоро. А пока мы можем спокойно обсудить некоторые личные впечатления, поделиться своими соображениями о преподавании. У нас заказ на пять вызовов, их у меня и будет пять. Я пойду от более простых проблем к чуть более сложным.

В ближайший вторник у меня начинается курс «Экономическая социология — 2». Я читаю его без малого 20 лет, и с ним все нормально, уверяю вас. Но спросите меня: чем я сейчас занят? Я опять что-то в нем переделываю, что-то меняю. И речь идет не о том, что вышла какая-то новая статья — вышла и вышла, погоды это не меняет. Речь идет об изменении организации курса, об изменении форм подачи. Дело в том, что периодически у тебя возникают какие-то сомнения — не то чтобы каждое утро об этом думаешь, но все же — и кажется, что ты делаешь не совсем то или не так. Эти сомнения и заставляют тебя что-то менять.

Итак, пять вызовов. Первый вызов: как, собственно, преподавать? Как передавать это самое знание? Мы, преподаватели, традиционно исполняем роль говорящих голов и вообще слишком погружены в себя и в свое понимание. Например, на протя-

жении многих лет я считал, что главное — это правильно и грамотно выстроить логическую структуру курса и на уровне подать его содержание. С одной стороны, это нормально, потому что мы умнее обучающихся, мы заведомо лучше знаем предмет, мы опытные. Поэтому мы делаем то, что сами считаем важным и интересным, и, как нам кажется, мы знаем, что именно важно. И это тоже правильно, потому что, если что-то неинтересно для тебя, это не будет интересно для других. Но с другой стороны, не покидает какое-то смутное ощущение, что твой интерес — это не гарантия, и возникает неизбежный вопрос: а что из того, что ты говоришь, студентами воспринимается и что отсеивается? Ведь уже стало общим местом понимание, что осваивается только то, что ты сделал сам, то, что ты самостоятельно продумал, проговорил, прописал.

В любом случае нужна какая-то подгрузка социальных ресурсов, как писал Дэвид Коэн в «Ловушке преподавания», которую мы в Вышке недавно издали. И здесь перед нами, по сути, стоят две задачи. Во-первых, нужно обеспечить включенность студентов, чтобы они занимались не тупым потреблением знания, а его самовоспроизводством, то есть включали мозг хотя бы иногда. И во-вторых, нужно умножать и разнообразить *feedback*, всякие обратные связи — как от собратьев-студентов, так и от преподавателей. То есть нужно стимулировать некую самостоятельную деятельность. Предположим, все согласны. Дальше что? От лекций мы совсем отказываемся? Пусть смотрят онлайн-курсы? Например, я записал онлайн-курс — все, я могу расслабиться? Или вообще все занятия нужно переводить в интерактивные формы, а еще лучше в игровые? И пусть себе играют. Игры развлекут и, может быть, вовлекут в большей степени, чем обычные лекции. Это то, что нам нужно? Или все-таки нужно что-то доносить до их голов — для любой игры ведь тоже нужен какой-то материал? Это был первый вопрос и первый вызов.

Второй вызов. И вновь общее место: мы должны учить студентов думать. Но как побуждать людей включать мозг? Где тумблер? И какие инструменты мы должны здесь использовать? На протяжении десятилетий ответ был тривиален, и он был единственно понятным: это чтение. Это текст во всех видах, это чтение и обсуждение текстов. Мы — люди книжной культуры, мы воспринимали эту жизнь через текст. А как иначе можно было ее воспринимать? И как можно учить кого-то социально-гуманитарным дисциплинам, если этот кто-то не читает тексты? Не тексты вообще, а сложные тексты. А они, студенты, не читают. Не то чтобы совсем не читают, но тренд явно негативный, и он заметен невооруженным глазом. А если они сподобятся что-то прочитать, то часто не воспринимают. Не воспринимают в каком смысле? Не то чтобы они не понимают буквы или отдельные

слова, они могут пересказать текст вполне внятно, но не могут при этом воспроизвести логическую структуру текста. Я пробовал неоднократно.

И более глубокая проблема: студенты все менее способны к преодолению в отношении сложных текстов. А может, и к преодолению вообще. Утрачивается способность, воспитываемый навык прорубаться через сложный текст. То, чему нас учили. Может быть, надо было учить чему-то более полезному, но нас учили именно этому, и это то, что мы умеем, то, к чему мы привыкли, и то, чего мы ожидаем от других. А студенты совершенно искренне не понимают, зачем это нужно. Отсюда, понятно, стремление к разного рода упрощениям — конспектам, дайджестам, презентациям, в общем, всяким *shortcuts*. И что нам теперь делать — отказаться от лонгридов и вообще от сложных текстов или давать им что-то попроще? Или вообще свернуть лавочку? Или все-таки мы должны упираться, цепляться, конечно, в других формах, более прогрессивных, более продуманных?

Вторая часть вопроса: как учить делать? Потому что профессия связана не только с размышлением, но и с ремеслом, и понятно, что учебники здесь уже не работают. Следующее общее место, которое, впрочем, для меня долгое время не было общим: нужно показывать образцы деятельности. При этом лучше образцы не чужой деятельности, хотя другие люди иногда неплохо делают, лучше нас, может быть. Но лучше все-таки показывать образцы собственной профессиональной деятельности, потому что именно в свою работу ты более погружен, пропускаешь все через себя, и потому это лучше для слушателей. Именно по этой причине тот, кто не делает собственный *research*, не может быть хорошим преподавателем, а не потому, что университет, дескать, заставляет публиковаться.

Раньше я относился сдержанно к демонстрации результатов собственных исследований, а сейчас я читаю целый семестровый курс на эту тему. Но счастья все равно нет: я ощущаю, что мы привыкли показывать готовый аналитический или исследовательский результат, мы фактически идем по готовым публикациям, благо, уже много наработано и опубликовано. А требуется, видимо, другое. Нужно пытаться «распаковывать» свою деятельность, нужно демонстрировать процесс поиска, логику, развилки, показывать кухню исследования со всеми потрохами, которые есть на этой кухне, со всеми упрощениями, недочетами, твоими ошибками. Именно это может как-то стимулировать и продвигать молодых коллег в правильном направлении. Но, понятно, легко докладывать о собственных достижениях, а препарировать собственную деятельность, во-первых, неприятно — никогда не хочется рассказывать о собственных слабостях, а во-вторых, мы просто это не умеем. Это не вопрос честности и искренности, а вопрос методологии. Мы про-

сто не привыкли это делать, у нас такие рассказы совершенно не выстроены, у меня в том числе. И я пока не знаю, что с этим делать.

Третий вызов. Он относительно простой, но весьма неприятный. Зачем мы учим? В чем должен заключаться результат? Что ожидается на выходе? Что от нас требуют студенты, уже вполне понятно: от нас требуют прикладных знаний, чтобы их можно было где-то применять. И что с этими требованиями делать, честно говоря, не очень ясно. Забросить теорию — и, кстати, забросить заодно и анализ — и учить ремеслу? Или пытаться все-таки объяснять студентам, что «хорошая теория» пригодится в этой жизни? Кстати, сама по себе она вряд ли, конечно, пригодится. Мы сами в это верим, но умеем ли мы это объяснять? Я не уверен, что мы можем это внятно объяснить, не уверен, что мы знаем, как это вообще делать. В результате мы потихоньку скатываемся к ремеслу и сдаем позиции. Понятное дело, с неизбежными оправданиями, что, дескать, «рынок труда требует», «клиент требует». Оправдания найдутся. А между тем, видимо, мы все-таки должны учить другому — учить академическим навыкам, я не боюсь этого слова: именно академическим навыкам. Причем учить этим навыкам большинство студентов, включая тех, кто никогда не будет нашим коллегой, кто уйдет на рынок, и слава богу. Но мы все равно должны их учить академическим навыкам, понимая под этим навыки не специфические — не *specific skills*, а дженералистские навыки, то есть навыки, которые нужны буквально везде и всюду. Это навык содержательного, или критического (что одно и то же), мышления; это навык эффективной и в то же время корректной коммуникации, с чем и у взрослых, как известно, не очень гладко; это умение обнаруживать важные проблемы, умение решать эти проблемы, ибо теория — это решение важных проблем в первую очередь, а все остальное потом; это умение преодолевать сопротивление материала, умение работать по четким, воспроизводимым процедурам, ведь именно это отличает исследование от всякой болтовни. Сами мы верим в это, но как убедить «клиента» в том, что ему/ей это нужно не меньше, чем нам, и что это поважнее программирования и трепа про *big data*, — как это сделать, не очень понятно.

Четвертый вызов. Дальше хуже или сложнее, если угодно. Как удержать внимание слушателя? Вопрос стоит уже довольно остро, потому что без вовлеченности студента, нашего молодого... чуть было не сказал «коллеги», нам ничего не добиться. Удержать внимание становится все сложнее, и не потому, что жизнь сложна, а потому, что студенты сидят в гаджетах. Это, конечно, не вопрос одного лишь образования, проблема намного шире. И, думается, главная опасность здесь — не вред виртуальной коммуникации как таковой и не время, которое она пожи-

рает. А она пожирает все больше и больше времени. На мой взгляд, самая главная опасность и главный вред заключаются в наложении, интерференции разных форм коммуникации, когда одна форма коммуникации начинает пожирать другую.

Главная болезнь XXI века — это разорванность сознания. А ее простые симптомы — это неспособность концентрироваться ни на чем, неспособность погружаться во что бы то ни было. Мы все привыкли по два-три дела делать одновременно, мы экономим время, мы такие «эффективные». Но достигаемые нами сиюминутные количественные выигрыши впоследствии оборачиваются куда более крупными качественными потерями. Мы экономим время, но при этом теряем Смысл. И это помимо того, что неуважение к другому стало совершенной нормой: с тобой пытаются говорить, а ты сидишь в гаджете, и это уже совершенно нормально. Рассредоточивается внимание, все превращается в выхватывание кусков здесь и там, и в итоге происходит чистая потеря времени. Все это имеет серьезные последствия, в частности и для процесса обучения, потому что приводит, по существу, к неспособности чему-либо учиться. Потому что ты уже не можешь концентрироваться и воспринимать что-то сколько-нибудь протяженное.

Кто-то непременно скажет: но есть же и дополнительные плюсы, студенты же, наверное, используют эти гаджеты и в учебных целях, ведь интернет создает для этого такие богатые возможности. В ответ скажу, что в МГУ — Мичиганском государственном университете — провели исследование, и выяснилось, что студенты, которых мониторили, половину чистого времени на занятиях проводили в интернете, и из времени, проведенного в интернете, лишь девятую часть они посвящали каким-то академическим вещам. Все остальное время — это что угодно, кроме того, что связано с какой-то пользой для обучения.

Что в этой ситуации делать с гаджетами? Я уверен, что большинство из вас скажет, что ничего уже поделать нельзя. И это будет означать, что мы проиграли. Конец. Другие, более креативные, скажут: давайте превратим нужду в добродетель, то есть будем эти гаджеты использовать. Раз уж они там сидят, давайте застигнем их там, зайдем с «заднего крыльца» и через эти гаджеты захватим их внимание. Ровно год назад я начал использовать *Mentimeter* — онлайн-программу, где ты задаешь студентам вопросы по разным темам, они привычно нажимают кнопки, и их ответы немедленно выводятся на экран. Есть некоторые результаты: я увидел, что половина действительно нажимали кнопки, и им даже нравилось. Я, наверное, буду этот опыт продолжать. Но это не решение. Я для себя принял решение другое, я буду его потихоньку воплощать. И начал уже воплощать. В магистратуре мои занятия проходят под лозунгом «свободы от гаджетов». И надеюсь, я не останусь в одиночестве.

Пятый вызов, самый сложный: кого мы учим? Я в какой-то момент — а я давненько преподаю — интуитивно обнаружил, что я все меньше и меньше понимаю мотивацию студента. А для социолога это страшное дело, потому что социолог — это человек, который в первую очередь хочет понять мотивацию другого. Если ты не понимаешь мотивацию другого, ты не понимаешь ничего. И пришло новое поколение студентов, они по видимости похожи на нас — голова, два уха, но они другие. Не лучше и не хуже, просто другие. Кстати, студенты ведь приходили и ранее, и они тоже были другими вроде бы, но изменения были менее серьезными.

Что мы можем сказать о сегодняшних студентах, если не отшельничаться общими фразами, что они *digital natives* и прочее? Есть интуитивное ощущение, что их жизнь устроена по-другому, что их интересы шире, чем мы бы хотели, и что их пристрастия меняются чаще, чем мы привыкли, и что они хотят всего и сразу, причем хотят этого всего в готовом и нарезанном виде и с инструкцией по применению. Они хотят быстрых эффектов, не обязательно материальных, но материальных желательно тоже. Мы в свое время считали, что все дефицитное дается непосильным трудом, а здесь другие рассуждения: можно все за пять минут найти в готовом виде. Есть такая фраза, не помню чья: «Зачем учить, если можно прогуглить». Это, наверное, уже народное. Мы тоже отличались от отцов, не спорю, даже были какие-то конфликты отцов и детей, но это была другая история. И сейчас речь уже идет не о конфликте. Речь идет о том, что можно назвать разломом поколений. Это началось не сегодня, это началось раньше, мы просто проморгали этот перелом в очередной раз. Потому что конфликт — это нормальная форма коммуникации, а сейчас есть риск потери этой коммуникации вовсе. Ты к ним с умным продвигающим вопросом... а они в гаджете.

В связи с этим последний вопрос, самый неприятный: как учить, если ты не понимаешь, кто перед тобой? Поскольку меня это мучает как профессионала, я начал исследовательский проект, можно сказать личный, в который я, впрочем, и других пытаюсь вовлечь. Лето я потратил на написание двух больших текстов про межпоколенческий анализ, с богатой эмпирикой и кучей расчетов, с попыткой пощупать эмпирические различия между поколениями. Сделав эти тексты, я понимаю, что это только начало разговора. Но начинать подобный разговор необходимо.

Чириков И. С. Кстати, об этой эволюции вы сможете узнать, записавшись на курс «Teach for HSE», где Вадим Валерьевич уже согласился о ней поведать. Я предлагаю поступить так: послушать всех четырех заявленных спикеров, а потом перейти к общей дискуссии, потому что, мне кажется, самые интересные

вещи будут на стыке. Коллеги, которые будут выступать после, вы можете в своих выступлениях как-то отзываться и на тезисы, потому что на то, что сказал Вадим Валерьевич, невозможно не отозваться, особенно про гаджеты. Я бы попросил Сергея Александровича Медведева следующим рассказать о своих главных вызовах в преподавании.

Медведев Сергей Александрович, профессор факультета социальных наук. Во-первых, я всегда бываю впечатлен, когда выступаю в этом зале. Пушкинское «Чертог сиял, гремели хором певцы при звуках флейт и лир» — такое очень возвышенное ощущение. Спасибо, что пришли услышать эти досужие размышления, и спасибо за этот вопрос, потому что он меня подвиг к некоторой критической рефлексии относительно того, чем я занимаюсь. Те же вопросы, которые Вадим Валерьевич себе задавал: для кого, зачем, почему.

Я хотел бы попытаться разделить те вызовы — как это сейчас модно называется, *challenge*, — которые передо мной стоят, на две категории. С одной стороны, это вызовы, идущие из XX века, которые связаны с массовым, индустриальным, линейным, квантифицируемым образованием, это некая формальная рамка, давление которой я постоянно чувствую, с другой — вызовы XXI века, о которых Вадим Валерьевич очень красноречиво сказал. Три вызова из прошлого и два вызова из будущего.

Что касается прошлого — это проблема человеко-часов, проблема объемов, проблема размера курса, проблема массового, а не индивидуального образования, проблема критериев, проблема того, что готовятся люди под определенные профессии, специальности. И все это я считаю достаточно устаревшими вещами, это огромная кафкианская бюрократическая надстройка, которую мы несем на своих плечах, и нужно совершать какие-то ритуальные приседания, чтобы ей соответствовать. Сегодня я получил спешный мейл: срочно два ваших курса нужно пересмотреть, их программы должны соответствовать рабочему учебному плану. Я даже не понимаю, что это значит, мне пришлось задавать уточняющие вопросы. Надо какие-то часы перекраивать, где этот рабочий учебный план. Одно из наиболее абсурдных занятий, которым я за последние несколько лет занимался, — я писал программу курса, и там надо было прописывать компетенции согласно номенклатуре таковых: «Обучающиеся должны уметь грамотно прочитать текст и сделать выводы», компетенция 5.3.7, компетенция 5.3.8. И вот ради чего выстраиваются эти пирамиды? Мы находимся в их основании, а они расширяются, это перевернутые пирамиды, мы несем их на своих плечах. Вот этот вопрос остается без ответа.

Другая проблема — численность студентов: большие классы не позволяют сделать то, что хотелось бы сделать. Вот я сей-

час, например, читаю один курс на английском языке, который, по счастью или по несчастью, достаточно популярен у студентов по обмену, у иностранцев. Я попытался сделать лимит на них. И мне идут десятками слезные письма: наши учебные программы согласованы заранее, мы должны взять ваш курс. В результате у меня будет курс порядка 80 или 100 человек, с которыми я не смогу сделать и половины того, что я хотел бы сделать с более маленьким курсом. Если бы там были только российские студенты, мы могли бы проводить занятия на улицах, на площадях, пойти на Красную площадь, посмотреть, как ее пространственное устройство говорит об устройстве власти в России, пойти в Китай-город, пойти в Третьяковскую галерею, посмотреть, как политика оформляется в художественном виде. Это все нельзя сделать, потому что это будет большая аудитория, это будет большой класс, это будет огромное коллективное действие. И это, конечно, проблема массового образования, проблема больших курсов, больших потоков и невозможности индивидуализации всего этого. Это первая большая проблема — проблема объемов.

Второе — это проблема квантификации всего современно-го образования, всех нормативов, компетенций, даже и самих специализаций. Я являюсь стойким и убежденным сторонником концепции *liberal arts*. Я убежден, что есть широко понятая сфера гуманитарных наук, и это знание не специализируемо, оно не передается по этим узким каналам информации. Мы проводим наши летние и зимние школы *Escapes from Modernity*, и там стандартный набор: социологи, культурологи, экономисты, философы, политологи. И я вижу, как это работает, как происходит это перекрестное опыление и как невозможно найти какую-то единую, уникальную для каждой из специализаций тему: любая тема в этом мире гуманитарного знания распространяется на все эти области.

Ну и то, что Вадим Валерьевич сказал — что люди подходят с точки зрения профессии: зачем мне это нужно, для чего я все это учу? Я с этим вопросом впервые столкнулся в Америке, когда приехал в Колумбийский университет в 1990-е годы учиться. Я еще из такой советской просвещенческой культуры, а там студенты, с которыми я был в классе, неожиданно ставили вопрос: «А зачем мне все это нужно знать?». Это для меня был абсурдный вопрос, потому что знание самоценно: ты должен знать потому, что ты должен знать. А тут люди спрашивают: зачем? И как я при помощи этого заработаю деньги? Вот эта прагматика в результате докатилась и сюда, но это все довольно смешно и абсурдно, потому что я всякий раз объясняю, что профессий никаких не будет. К тому моменту, когда вы получите свои заветные дипломы, особенно если у вас будет шестилетняя или десятилетняя траектория образования, вообще не будет никаких про-

фессий, вы будете думать только над тем, как занять свое свободное время, как себя применить в этой жизни, где все кругом будут выполнять роботы, где не нужны будут ни юристы, ни бухгалтеры, ни врачи основной практики. Именно поэтому нужна широкая гуманитарная база, поэтому бесполезны специализация, компетенции и все эти номенклатуры специальностей сегодня. Это такой глубокий XX век, который мы пытаемся навязать XXI веку.

Третий вызов, с которым я сталкиваюсь, опять идущий из эпохи модерна, из эпохи линейности, — это система оценок. Я вообще не уверен, что в образовании нужны оценки, что людей нужно оценивать. Это создает неправильные мотивации. Многие педагогические системы для раннего возраста, вальдорфская например, на корню отвергают систему оценки. Я понимаю, что это абсолютно утопическая мысль, от оценивания в университетской системе не избавиться. Хотя, если человек защищает диссертацию, ему же не выставляют оценки — либо ты защитился, либо не защитился. То же самое с проектом. Сталкиваясь с необходимостью оценки, с необходимостью уложить свои суждения в это прокрустово ложе, особенно с необходимостью оценить курсовую или диплом по определенному количеству критериев, понимаешь, с одной стороны, неизбежность, но с другой — неадекватность этой системы. Это тот вопрос, который мы все должны себе поставить. Хочу еще раз сослаться на позитивный опыт летних школ *Escapes from Modernity*: мы там не выставляем оценок, все получают дипломы, и все прекрасно понимают, кто был лучшим студентом, лучшим участником этих школ. Лучшим вручаются какие-то смешные призы, какие-нибудь плюшевые олени. И люди ценят этого плюшевого оленя гораздо больше, чем если бы они получили какую-то оценку. Оценка, конечно, конвертируется в диплом, диплом конвертируется в работу, работа конвертируется в зарплату. Мы все живем в этом мире, мы понимаем, что это неизбежно. Но если мы говорим о новых форматах, то о новых подходах к оцениванию по крайней мере нужно думать. Это три вызова из старого мира. И два вызова из нового мира, о них очень хорошо сказал Вадим Валерьевич.

Первый — это вызов гаджета, вызов смартфона. Есть пространство мест и пространство потоков. Гаджеты — это разрушение пространства мест. Все находится в пространстве потоков, они витают в данный момент где-то еще, хотя физически их телесная оболочка пребывает в этой аудитории. Здесь действительно можно, с одной стороны, попытаться постучаться туда, например создать список этих людей и послать им какой-нибудь месседж, который у всех выплывет на смартфонах, типа «Вы еще здесь?». С другой стороны, справиться с гаджетами опять-таки удастся на наших летних и зимних школах, потому что там гораздо более добровольная и игровая форма обучения,

и там конвенция. Можно договориться с людьми. Бывает, люди обедают и складывают смартфоны в углу. И если кто-то ответил на звонок, то платит за обед за всех. Со студентами можно так договориться: давайте, это будет зона *digital detox*, зона аналогового опыта, мы здесь общаемся между собой. В летних школах это проще, потому что люди выбрали какое-то время, заплатили какую-то сумму денег. Это серьезный и добровольный акт, и очень смешно было бы после этого все учебные занятия сидеть и тупить в экран своего смартфона. И люди с удовольствием и добровольно эти смартфоны, гаджеты сдают, складывают где-то в сторонке, и в течение трех-четырёх часов работают здесь и сейчас. Так что в принципе это возможно, это вопрос договоренности.

И последнее. Это тоже вызов интернета — вызов Гугла. Это гуглизация мышления. Мы действительно мыслим уже не при помощи мозга, а при помощи Гугла. Это аутсорс уже не только наших ресурсов памяти, но и ресурсов мышления, способа нахождения решения задачи. Это, наверное, главный вызов. Я за своей собственной эволюцией слежу: на протяжении последних 15–20 лет я был цифровым оптимистом, но в последние года два я ловлю себя на том, что все чаще и чаще соглашаюсь с цифровыми алармистами. Давным-давно Евгений Морозов об этом писал, и сейчас я вижу, как в политике наступает некий цифровой термидор и как вся эта цифровизация ведет к появлению Большого брата. С другой стороны, упрощается мышление людей, потому что вызов Гугла — это прежде всего отказ от сложности. В любом случае Сеть минимизирует транзакционные издержки на обработку сложной информации. Дело совершенно не в плагиате. Можно написать работу, не списав ничего, но ты ее напишешь при помощи Гугла, ты ее напишешь при помощи интернета. Здесь вообще философский вопрос: а может быть, это хорошо? А может быть, это правильно? Может быть, вообще будет такая ноосфера, что мы свои мозговые способности постепенно будем передавать на облако, на Гугл, и все мы вместе, все человечество будем думать при помощи Сети? Но пока что я вижу, что таким сетевым образом написанные работы действительно более мелкие, они слишком поверхностны, они недостаточно структурированы, они — продукт клипового, визуального мышления.

А самое главное — интернет, как ни парадоксально, выключает критическое мышление. Он не учит критическому мышлению. Критическому мышлению учат книги, критическому мышлению учит все-таки, как ни странно, старая иерархическая система знания с энциклопедиями, авторитетами, которые ты, может быть, будешь критиковать. А интернет за счет своего упрощения и подсовывания наиболее удобоваримой информации лишает человека способности мыслить критически. И это, наверное,

один из главных вызовов, с которыми я сталкиваюсь. Потому что мне хотелось бы, чтобы и меня критиковали, когда я говорю, чтобы люди критически воспринимали источники, которые я даю. Этого нет. Все берется прямо, все принимается на веру и все берется для того, чтобы моментально найти какую-то красивую, броскую, хорошую идею, фразу, теорию и с ее помощью объяснить все. С этим сталкиваются не только преподаватели, с этим сталкивается все современное общество. Это уже новая когнитивная ситуация, в которой мы все оказались. Просто мы здесь на переднем крае находимся — люди еще старой, книжной борхесовской культуры, неожиданно оказавшиеся в мире цифрового постмодерна.

Талалакина Екатерина Викторовна, доцент департамента иностранных языков. Как и Сергей Александрович, я считаю, что сегодняшняя встреча — это хорошая возможность остановиться и отрефлексировать свою деятельность, потому что иногда утопаешь в студентах, в курсах, в текучке, и остановиться и посмотреть на все это со стороны просто нет времени. Проанализировав свою деятельность, я поняла, что главный мой вызов — это среда. Под средой я понимаю не Высшую школу экономики или студентов, как раз с этим у меня проблем нет: я больше чем рада работать именно в Вышке, именно в этом здании, именно с этими студентами, хотя перед каждым занятием я двигаю парты и мечтаю о том, что когда-нибудь будет такая среда, в которой парты двигаются за 30 секунд, как это возможно в некоторых университетах. В целом наша учебная среда меня устраивает. Что же тогда я имею в виду под средой?

СРЕДА для меня — это аббревиатура из пяти вызовов, которую я придумала, чтобы эти вызовы структурировать. Итак, «С» — это сотрудничество. Для меня это главный вызов. Об этом говорил Вадим Валерьевич: иногда лектор существует в отрыве от студентов, и наладить сотрудничество бывает трудно. И Сергей Александрович об этом упомянул: масштабы студенческой аудитории играют ключевую роль. Как преподаватель иностранного языка, за более чем 10 лет я привыкла работать именно в камерной аудитории, не больше 15 студентов, с которыми мне легко наладить сотрудничество. В 2017 году я начала работать с аудиторией в 2 раза больше: либо 35 человек на семинарах, либо 60–70 человек в лекционной аудитории. Для меня это стало вызовом, с которым я не сразу смогла справиться. Для предметника это обыденная ситуация, а для меня как преподавателя иностранных языков открылся новый мир. Расскажу, как я пытаюсь справиться с этой новой для меня ситуацией, а насколько успешно — покажет время. Я пытаюсь наладить сотрудничество через непрерывную обратную связь со студентами. Именно слово «непрерывная» для меня стало самым большим

вызовом: как сделать так, чтобы мы постоянно с ними находились, что называется, *on the same page*, в одном пространстве, на одной волне? На моих занятиях я пытаюсь сделать так, чтобы студенты не были заняты только своими гаджетами, пытаюсь вовлечь их в такую деятельность, которая была бы им интереснее или важнее, чем соцсети. Студенты всегда должны быть заняты выполнением определенного задания, чтобы времени на соцсети не оставалось. При этом также необходимо учитывать интересы и потребности самих учащихся. Когда я объявила своим студентам, что могу изменить какие-то элементы курса под их запросы, — именно тогда студенты, на мой взгляд, заинтересовались и стали принимать участие в работе. То есть ответом на вызов, который я обозначаю как «сотрудничество», может быть привлечение студентов к со-творчеству в процессе обучения и вовлечение их в процесс со-творчества занятия и со-творчества курса. Таким образом можно положить начало обеспечению непрерывной связи с ними. Для этого мне пришлось освоить новые для меня приложения, которые позволили эту связь установить в формате, который привычен для студентов. Речь идет, например, про бесплатное приложение для мобильных устройств *Socratic* для проведения небольших проверочных работ на занятии с опциями предоставить студентам мгновенную обратную связь или получить от них комментарии после каждого занятия.

Следующий мой вызов, «Р», — это равенство возможностей. Сергей Александрович упомянул, что есть вызовы XX и XXI века. Я в свою очередь ориентируюсь на документ, который создан организацией *Partnership for 21st Century Skills* и вывешен на сайте Американских советов по обучению иностранным языкам¹. В документе содержится таблица: как выглядели занятия в XX веке и как они должны выглядеть в XXI веке. На мой взгляд, все, что обозначено в колонке XXI века, является для нас вызовом. В XX веке, считают авторы документа, был акцент на том, чтобы всех обучать одинаково — *same instructions for all students*. В XXI веке акцент сместился на индивидуализацию обучения. С моей точки зрения, именно эта тенденция к индивидуализации создает новый вызов в системе образования: жертвой индивидуализации обучения может пасть равенство возможностей. Ответом на этот вызов могло бы стать вовлечение студентов в групповую работу. Мой личный опыт свидетельствует, что наши студенты плохо справляются с групповой работой. Они не хотят ее выполнять, не умеют это делать, всеми средствами пытаются от этого уйти, просят индивидуальные задания.

¹ https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf

Но опять же мой опыт внедрения групповых заданий показывает, что после нескольких попыток студенты понимают смысл групповой работы и начинают взаимодействовать друг с другом более осознанно. На мой взгляд, такая организация обучения создает равные возможности студентам с разным уровнем знаний и способностей, потому что в групповой работе они могут сотрудничать и помогать друг другу.

Вызов «Е» — это единые требования. Здесь я поспорю с Сергеем Александровичем, который сказал, что критерии оценки чаще всего бывают неадекватными. Я соглашусь лишь в том, что иногда критерии оценки действительно могут быть некорректными, но после того как в 2014 году я стала экзаменатором Американских советов, для меня открылось новое понимание оценивания знаний. Что я имею в виду? Мой экзамен — это интервью длительностью полчаса, и моя задача состоит в том, чтобы за эти полчаса создать человеку условия, при которых он сможет предьявить лучший образец своей речевой деятельности. Именно это видение экзаменов легло в основу всего моего процесса преподавания: я должна создать студентам такие условия, чтобы получить от них лучший образец их деятельности. Далее, после интервью, как экзаменатор я должна оценить уровень владения языком у этого человека, который сам заинтересован в моей оценке. В процессе обучения я точно так же должна оценить у студентов уровень овладения неким видом деятельности, и необходимо сделать это так, чтобы студенты были в этом заинтересованы и сами попросили меня об обратной связи. Один из моих ответов на этот вызов — вовлечение студентов в создание критериев оценки. При этом моя задача в том, чтобы направить их в нужное мне русло. Я часто спрашиваю: «Что вы хотите, чтобы в данном случае я у вас оценила?». Когда я ставлю вопрос таким образом, студенты реагируют живо, принимают заинтересованное участие в со-творчестве критериев. В таком виде это не воспринимается как традиционная оценка, это больше похоже на обратную связь, которую студент сам запрашивает и иногда даже подходит за более детальными комментариями. Важно обеспечить такую среду, в которой созданы наилучшие условия для образца деятельности самого высокого уровня и качества. Для этого, с одной стороны, нужно постоянно варьировать критерии оценки, а с другой — обеспечить их преемственность, то есть сделать так, чтобы был и *formative assessment*, формирующий контроль, и *summative assessment*, итоговый контроль, чтобы студенты понимали, что их оценивают не для того, чтобы выставить им отметку, а для того, чтобы предоставить им непрерывную обратную связь.

Следующий вызов, «Д», — это деятельность. В этом же документе про сравнение процесса обучения в XX и XXI веке обсуждаются различные виды деятельности в процессе обучения.

Иногда акцент в аудитории смещается на интерпретативную деятельность, то есть преподаватель рассказывает, студенты интерпретируют и воспроизводят. Вместе с тем нужно добиться, чтобы студенты занимались именно творческой деятельностью, чтобы они критически переосмысливали материал. Как сделать так, чтобы на выходе было творчество, а не простое воспроизведение материала? Это также для меня стало вызовом, на который я пытаюсь ответить при помощи *flipped classroom* — на русский это переводится как «перевернутое обучение». При такой организации учебной работы вся активная творческая деятельность происходит на занятии, а освоение, начитка или интерпретация материала — во внеаудиторное время. И когда студенты вместе вовлечены в эту деятельность, получается, что у них просто нет времени использовать гаджеты в каких-то других целях, например для соцсетей, у них все время отдано на то, чтобы создать некий продукт. Специфика моего предмета «академическое письмо» облегчает такую организацию деятельности: написать — значит создать конкретный продукт.

Наконец, последний вызов, «А», — наверное, самый сложный. Это аутентичность. Аутентичность материала, который я преподаю. Как такового предметного содержания у меня нет, я преподаю умения, те академические умения, которые Вадим Валерьевич упомянул в своем выступлении. Как сделать так, чтобы эти академические умения для студентов были аутентичными, чтобы для них учебная деятельность не была искусственной, синтетической ситуацией, а чтобы студенты поняли, что им это действительно нужно в жизни? Это самый большой вызов из всего, с чем мне приходится иметь дело. На него я пока не нашла однозначного ответа и пытаюсь получить его от студентов: чтобы студенты сами мне рассказали, зачем им все это нужно. Когда запрос исходит от них, им легче понять ценность того, что я пытаюсь им дать. Сергей Александрович говорил, что ключ к тому, чтобы пытаться справляться с этими вызовами, — это договор. Со всем, что я перечислила, со всеми пятью вызовами — сотрудничество, равенство возможностей, единые требования, деятельность и аутентичность того, что происходит, — можно начать справляться при помощи договора со студентами, заключения конвенции, на которую они соглашаются, вместо того чтобы диктовать им условия «сверху». Собственно, поэтому я и двигаю парты перед каждым занятием: для того чтобы им было удобно в образовательном пространстве, чтобы они не чувствовали себя по другую сторону баррикад от меня. Дизайн образовательного пространства — именно пространства, в котором происходит обучение, — а также дизайн курса и дизайн оценивания, но не ради оценки, а ради обратной связи, на мой взгляд, могут являться точками отсчета в поиске ответов на современные вызовы преподавания.

Дементьев Андрей Викторович, старший преподаватель факультета экономических наук. Я бы представил пять основных вызовов преподавания, с которыми я столкнулся в своей практике, как ответы на пять вопросов: что, как, кому, почему и успешно ли я преподаю? Три из них упомянул Вадим Валерьевич, правда, в другой последовательности, а именно: что, как и кому я преподаю. Поэтому я лишь пробежусь по этим пунктам. А вот почему я преподаю и насколько успешно я преподаю — на ответах на эти вопросы я бы остановился чуть подробнее. Почему — это всегда индивидуальный выбор. На вопрос «почему?» каждый отвечает по-своему, и я тоже о своем пути несколько подробнее расскажу.

На вопрос «что» почти всегда отвечает университет. Университет «сверху» диктует, что читать, а студенты «снизу», определяя ответ на вопрос «кому», образуют, если хотите, клиентскую базу — так возникает образовательная среда. Между этими молотом и наковальней как раз помещаются преподавательские практики. Именно преподаватель своей деятельностью, своей профессией, если хотите, своей жизнью, ответив для себя на вопрос «почему», вырабатывает свой преподавательский стиль и отвечает на вопрос «как». Ответив на него, необходимо понять, насколько же успешна эта деятельность, насколько ты ей удовлетворен и каковы твои достижения. Вот эти пять вопросов, пять вызовов.

Вызов первый: почему я преподаю? Когда мне впервые в лоб задали этот вопрос — всего лишь пять лет назад, а к тому времени я уже 12 лет преподавал, — я вдруг понял, что, оказывается, я преподаю уже в четвертом поколении. Моя прабабушка начала преподавать в 1920-е годы на университетском уровне. Взглянув на свою собственную историю, на историю своей семьи, я понял, что у меня, в общем-то, не было выбора.

Когда я обучался в аспирантуре в Высшей школе экономики, Вышка предоставила мне шанс и дала уникальный опыт: трое студентов аспирантуры были назначены на разработку абсолютно нового, впервые в России создаваемого курса макроэкономики продвинутого уровня взамен всему, что до этого существовало в высшей школе. И эта задача стала, безусловно, огромным вызовом для меня и моих коллег в профессиональном смысле, стала основным видом деятельности на полгода-год. Собственно, тогда я и встал на эту скользкую дорожку и с нее уже практически не сворачивал. Конечно, отвечая самому себе на вопрос, зачем мне этот курс следовало разрабатывать, я понимаю, что стремился к совершенствованию именно в области макроэкономики, стремился познать предмет через преподавание. Думаю, это достаточно часто встречающаяся ситуация у молодых преподавателей: если хочешь что-то понять, начни преподавать.

Затем появилась возможность дополнительно усовершенствовать свои навыки через преподавание, а именно развивать так называемые *soft skills*, в частности английский, презентацию, речь, общение с аудиторией, в том числе с большой, когда в 2002 году — это третий курс аспирантуры — я стал преподавать в МИЭФ на английском языке. Это отдельный опыт, поскольку то, что кажется естественным, когда твоя аудитория разговаривает с тобой на родном языке и легко тебя понимает, становится вызовом, когда ты вдруг с соотечественниками начинаешь общаться на английском. В дальнейшем этот навык превратился в мое конкурентное преимущество, и теперь я вообще не преподаю на русском в Высшей школе экономики. Видимо, это и есть будущее нашего университета, по крайней мере в отдельных дисциплинах. Стремясь стать глобальным университетом, мы все больше и больше вовлекаем иностранных студентов в курсы. Особенно, конечно, любопытно, когда твой курс состоит из 120 человек, и на нем один иностранец, и тогда все семинары и все лекции у тебя по-английски идут, хотя ты вроде не обязан это делать. А потом выясняется, что этот иностранец хорошо говорит по-русски.

Следующее приобретение по мере накопления преподавательского опыта — это возможность преподавать, чтобы делиться опытом, потому что есть чем поделиться, есть своеобразная радость дарения. Ты научился сам, и тебя просто распирает от потребности поделиться своим опытом. Это ощущение на самом деле не обязательно возникает только у опытного преподавателя, это, наверное, свойство, которое может быть в крови у каждого. Однако то, что действительно приходит с опытом, — это чувство, что ты достаточно стар, чтобы знать лучше, и достаточно молод, чтобы сделать это самому. Вот тогда ты чувствуешь потребность оформить радость дарения в свою профессию и, если повезет, даже деньги достойные за это получать. Не везет пока.

Самая амбициозная и самая, если хотите, пафосная часть вызова номер один — это ощущение, что, общаясь с молодым и прогрессивным поколением, ты влияешь на них. Памятуя о высказывании Бисмарка, что школьный учитель выиграл войну, чувствуешь ответственность и отдаешь себе отчет в том, что молодежь воспринимает происходящее в том числе и через призму твоего отношения к миру... Я веду макроэкономику, в преподавании этой дисциплины возникает много параллелей и с отношением к миру в целом, и с политической ситуацией, и с какой-то социальной зрелостью молодого поколения. Ты чувствуешь свою ответственность, рассматривая под определенным углом зрения или интерпретируя так или иначе события и факты в российской или мировой экономике, ты чувствуешь, что твое миропонимание формирует взгляды и мироощущение

студентов. Вызовом же в связи с этим является то, что, как показала практика последних лет, чем лучше ты начинаешь учить студентов, особенно на бакалаврском уровне, тем большее число из них уезжает за границу и уже никогда не возвращается. С этим можно как-то смириться, поскольку тут, с одной стороны, твои преподавательские амбиции, а с другой — ты понимаешь, что, наверное, система устроена таким образом, что пока чистый отток мозгов все-таки идет за рубеж. Но существуют уже примеры, и они особенно радостны, когда твои студенты возвращаются и включаются с еще большим усердием в образовательный или научно-исследовательский процесс. И ты понимаешь, что, может быть, с не очень высоким КПД, но ты делал в своей жизни правильное дело.

Второй вызов — это что я преподаю. Здесь я буду кратким. Когда в 2000 году нам предложили разработать курс макроэкономики продвинутого уровня и появилась возможность сделать все «как на Западе», но только лучше, мы поняли, что лучшие образцы курсов максимально приближены к социально-экономическому контексту той страны, в которой этот курс преподается. Собственно, это и создает конкурентные преимущества такому курсу. В начале 2000-х годов в России так сделать нельзя было, поскольку макроэкономические ряды были короткими и усмотреть закономерности в происходящих событиях было весьма сложно. Было принято решение делать курс максимально теоретизированным. Но по мере его развития от курса отпочковывались более прикладные и специфически ориентированные дисциплины. И если 15 лет назад макроэкономической аналитики и *model builder* как профессии в России не существовало, то сейчас наши студенты с выпускных магистерских работ напрямую попадают в аналитический департамент Центрального банка и Сбербанка — именно с теми квалификациями, которые были еще невостребованными 15 лет назад. Мы продолжали бить в одну точку, и сейчас, благодаря наработанным методическим материалам и инерции в преподавании, наши студенты оказались востребованы. Что касается макроэкономики промежуточного уровня, здесь вызов опять весьма специфичный для моей сферы преподавания, поскольку курс традиционно читается в вузах на трех уровнях: на продвинутом, промежуточном и базовом, и всегда возникает вопрос, что же такое промежуточный уровень, если, например, студенты не хотят продолжать образование в магистратуре. Или что такое вводный, или базовый, уровень для студентов, которые не собираются продолжать макроэкономику. Вот, например, я буду читать в следующем семестре макроэкономику для философов. Интересно же объяснить им с философской точки зрения, почему, когда печатаешь деньги, инфляция все равно рано или поздно вырастет. Самый сложный с точки зрения преподавания и самый простой

по уровню, если хотите, математизированности курс — это «Основы экономики для бизнес-образования». Чем более «базовый» курс, тем проще его математическая основа и тем сложнее его оказывается преподавать. Здесь для меня вызов состоит в том, чтобы переключиться от преподавания по учебнику, основанному на экономических моделях, на то, что по-английски называется *story telling*. Каждый раз я рассказывал некоторую историю, превращая ее в проблему, и эту проблему можно решить, только если ты знаешь некий набор базовых инструментов — только с их помощью ты можешь найти ответ на заветный вопрос.

Третий вызов: как я преподаю. Тут схема простая: с одной стороны концепции преподавания, а с другой — концепции обучения, с одной стороны преподаватель, как он думает о том, что делать, а с другой — студент со своим подходом к обучению. Зачастую эти два подхода, мягко говоря, не совпадают. Так вот, если удастся ответить на вопрос — Вадим Валерьевич его уже поднимал: «Кого ты учишь?», — то тогда более явно будут видны критерии для дизайна курса, для того, как преподавать.

Я выделил пять основных стилей преподавания, в этих стилях возможно уследить некое развитие. По крайней мере у меня было примерно так. Сначала ты начинаешь как эксперт, претендуя, что знаешь предмет лучше других. Ты можешь быть семинаристом, потому что можешь объяснить малой аудитории примерно то, что ты только что сам узнал. Твоим конкурентным преимуществом будет то, что ты на одной волне со студентами в понимании полезности материала для успешной сдачи курса. Полезность в утилитарном смысле — это то, что нужно для экзаменов, а значит, можно где-то упростить, а где-то пропустить. Ты знаешь, что полезно, потому что ты со студенческой скамьи и ты в теме. После того как ты стал экспертом, ты становишься более или менее авторитетным для студентов, ты начинаешь капитализировать свой статус, опыт, знания и репутацию, становишься лектором. Тогда ты получаешь право устанавливать критерии оценивания, и от тебя ожидают, что ты знаешь, как лучше. На этом не останавливается развитие преподавателя. Если в дальнейшем ты становишься примером для подражания — Вадим Валерьевич тоже упомянул об этом, — если на тебя ориентируются как на пример в профессии, то тогда через свой опыт ты можешь обучать студентов, вдохновляя и показывая на собственном примере, как может работать та или иная теория или тот или иной навык. Самый простой пример деятельности преподавателя как примера для подражания — это научный руководитель, ставящий задачи и участвующий вместе со студентом в их решении. Дальше — и, может быть, это наиболее важный вызов — преподаватель может стать фасилитатором студенческих усилий к обучению. Тогда он направляет, предлагает

и воодушевляет, но при этом акцент смещается именно в сферу студенческого обучения. Примером такого рода деятельности является общение в рамках *office hours*, когда студент задает любой глупости вопросы без боязни быть услышанным другими студентами. Кстати, на самом деле эта боязнь присутствует, и гаджеты и интернет нам в этом смысле очень сильно помогут, потому что есть возможность организовать анонимный форум и общение студентов, когда студент может задавать вопросы преподавателю напрямую под своим именем, и они не будут видны коллегам, а может задать вопрос анонимно, и этот вопрос будет увиден другими студентами. То же самое преподаватель: он может ответить лично, хотя это не очень соответствует преподавательской этике, поскольку создает конкурентное преимущество именно для этого студента. Но он молодец, он заслужил это преимущество тем, что задал такой вопрос. В западных университетах — я видел это в Лондонской школе экономики — даже на индивидуальные вопросы отвечают публично. В этой роли преподаватель становится фасилитатором индивидуальных усилий студента и выступает как консультант и наставник. Наконец, то, что самое сложное, то, на что никогда не хватает времени, и то, что пока у нас не очень принято: это преподаватель как модератор, который способен делегировать процесс обучения студентам, и студенты сами — или в группах, или индивидуально, — работая как в классе, так и вне аудитории, добывают знания. Это хорошо звучит на бумаге, на практике у нас среда не приспособлена к этому пока, надо сказать честно. Парты двигать — это только часть этого вопроса. Все парты на колесиках, по крайней мере на Шаболовке, мною уже забронированы на следующий семестр.

Дальше, и Вадим Валерьевич об этом тоже упоминал, — кого мы учим? Студентов. Надо признать, что мы не знаем своих студентов. У них разная подготовка, у них разные стимулы, у них разные возможности, и у них разные цели. Когда я углубился в этот вопрос некоторое время назад, я вдруг с удивлением обнаружил, что некоторые из моих студентов, где-то 10% с курса в 120 человек, тратили на дорогу в день около четырех часов. Можно сказать, это нормально. Но если вы вычтете время на сон и на транспорт плюс время нахождения в университете, то много ли у студента остается в этих условиях времени на выполнение каких-то индивидуальных работ? Тут винить среду или какие-то индивидуальные ограничения просто, но непродуктивно. По крайней мере знать о том, что у студента существуют такие ограничения — кто-то работает, у кого-то ребенок маленький, — мы должны. Другое дело, что мы практически никогда не уделяем этому внимания.

А на самом деле узнать ответ на вопрос «кого мы учим?» можно простым входным анкетированием. Оно может быть до-

статочно стандартным. Времени на его проведение и обработку уйдет не так много. Но его результаты помогут сформировать набор из индивидуальных образовательных траекторий, который позволит нам в итоге не делить студентов на хороших или плохих априори или апостериори. Ни то ни другое не делает нам, преподавателям, чести. Вместо того чтобы делить студентов на способных и неспособных, мы сможем оценивать их с позиции *accommodative jump*, то есть наибольшего прогресса, которого они сами достигли, обучаясь в рамках нашего курса. Может быть, у них стартовые условия были слабые, но то продвижение, которое они смогли сами с нашей помощью сделать в этой дисциплине, ими самими оценивается как весьма существенное. У меня был один студент, который сдал на «шесть» курс макроэкономики у другого преподавателя, но завалил другие предметы. Повторяя год, он пришел на мой курс, весь семестр проучился, получил вместо шестерки пятерку и потом сказал спасибо. Я говорю: «Как же так, у тебя было в дипломе шесть, а сейчас пять?» Он говорит: «Мне неважно, я ходил за другим». Я был удивлен и в то же время порадовался. Потом студент ушел рисовать, но зачем-то ему нужно было мой курс пройти. Он знал, что он уйдет рисовать, он художник.

Мы не доверяем нашим студентам. Мы боимся, что они пользуются шпаргалками. Гаджеты еще большее зло, и у нас есть классные глушилки. Мы вообще молодцы в борьбе со шпаргалками. Мне когда-то попала статья о межстрановом исследовании, там опрашивали студентов из четырех стран: России, Израиля, Голландии и США. Оценивали отношение студентов к *cheating*, и выяснилось, что кросскультурные различия просто феноменальные. В России списывать — это нормально, это воспринимается хорошо. Авторы попытались найти какие-то глубинные корни такого отношения к списыванию. Они полагают, что у нас преподаватель воспринимается как представитель системы государственных институтов, а для общества эти государственные институты — по-прежнему то, против чего это общество действует. И в этой конструкции студенты как представители общества противодействуют преподавателю, воплощающему государство, и тогда, как говорится, на войне как на войне. В связи с этим интересен опыт моего коллеги Л. И. Полищука, который опрашивал студентов после того, как они получили оценки за курс. Они писали экзамен дома. И вот, когда оценки уже выставлены, ведомости заполнены, он проводил анкетирование: «Я сказал, что вы экзамен пишете дома полтора часа и ничем не пользуетесь. А вы в действительности писали полтора часа и ничем не пользовались?». Оказалось, что не все списывали. Больше половины действительно писали полтора часа и не открывали никакие материалы. Анкетирование было анонимное. Можно по-разному относиться к этому проценту: больше поло-

вины — много это или мало? Важно понять тенденцию. Я думаю, что ситуация будет меняться, я надеюсь на это, особенно если преподавателям удастся сформировать такое взаимодействие со студентами, при котором будет неудобно списывать.

И последнее, что я хотел бы сказать. Насколько хорошо мы преподаем? Строго говоря, мы не знаем, насколько хорошо мы преподаем, нам кажется, что лекция прошла успешно, но очень мало критериев, по которым мы можем судить об этом достоверно. Например, в МИЭФ существует практика *peer grading* — взаимного посещения преподавателями занятий друг друга. В достаточно доброжелательной манере коллеги подмечают достоинства и недостатки твоего преподавания — достоинства на самом деле важнее, чем недостатки, — и этими достоинствами делятся потом друг с другом. То, что студенты нас оценивают, — это, конечно, здорово, и от этих рейтингов даже зависит некоторая часть нашей зарплаты, но, строго говоря, здесь оценивается больше способность развлечь студентов во время лекции, чем то, насколько успешно вы их научили чему-то. В моем случае есть также внешнее оценивание, внешние экзаменаторы, и задания тоже придумывает Университет Лондона. Отчасти это дает возможность судить о собственных достижениях, если экзамен внешний. Гораздо более важно, когда студенты предоставляют неформальную обратную связь. У меня есть коллекция на шкафу кубков, шоколадок, футбольных маек, кружек, виски. И конечно, моральное удовлетворение, когда сын тебя вечером спрашивает: «Ну, как все прошло?» — и ты можешь искренне ответить: «Все отлично».

Чириков И. С. Спасибо большое. Мне лично было просто фантастически интересно. Высказанные тезисы переключиваешь на себя, с чем-то категорически согласен, с чем-то полностью не согласен. Есть ли желающие что-нибудь добавить или поделиться своими мыслями?

Бакулев Алексей Валентинович, доцент департамента иностранных языков. Я тоже из неконтактных товарищей, которые учат навыкам. Я бы хотел высказаться насчет мотивации — все спикеры об этом говорили. Буквально вчера вел занятие по *academic writing*. Предвосхищаю удар: «А на фига нам все это нужно?», как прагматичные студенты нас всегда спрашивают. Уже заготовил: «*Do you know why you are here?*». Зачем пришли, и для чего вообще нам это академическое письмо, и что туда упаковывается? В принципе ничего особенного в вопросе, думаю, сейчас *interaction* будет, сейчас выдадут, поспорим хорошо. И один студент задает вопрос: «Зачем вообще существует академическое письмо и академическое общение?» — «Давайте ответим вместе». — «Нет, вы меня не поняли. Зачем вооб-

ще писать в академическом стиле и говорить на академическом языке, когда можно по-простецки». — «Хорошо, допустим, вы к своему научному руководителю обратитесь: «Эй, чувак, здорово, пошли пивас потянем». Как вы считаете, это нормально будет?» — «Нет, ну не очень, но в принципе можно же просто это все описать, зачем заморачиваться, оформлять в какие-то структуры, суть и так ясна. Есть простой язык, и это что-то вы придумали себе». Уже дошло до проблемы «курица или яйцо», почему стол это стол, а не крокодил. Вот даже такого уровня вопросы. Я говорю, что вообще-то есть такие вещи, как конвенции, которые мы элементарно оспорить не можем: «Вы просто не выпуститесь, если вы диплом, будь то на русском языке, будь то на английском, подадите в стиле «я вот тут набросал кое-что», вы просто не получите этот диплом, тем более что мы в НИУ учимся и работаем». Закончилось это так: «Да, понятно, но не очень убедили, я посмотрю, что вы мне дальше в курсе расскажете». Иногда вопросы этой мотивации на таком сверхглубинном уровне или, наоборот, на таком сверхповерхностном уровне бывают! Наверное, надо убеждать, но не всегда понимаешь как. И второе. Чтобы привлечь студентов, надо «продать» себя, но не «продаться» при этом. Как, действительно, развлечь, но чтобы занятие не превратилось в развлекалово? С учетом того, что с этого года «Академическое письмо» — курс необязательный, этот *challenge* усилился.

Елкина Виктория, выпускница ВШЭ. Очень интересно, спасибо, что вы поделились вашим опытом, спасибо за ваши истории и рефлексию. Я хотела бы попросить вас рассказать о вашем успешном опыте обучения преподавательскому мастерству. Ваши личные истории.

Дементьев А. В. Некоторое время назад меня пригласили в Казахстан, в университет, который один местный олигарх только что купил и захотел сделать там все очень правильно. При этом первым шагом было не уволить всех преподавателей, а переобучить их. Я пришел, разработал курс по основам преподавания для преподавателей экономических дисциплин — может быть, не по основам, а по лучшим практикам преподавания. И вот я подумал: ну начнем с того, что через *Socratic* — это программка, которая помогает общаться онлайн преподавателям и студентам в формате вопрос-ответ, например для опросов, — узнаем, кто, откуда, что преподает. А *Socratic* требует наличия какого-то гаджета. Они повынимали мобильные телефоны, а смартфоны в лучшем случае были отдельно в целлофановом пакетике, они были выключены, чтобы не разрядилась батарея. Они их достали: сейчас их нужно включить, симку туда переставить. В общем, общение с помощью гаджетов у нас не за-

ладилось. Аудитория была 70 человек, и мне пришлось на ходу полностью перестроить курс, поскольку успешные, как мне казалось, практики, которые я применял в Вышке, построенные на интерактивных, онлайн-овых формах взаимодействия, требующих либо компьютера, либо смартфона, там не работали. Преподаватели с вдвое большим, чем у меня, опытом преподавания, были не готовы просто технически.

Выяснилось потом, что доведенная до абсурда борьба со взяточничеством в Казахстане обернулась тем, что в этом университете в системе финальной оценки 49% составляло посещение занятий. Почему? Потому что они хотели избежать ситуации, когда преподаватель ставит студенту оценку ни за что — видимо, за какой-то магарыч. Системой допуска в классную и лекционную аудиторию по карточкам они добились от студентов максимального посещения, утвердив вес оценки за посещение на уровне 49%. Мало того, оказалось, что тесты, которые разрабатывал преподаватель, отсылались в специальное здание специальным людям, которые проводили эти тесты и проверяли результаты, и дальше преподаватель не мог никаким образом ни воздействовать на это, ни обсуждать со студентами результаты тестирования, ни предоставить им обратную связь, ни получить обратную связь от них. В этой среде нужно было подготовить преподавателей, считайте, с нулевой обратной связью от студентов и научить их тому, как в современном мире читаются курсы экономических дисциплин.

Главнейшим вызовом для меня тогда было по ходу дела разобрататься с аудиторией: что же им нужно от этого? И еще мне нужно было понять, насколько они как коллектив могут поменять здесь правила игры. К счастью, выяснилось, что руководство было настолько серьезно настроено, что они поменяли систему критериев для разработки программ. И силлабусы, которые преподаватели по требованию университета должны были разработать, стали для меня выпускным экзаменом по этому курсу, поскольку я им помогал эти силлабусы делать. Мне повезло, что я нашел, каким образом сделать мой курс не просто важным и интересным для них, но и полезным с практической точки зрения. То есть они мне выслали свои силлабусы до того, как представили их своему руководству, я их проверял, отмечал ошибки и в дальнейшем получил много положительных откликов.

Талалакина Е. В. В 2015 году я провела курс повышения квалификации для 30 коллег из департамента иностранных языков. Курс был направлен на то, чтобы повысить качество преподавания, и задумывался для новых молодых преподавателей. И вдруг оказалось, что половина слушателей — это мои старшие коллеги по кафедре, включая мое непосредственное начальство. Такая аудитория интересна тем, что она сама непрерыв-

но осуществляет мгновенную обратную связь, по собственному желанию, всегда, и в течение занятия, и после занятия, и перед занятием. В данном случае сотрудничество специально выстраивать не пришлось. Я это восприняла с большой благодарностью, и тот факт, что большинство ходили на все занятия, дошли до конца, стали внедрять то, что мы обсуждали, расцениваю как свидетельство успеха нашего курса. Мне кажется, все получилось только потому, что были выстроены именно горизонтальные, а не вертикальные связи. В той аудитории мы действительно рассматривали друг друга как коллег, которые прежде всего делятся опытом и помогают друг другу улучшить процесс обучения.

Серова Александра Владимировна, *руководитель методического центра Дирекции основных образовательных программ*. Я бы хотела добавить вопросов, назвав ту линию, в которую для меня соединились не только четыре выступления наших уважаемых докладчиков, но и то, что говорили потом. Для меня эта линия — это вопрос о результатах. Вызов, который сформулировал Вадим Валерьевич, — хотим ли мы прийти к какому-то результату, хотим ли мы студента чему-то научить? — уже во втором выступлении преобразовался в противостояние: «А зачем? Есть облако знаний, есть ноосфера, давайте все в нее погружаться». И тут возникает аллегория объема, не цели, но объема, не движения куда-то, а, скорее, погружения. И СРЕДА, о которой говорила Екатерина Викторовна Талалакина. Итогом для меня стали те схемы, которые нарисовал Андрей Викторович Дементьев. Он четко развел, что на самом деле цели могут быть и преподавательские, и студенческие, и в зависимости от того, какого результата мы хотим достичь, эти вызовы приобретают совершенно разные смыслы.

Если наша цель — «Ты должен знать, потому что ты должен знать, потому что знание ценно само по себе», то ты приходишь за ним. Твоя воля — это твоя мотивация. Твой интерес — это твой выбор. А все остальное, что этому мешает, — это бюрократизация. В этом смысле бюрократизация — это не только всеми любимые компетенции, но и академический язык. Он не нужен. Если ты не можешь выразить знания простыми словами, зачем тебе эта конвенция? Она может быть оспорена. Совсем недавно весь академический мир увлекался этим, пересказывая свои диссертации в двух предложениях. Удивительные были, красивые итоги диссертаций. «Мы ничего не знали об этом и не узнали чуть-чуть больше» — вот так люди описывали результат своего академического труда. Или: «Мы получили очень интересный результат, но не настолько интересный, чтобы нам дали денег и мы продолжили». Масса есть примеров таких описаний.

Возвращаясь к идее результата. А как мы его описываем, как мы его оцениваем, насколько здесь критериальны или некритериальны наши подходы? Для меня было очень интересно увидеть, что Андрей ставит наверх вопрос «что». Для него «что» диктует университет. Вот я бы, например, поставила на самый верх вопрос «кому». От «кому» зависят «что» и «как». И «как» — это не мой личный стиль, а, скорее, стиль, который наиболее адекватен целям и задачам тех, кому я преподаю, кого я учу. Если возвращаться к идее нашей сегодняшней дискуссии, насколько я понимаю, в курсе «Teach for HSE» мы будем говорить и о том, как думать через результат, как планировать и проектировать некоторые процессы исходя из того, а что же у нас в результате должно получиться. Поэтому мне кажется, что дискуссия получается какая-то круглая, завершенная и красивая. Но она еще не окончена, конечно.

Шепилова Наталия Петровна, *доцент факультета экономических наук*. Я представляю департамент финансов, я читаю курс в Вышке уже 15 лет. Он самый интересный, самый увлекательный — это «Бухгалтерский учет», поэтому меня очень заинтересовали ваши доклады о мотивации студентов, о том, что им интересно. Приходят они на этот курс, и у них уже выражение лица говорит все. И вот я сделала такое наблюдение: их мотивация состоит из двух вещей. Это полезность курса — для бакалавриата это обязательный курс, тут некуда деваться — и какой будет интерес в процессе. Говорить о результате рано. Важно, как они себя будут чувствовать в процессе, важны эмоции в ходе обучения. Я полностью согласна: чем элементарнее, чем «базовее» курс, тем сложнее его начинать объяснять, это реально сложно. Я нашла какие-то интерактивные формы обучения, которые мне помогают поддерживать интерес и мотивацию студентов, помимо работы в группах и решения групповых кейсов, практических кейсов. Самая сложная и ужасно неинтересная тема — «Методы калькуляции себестоимости продукции». У нас на нее предусмотрено 8 или 16 часов, я ее рассказываю за 20 минут. Я приношу кухонный комбайн, делаю смузи, а они по группам считают, сколько стоит стаканчик коктейля. Вот эти элементы игры создают заинтересованность и оживление, а дальше они самостоятельно изучают, как нужно ответить на поставленный вопрос о себестоимости. Мне кажется, важно, как себя студент чувствует в аудитории. Среда — это тоже очень важно.

Лапшин Виктор Александрович, *доцент факультета экономических наук*. Я хотел бы задать вопрос. А почему уважаемые коллеги считают Гугл вселенским злом? Я хочу рассказать историю из своего опыта бытия студентом, когда я еще учился в Москов-

ском университете. Некоторые наши преподаватели очень противились тому, что мы делаем какие-то работы на компьютере, обязательно нужно было от руки писать. Понятно, чем они руководствовались: хотели предотвратить списывание, ведь гораздо проще скопировать файл, чем переписать от руки, к тому же в процессе переписывания что-то поймешь. Прошло много лет, и преподаватели уже научились другим способом решать эту проблему, и компьютер просто стал удобным техническим инструментом, и мы уже не мыслим своей жизни и нормального функционирования без этого инструмента. У меня есть сильное подозрение, что Гугл ожидает та же судьба: очень скоро он станет настолько естественной частью любой деятельности, что она будет немыслима без него, и попытки учить человека что-то делать без Гугла обречены на неуспех, потому что никто никогда больше так делать не будет.

Радаев В. В. Я понял из последнего выступления, что технологии меняются, а наше глубокое взаимное недоверие остается. А еще я понял из выступления Марии Марковны, что образовательная среда довольно приятная: здесь постоянно ведутся культурные разговоры об инновациях, а потом все остается по-прежнему.

Медведев С. А. Никто здесь не считает Гугл вселенским злом и не призывает к каким-то ретроградным решениям. Это, скорее, было предупреждение против безудержного технооптимизма, которым мы все, и я прежде всего, грешили. Гугл — это вход, это портал в мир знаний. Вопрос в том, что очень многие остаются на уровне этого входа. Вопрос не в том, плох он или хорош, интернет вообще нейтрален, это первый закон интернета. Книга нейтральна, книга может быть добром, может быть злом. Гугл — это вход в мир. И вопрос в том, чтобы люди дополняли это знание традиционным книжным знанием и гораздо более глубокими формами коммуникации, чем то, что предлагает это очень быстрое, простое и поверхностное получение информации.

Полдников Дмитрий Юрьевич, *доцент факультета права*. О вызове, который я хочу сформулировать, никто, кажется, не упомянул, но зато многие выступающие использовали английские слова, термины. Вызов связан с доминирующим иностранным языком, с английским. Язык связан с культурой, те ценности, которые мы приносим студентам, трансформируются через язык, язык связан с мышлением. Критическое мышление предполагает разные точки зрения. А доминирующий английский язык формирует более или менее одинаковую форму мышления. Выбор второго иностранного языка затруднен. Даже если есть возможность вести курс с использованием разной литера-

туры, не факт, что студенты смогут ее прочесть. Поэтому у меня вопрос и к руководству, и к сегодняшним спикерам: воспринимают ли они эту ситуацию как вызов и если да, то есть ли какие-то варианты решения?

Радаев В. В. Каждый год у нас возрастает число и доля курсов, преподаваемых на чистом или не очень чистом английском языке. Но мы не собираемся отказываться от родного языка. Хочется, чтобы это было зафиксировано.

Чириков И. С. В протокол внесем.

Радаев В. В. И в протокол внесено. Вот Дементьев ушел в английский, а мы остались. Что касается вторых, третьих, четвертых языков — ради бога. По поводу студентов вообще нет никаких проблем. У нас на одной кафедре каких только нет языков, штук десять, а скоро, буквально с этого учебного года, у нас появятся все мертвые языки, поскольку востоковеды переходят. Только в некоторых случаях надо будет немножко приплатить, потому что знание — это самая дорогая вещь. По поводу преподавателей. Здесь тоже нет проблем. Если факультет решит, вводите вторые, третьи языки. Но пока некоторые немногочисленные опыты, которые мне известны, просто проваливались: студент не идет. Вводили французский. Пожалуйста, попробуйте. Студенты придут — они ваши.

Бершадская Маргарита Давыдовна, *руководитель Центра развития социологического образования департамента социологии*. Я занимаюсь теми самыми компетенциями, которые вызывают такое отторжение, — в общем-то, естественное. Я сама прошла путь от полного отторжения до понимания, что все-таки это результат обучения, но при условии, если компетенция четко сформулирована, не только сама компетенция, но и индикаторы ее достижения, полный перечень индикаторов достижения. Тогда студенты действительно будут видеть, что же в конце концов они должны делать в результате всего этого курса.

Коровина Юлия Борисовна, *приглашенный преподаватель Школы востоковедения*. Я преподаю японский язык. Я бы хотела поблагодарить организаторов за возможность участия в такой программе. Ближе всего из прозвучавших выступлений мне, наверное, пласт Екатерины Викторовны, потому что я тоже преподаю иностранный язык. Екатерина Викторовна, если где-то можно написать заявление по поводу индивидуальных парт на колесиках, чтобы они перемещались, я присоединюсь, потому что это тема очень классная. Мне кажется, у таких более прикладных специальностей, как иностранные языки, есть спе-

цифические вызовы. Например, у меня каждый раз вызов с первокурсниками — это их способности в русском языке. Это настолько лично для меня большая тема, что я просто не знаю, как с этим жить. Первокурсникам необходим курс «Русский язык и культура», потому что студенты приходят с разным бэкграундом, из очень разных школ. Подчас они не могут два слова связать на русском. Как они могут тогда изучать иностранный язык? Плюс чрезвычайно актуальный лично мой и многих моих коллег вызов — это Строгино. Это, наверное, вызов с самой низкой ступеньки иерархии потребностей по Маслоу: среда для преподавателей практически каждый год становится вызовом, ведь мы оторваны от студентов, учебные ассистенты оторваны от тех курсов, где мы преподаем, потому что огромные расстояния. Конечно, Вышка — огромный университет, но это очень тяжело. Очень трудно думать о каких-то других вопросах, когда элементарно нет крова. И самый последний глупый вопрос: участие в модульной программе бесплатное?

Чириков И. С. Да, оно бесплатное. Несмотря на то что Вадим Валерьевич сказал, что знание дорого, программа бесплатная. Коллеги, большое спасибо, была очень интересная дискуссия.

My Five Major Challenges as a Teacher
*Discussion. Moscow, National Research University
Higher School of Economics, September 8, 2017*

Authors **Vadim Radaev**

Doctor of Sciences in Economic Theory, First Vice Rector, Professor at the Faculty of Social Sciences, Head of the Laboratory for Studies in Economic sociology, National Research University Higher School of Economics. E-mail: radaev@hse.ru

Sergei Medvedev

Candidate of Sciences (PhD) in History of International Relations and Foreign Policy, Professor at the Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: smedvedev@hse.ru

Ekaterina Talalakina

Candidate of Sciences (PhD) in Theory and Methods of Education, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics. E-mail: etalalakina@hse.ru

Andrei Dementiev

Senior Lecturer at the Faculty of Economic Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dementiev@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The discussion on *My Five Major Challenges as a Teacher* was the first meeting within professional development program for HSE faculty, namely, *Teach for HSE*. The program is designed to improve teaching skills and represents a working tool that will allow any committed teacher to either design a new course from scratch or to redesign an existing one. Participants will discuss teaching models adopted by the leading universities. In the first cycle, the focus will be placed on problem-based learning. The organizers hope that the program will stimulate an ever wider discussion on teaching to evolve.

In this paper the reader is introduced to four personal reflections on teaching experiences by teachers in widely different domains: sociology, economics, political science, and English as a foreign language. Even though they have been teaching to college students for many years, every day they have to answer questions regarding what to teach, how to teach, what to teach for, and whom they teach.

Keywords higher education, teaching, Teach for HSE, academic skills, problem-based learning, assessment, feedback, digital technology.

