

Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122

Радаев Вадим Валерьевич – д-р экон. наук, проф., первый проректор, руководитель Лаборатории экономико-социологических исследований, radaev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 109028, г. Москва, Покровский бульвар, 11

Аннотация. С приходом новых поколений студентов преподаватели социальных и гуманитарных дисциплин столкнулись с серьёзным кризисом текстовой культуры, когда обучающиеся всё менее охотно читают предлагаемые им сложные академические тексты. Эта проблема приводит к тому, что привычные формы организации практических занятий и самостоятельной работы студентов становятся всё менее эффективными. Цель данной работы заключается в поиске новых возможностей для преодоления сложившегося кризисного состояния. В статье рассматривается вопрос о том, зачем нужно сохранять активное чтение и какую роль выполняет работа со сложными академическими текстами в части формирования критического мышления обучающихся. Помимо специальной литературы, привлекается собственный преподавательский опыт автора. Анализируются традиционные способы организации работы студентов с предлагаемыми текстами, а затем на примере одной из открытых образовательных онлайн-платформ демонстрируются новые возможные способы решения поставленной проблемы, в том числе через стимулирование самостоятельной работы с предложенными текстами, их «активное чтение», связанное с содержательной рефлексивной работой, организацию интерактивных обсуждений в аудитории и в виртуальной среде. Показывается, как подобная организация работы с помощью цифровых технологий при некоторых дополнительных усилиях позволяет преподавателю эффективнее контролировать самостоятельную работу студентов в текущем режиме и более адекватно оценивать достигнутые образовательные результаты.

Ключевые слова: текстовая культура, активное чтение, академический текст, самостоятельная работа студентов, вовлечённость студентов, цифровые технологии

Для цитирования: Радаев В.В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №7. С. 113–122. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122

How to Persuade the Students to Read Complicated Texts: An Experience Drawn from the Use of Digital Technologies

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122

Vadim V. Radaev – Dr. Sci. (Economics and Sociology), Prof., First Vice-Rector, Head of the Laboratory for Studies in Economic Sociology, radaev@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 11, Pokrovsky boulevard, Moscow, 109028, Russian Federation

Abstract. With the inflow of the new generations of students, university teachers in social sciences and humanities have been challenged by a crisis of textual culture given the students tend to increasingly avoid reading complicated academic texts. In these circumstances, traditional arrangements of seminars and students' homework are becoming less effective. This paper is aimed at exploring the new capacities for coping with the new critical situation. We address the issue of why we should keep the practices of active reading and how examination of complicated academic texts contribute to the formation of the students' critical thinking. Both the special literature and personal teaching experience of the author are attracted. Traditional forms of teaching arrangements are analyzed. Then we use an experience of a digital platform to demonstrate the potential ways of resolving the teaching problems. They include active reading dealing with the reflexive work, interactive discussions in the class and in the virtual environment. We also show that additional efforts associated with the use of digital technologies pay back enabling the teacher to control the students' homework more effectively and provide a more adequate assessment of the educational outcomes.

Keywords: textual culture, active reading, academic text, homework of students, student involvement, digital technologies

Cite as: Radaev, V.V. (2022). How to Persuade the Students to Read Complicated Texts: An Experience Drawn from the Use of Digital Technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 113-122, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Процесс преподавания в социальных и гуманитарных науках по традиции во многом построен на изучении сложных академических текстов. Для нас важно, чтобы студенты самостоятельно работали с этими текстами, причём не просто их просматривали по диагонали, а практиковали так называемое «активное чтение», связанное с освоением смысла и выработкой навыков рефлексии. Мы также хотим закреплять эти навыки посредством интерактивных содержательных обсуждений в ходе практических занятий [1], обеспечивая «подгрузку социальных ресурсов» [2] и добиваясь в итоге большей

вовлечённости студентов в образовательный процесс [3; 4], тем более, что в период пандемии коронавируса и форсированного перевода образования в онлайн проблема вовлечённости студентов явно обострилась [5].

Вопрос, который мы хотели бы обсудить в данной статье, заключается в том, что новые поколения университетских студентов всё менее охотно читают предлагаемые нами длинные сложные тексты (включая обычные академические статьи), наблюдается эффект их отторжения [6]. И мы всё чаще сталкиваемся с трудностью, на которую жалуются многие коллеги-преподаватели. Ты приходишь на семинар с намерением разобрать за-

данный текст, и выясняется, что значительная часть студенческой группы его не прочитала. В ходе обсуждения кто-то попросту пытается открыть текст с гаджета и просмотреть его по-быстрому. Об эффективной работе в таком случае говорить не приходится. Если же студенты и читают предлагаемые тексты (во многом под нашим давлением), то делают это как-то иначе и воспринимают их по-иному. Главное отличие заключается в том, что нынешние студенты, как правило, не склонны продираться через сложные текстовые построения и преодолевать сопротивление тугого материала. Формируется принципиально иное отношение к тексту – не как к источнику сокрытого в его недрах смысла, который ещё нужно из него добывать упорным трудом, а как к источнику информации, которая должна быть очищена, нарезана, упакована и готова к употреблению, подобно продуктам в супермаркете. В результате не будет преувеличением сказать, что сегодня мы столкнулись с полноценным кризисом текстовой культуры [7].

В связи с этим перед нами встаёт непростой вопрос: что нам далее делать – продолжать с настойчивостью предлагать длинные и сложные академические тексты или вовсе отказаться от них, заменив их на нечто более простое и понятное с содержательной и инструментальной точек зрения? В данной статье рассматривается вопрос о том, какую содержательную роль выполняет работа со сложными академическими текстами. Далее автор делится собственным преподавательским опытом, связанным в том числе с unsuccessful попытками организовать работу студентов с предлагаемыми текстами. А затем на примере одной из открытых образовательных платформ показываются возможные способы решения поставленной проблемы.

О пользе медленного чтения

Прежде всего, зададимся вопросом, нужно ли побуждать студентов читать длинные сложные тексты в принципе и какую роль

они выполняют? Мы полагаем, что сохранять и развивать подобные практики обязательно нужно. Но требуется не всякое, а медленное («пристальное») чтение. Его цель состоит не в том, чтобы студенты ознакомились с содержанием определённого корпуса материалов, хотя и это, разумеется, важно. Главное в предлагаемых нами академических текстах – это не содержащаяся в них информация, которую требуется «снять». Подобные тексты являются прекрасным инструментом для выработки широких аналитических навыков, полезных далеко за пределами сугубо академической деятельности. Именно медленное чтение учит не узнавать, а думать, является активным занятием, которое противостоит пассивному и во многом бездумному потреблению информации, проглатывание которой в нарастающих объёмах приносит небольшую пользу, а в качестве побочного продукта зачастую сопровождается невротическими состояниями [8, с. 166–169]. Помимо этого, работа с трудными текстами – наилучшая гимнастика для развития мозга человека, совершенствования его когнитивных способностей [9; 10]. По выражению В. Губайловского, «чтение классиков действует на мозг, как ракета» [8, с. 124]. Именно такое чтение учит впоследствии и столь необходимому критическому мышлению, без которого трудно справиться с поступающей отовсюду информацией [11; 12], становится триггером для разного рода творческих озарений. Нам нужно тренировать работу по выработке понимания, умение не узнавать, а думать. И в этом отношении сложные тексты становятся, по сути, тренажёрами мышления.

Нередко возникают вопросы о «полезности» предлагаемых нами «старых» (классических) текстов в смысле их применимости к текущей жизни. И важно понять, что ценность таких классических текстов заключается не в содержащейся в них информации и не в том, что они дают ясные и окончательные ответы. Напротив, настоящие классические тексты зачастую не до конца прозрачны

и подвержены множественным интерпретациям, они провоцируют множество вопросов, показывая сложность и неоднозначность явлений в этом мире. Именно поэтому к ним обращаются снова и снова, в том числе много лет спустя. В свою очередь, это означает, что важно не столько содержание предлагаемого преподавателем конкретного текста, сколько характер этого текста и опыт работы с ним, чему бы он ни был посвящён.

Впрочем, заявить наши общие намерения в отношении необходимости активного (аналитического) чтения несложно. Куда труднее ответить на ряд неизбежных вопросов: как побудить студентов читать сложные тексты? Что нужно делать, чтобы они относились к этим текстам более осмысленно и работали с ними самостоятельно? Как контролировать этот процесс со стороны преподавателя? Каким образом оценивать и учитывать подобную форму работы? На что вообще целесообразно тратить время на семинарских занятиях? В данной статье мы попытаемся ответить на эти вопросы, поделившись, в том числе, собственным преподавательским опытом.

Предшествующие опыты

Мои предшествующие попытки вовлечь студентов в работу с академическими текстами в курсах по экономической социологии были не слишком удачными, в лучшем случае – половинчатыми. Тем не менее важно кратко проанализировать этот опыт. Как и многие другие коллеги, в течение многих лет я просил студентов готовить доклады по рекомендуемым текстам. В результате докладчики знакомились с ними и добросовестно пересказывали на семинарах, в то время как остальная часть аудитории потихоньку засыпала.

Тогда я предложил назначать оппонентов, которые должны были выступать с разбором и проблематизацией не только самого текста, но и сделанного по нему доклада. Это внесло небольшое оживление, но по большому счёту с оппонированием дело особо

не пошло – у студентов пока не хватало необходимых навыков, хотя, несомненно, их нужно вырабатывать.

В какой-то момент вместо бесконечных пересказов хорошо знакомых текстов было предложено перейти к анализу логической структуры текста: выявить основную проблему, выдать ключевые понятия, сформулировать основной тезис и показать аргументы, с помощью которых он раскрывается. Это упражнение оказалось ещё более сложным. Студенты искреннее старались, но подобного аналитического навыка по отношению к текстам у них не было, хотя речь шла о старшекурсниках бакалавриата. Многие студенты всё равно соскальзывали в привычную колею, сбиваясь на пересказы.

Думая о следующем шаге, я решил, что дело в характере самих текстов, и нужно заменить, по крайней мере, часть из них, выбирая те, которые в большей степени «приближены к жизни». В частности, ранее я нередко предлагал студентам насыщенные обзорные статьи, характеризующие общее состояние изучаемой дисциплины или отдельного исследовательского направления, считая это удобным способом познакомить их сразу со многими течениями научной мысли в кратком и плотном изложении. Позднее пришлось от таких классификаторских текстов отказаться в пользу статей, где содержится, возможно, всего лишь один подход и одна генеральная идея, но при этом затрагивается важная проблема или решается какая-то интересная задача. Чуть позднее по каждой изучаемой теме я начал предлагать связки из двух текстов, один из которых был в большей степени посвящён теоретическим подходам, а второй – эмпирическим приложениям этих подходов, показывающим, как они работают. Задача заключалась в том, чтобы преодолеть в глазах студентов некоторую оторванность общей теории от решения более прагматичных вопросов.

Далее я начал формулировать по три содержательных вопроса к каждому тексту, на которые студентам предлагалось ответить

в ходе обсуждения, не пересказывая этот текст. Они должны были помочь студентам лучше понять, зачем написаны обсуждаемые тексты и зачем, собственно, их нужно читать. В целом перечисленные мною опыты как-то продвигали дело вперед, но, откровенно говоря, успехи были незначительными. Следовало признать, что по большому счёту предпринятые мною попытки проблемы чтения сложных текстов не решали.

Разумеется, я был далеко не первым, кто задавал этими вопросами, и важно посмотреть, как на них отвечали другие. Один из интересных вариантов решения: предлагается работать с рекомендуемыми текстами на самих семинарах, раз уж студенты не готовы делать это дома [13]. Для этого используются разные приёмы: чтение вслух наиболее важных отрывков данного текста, написание сфокусированных фрагментов по поводу текста, подготовка прямо в аудитории коротких письменных ответов на привязанный к тексту вопрос, разбор содержания текста в организованных тут же микрогруппах.

Все эти приёмы вполне применимы, но смущают как минимум два обстоятельства. Во-первых, время семинара сильно ограничено, и на сколь-либо внимательную проработку текста его явно не хватит. И, во-вторых, нет никакой гарантии, что студенты прочтут хотя бы что-то до семинара. Скорее, это подтолкнет их к тому, чтобы до занятий ничего не делать. И мы вновь возвращаемся к прежней нерешённой проблеме.

Новый опыт

После всех указанных выше попыток я решил использовать гарвардскую платформу для организации групповой работы с документами – Perusall.com, доступ к которой, что важно, открытый и бесплатный, вдобавок программа позволяет работать с русским языком¹. Об этом опыте мне и хотелось

¹ URL: <https://www.perusall.com/> (дата обращения: 06.06.2022). Автор благодарен Татьяне Карабчук за исходную информацию о данной платформе.

бы рассказать с пониманием того, что дело не в конкретной платформе, у которой существуют непрременные аналоги, а в некоторых общих принципах организации работы.

На данной же платформе работа организуется следующим образом. Преподаватель создаёт учебный курс, загружает тексты, которые собирается предложить студентам, формулирует вопросы к этим текстам и ставит дедлайны для работы с каждым из них. Технически всё очень просто и быстро, интерфейс интуитивно понятный и не требует особых цифровых навыков. Далее студентам высылается код учебного курса для регистрации. Сразу добавим, что на следующий академический год создавать всё заново не придётся, курс копируется в одно движение, и надо лишь переставить даты дедлайнов. Аналогичное копирование делается, если студенческих групп несколько и требуется их разделение.

Входя в программу, студенты открывают текст, выделяют в нём отдельные фрагменты и пишут комментарии к этим фрагментам. При этом они ориентируются на поставленные ранее к тексту вопросы. Комментарии могут быть любыми – от коротких суждений до развёрнутых повествований с привлечением дополнительной литературы. Многие начинают задавать вопросы преподавателю и друг другу или реагировать на чужие комментарии, завязываются микродискуссии. При этом все комментарии датируются и привязываются к студенту. Списывать их друг у друга нет никакого смысла, ибо всё предельно прозрачно. Преподаватель, в свою очередь, тоже комментирует отдельные фрагменты, отвечает на возникающие вопросы, высказывает суждения по поводу наиболее важных студенческих комментариев. Студенты могут увидеть и отреагировать на высказывания преподавателя. Кроме того, есть возможность организовывать общие дискуссии на форумах, не привязанных к конкретному тексту.

Платформа тоже «трудится»: группирует комментарии, высылает оповещения,

фиксирует активность студентов (число сделанных комментариев, потраченное среднее время просмотра и время активного чтения), ставит им грейды (отметки от 0 до 3) по каждой теме, сводя их в единую ведомость, даёт распределение активности по страницам текста, предоставляет аналитику по каждому студенту, формирует сводные таблицы. Преподаватель по каждому тексту может выгрузить все комментарии в заданном виде (например, в хронологическом порядке или пофамильно), затем проанализировать содержание сделанных комментариев, обдумывая, что следует обсуждать на занятии, что лучше или хуже воспринимается студентами, на что они обращают или не обращают своё внимание.

Время от времени попадают интересные рассуждения, или студенты приводят дополнительные литературные и информационные источники, которые можно взять на заметку. Далее преподавателем просматривается активность отдельных студентов: кто комментировал, в какой степени студенты были активны, насколько содержательными были их комментарии. В итоге есть возможность по каждой теме выделять лучших студентов. А вся собранная итоговая информация может учитываться как элемент кумулятивной оценки по данному курсу.

Платформа всячески помогает преподавателю: формируя сводные материалы, она не только фиксирует наличие или отсутствие активности, но и ставит свои автоматические грейды каждому студенту по каждой теме. Конечно, к оценкам, проставляемым программой, следует относиться сдержанно, поскольку речь идёт о сугубо количественных показателях. Оценка качества комментариев, безусловно, остаётся за преподавателем. Вряд ли стоит использовать и выдаваемые программой отчёты о затраченном студентами времени, поскольку можно ведь открыть текст и заниматься другими делами. Правда, программа выдаёт отдельно «время активного чтения», но и к этому параметру предлагается относиться с осторожностью.

Трудно предугадать заранее, насколько велика будет активность студентов той или иной группы в части комментирования текстов. Но в целом большинство студентов включаются в эту работу, хотя уровни активности, естественно, различаются. Из моего опыта: в наиболее активной группе магистрантов число комментариев по обычной статье достигало двух с половиной сотен.

С началом пандемии коронавируса, когда пришлось покинуть аудиторию и перейти в онлайн, на проектном семинаре для магистров мы лишились возможности обсуждать их проекты очно. Я также перенес в Perusall обсуждение студенческих проектов, которые размещались наряду с текстами, рекомендованными для чтения. В итоге в ряде случаев число студенческих комментариев по проектам своих одноклассников объёмом всего лишь несколько страниц выходило на полторы сотни. И многое в этих комментариях было весьма полезным для авторов. В некоторых отношениях письменное комментирование проектов оказалось даже эффективнее аудиторных обсуждений, поскольку все замечания и предложения фиксировались, они были более продуманными, чем в аудитории с голоса, а по завершении обсуждения все замечания пересылались авторам одним файлом, что, несомненно, удобно и способствует более успешной доработке текстов.

В процессе работы также удаётся получить дополнительную полезную информацию. Например, программа выдаёт графики с просмотром отдельных страниц текста, из которых следует, что, как правило, более активно студентами просматриваются первые страницы, а к концу текста их активность плавно снижается, и до конца текста добираются немногие. Таким образом, выясняется, как именно студенты читают наши тексты.

Первые итоги

Прежде чем решать, как именно использовать подобные платформы, нужно ещё раз уточнить, чего мы хотим в принципе, какие

мы ставим перед собой задачи. Во-первых, наша задача заключается в том, чтобы студенты самостоятельно работали с рекомендованными текстами, и в приведённом нами случае им приходится эти тексты как минимум открывать до занятия, а не второпях на самом семинаре. Во-вторых, мы хотели бы стимулировать не просто просматривание, а так называемое «активное чтение», и необходимость выделять содержательные фрагменты текста нацеливает студентов на такое чтение. В-третьих, у студентов должны вырабатываться навыки рефлексии, и формирование собственных высказываний по поводу выделенных текстовых фрагментов работает на воспитание таких навыков. В-четвёртых, следует побуждать студентов к упражнениям в области академического письма и совершенствования письменных навыков, и при использовании подобных программ мы получаем такие упражнения. Наконец, в-пятых, мы пытаемся стимулировать горизонтальные обсуждения, и комментирование высказываний других студентов как раз и порождает такие обсуждения. В этом смысле положительную роль играет и то, что студенты видят все предшествующие комментарии.

Таким образом, в целом мы продвигаемся в решении поставленных задач в части организации самостоятельной работы студентов, с которой у нас давно сохраняются хронические проблемы. Мы можем отметить изменения, касающиеся не только организации самостоятельной работы, но и характера семинарских занятий: например, появляется возможность отказаться от надоевшей докладной системы, не тратить время на формальные проверки того, прочитали студенты текст или нет. Вместо этого можно, скажем, перейти к формату перевёрнутого класса [14], то есть организовать интерактивное по характеру обсуждение значимых вопросов на основе прочитанных до занятия текстов или давать свои комментарии по ранее прочитанным комментариям студентов. Всё это должно повысить общую вовлечённость сту-

дентов. Добавим, что в таком формате также открывается дополнительная возможность проявиться для тех, кто молчит на занятиях, например, в силу стеснительности. Нередко студенты, не проявляющие активности на семинарах, показывают весьма содержательные результаты в разного рода письменных работах.

Хотя главная функция письменного комментирования текстов – обучающая, не забудем и про необходимость контроля со стороны преподавателя над самостоятельной работой студентов. И указанная нами платформа как раз обеспечивает постоянный текущий контроль. Для преподавателя удобно, когда все оставленные цифровые следы сохраняются, к ним в любой момент можно вернуться. А нерадивым студентам, которые пытаются выпрашивать более высокие оценки, есть что ответить с опорой на многочисленные, чётко зафиксированные факты.

Здесь неизбежно возникает вопрос, что происходит при использовании подобных программ с нагрузкой преподавателя. Действительно, анализ содержания студенческих комментариев и ответное комментирование требуют времени. И следует честно признать, что преподавательская нагрузка при такой схеме не снижается, а, скорее, несколько возрастает. Поэтому каждый преподаватель должен сам решать, предпринимать ли дополнительные усилия. Но, на наш взгляд, стоит попробовать, поскольку в данном случае эти дополнительные усилия начинают давать реальную содержательную отдачу. И вдобавок занятия становятся интереснее для обеих сторон. По отзывам студентов, их временные нагрузки тоже относительно возрастают. Но это, видимо, совсем не плохо.

Разумеется, здесь неизбежно появляются новые вопросы, которые ожидают ответа: как мотивировать студентов, если они не пишут комментарии или пишут, не сильно вдаваясь в содержание? В какой степени следует использовать предоставляемые про-

граммой автоматические грейды по комментариям? Для каких форм работы можно использовать учебных ассистентов? Какие дополнительные задачи можно ставить при использовании подобных программ? Но это уже вопросы следующего уровня, которые можно решать в процессе работы.

К моему опыту использования платформы Perusall.com очень скоро присоединились другие коллеги из Высшей школы экономики. Но ещё раз подчеркнём, что дело здесь не в конкретной платформе, каковых уже множество², и у каждого преподавателя могут быть свои предпочтения³. К тому же сейчас всё относительно быстро устаревает, постоянно появляются новые инструменты. Главное – в принципах, которые подобные программы помогают реализовать, и в том, как они помогают нам решать неразрешимую, как нам казалось, задачу по вовлечению студентов в чтение сложных и развивающих текстов. Иными словами, для решения определённых задач работа в виртуальной среде имеет свои явные преимущества, и цифровые технологии действительно приходят на помощь. Необходимо лишь понимать, что разные формы цифровизации применимы для решения разных задач, универсальные решения и в этом случае отсутствуют, и восприятие стандартизованных систем преподавателями и студентами тоже может быть противоречивым [15]. Но накапливаемый позитивный опыт, несомненно, нужно закреплять и распространять.

Основные выводы

С приходом новых поколений студентов преподаватели социальных и гуманитарных

дисциплин столкнулись с серьёзным кризисом текстовой культуры, когда обучающиеся всё менее охотно читают рекомендованные им сложные академические тексты. В результате привычные формы организации практических занятий и самостоятельной работы студентов становятся всё менее эффективными.

Мы убеждены в необходимости сохранения и развития практик активного чтения сложных академических текстов. Но организация обучения в этой части должна строиться иначе – и в части обсуждения текстов на практических занятиях, и особенно в части проектирования самостоятельной работы студентов. Для этого целесообразно использовать возникающие новые образовательные онлайн-платформы, подталкивая студентов к самостоятельной работе с предложенными текстами, стимулируя их «активное чтение», связанное с содержательной рефлексивной работой и формированием собственного мнения по поводу прочитанного, совершенствуя навыки письменного изложения своей позиции и поощряя интерактивные обсуждения в аудитории и в виртуальной среде.

Одновременно подобная организация работы позволяет преподавателю эффективнее контролировать самостоятельную работу студентов в текущем режиме и более адекватно оценивать достигнутые образовательные результаты. Конечно, эта работа сопряжена с некоторым увеличением нагрузки для преподавателя (и без того немалой), но в данном случае дополнительные усилия окупаются ростом столь желаемой нами вовлечённости студентов в образовательный процесс.

Литература

² См., например: URL: <https://expert.itmo.ru/> (дата обращения: 06.06.2022).

³ По данным Мониторинга преподавательской и научной жизни НИУ ВШЭ, пока менее 5% преподавателей, опрошенных в конце 2021 г. в Высшей школе экономики Центром внутреннего мониторинга, чаще всего общались со студентами через внешние платформы, подобные Perusall.com.

1. Деброк Л. Новая эра очного образования: масштабируемая система интерактивного взаимодействия // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 44–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-44-59
2. Коэн Д.К. Ловушки преподавания. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. 288 с. ISBN: 978-5-7598-1520-4

3. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Personnel*. 1984. Vol. 25. No. 4. P. 297–308. URL: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf> (дата обращения: 06.06.2022).
 4. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлечённости в развитии критического мышления // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
 5. Захарова У.С., Вилкова К.А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9. № 3. С. 87–96. DOI: 10.17759/jmfp.2020090308
 6. Радаев В.В. Миллениалы: как меняется российское общество. 2-е изд. М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. 224 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1985-1
 7. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. М.: Изд. дом ВШЭ, 2022. 200 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2585-2
 8. Губайловский В. Искусственный интеллект и мозг человека. М.: Наука, 2019. 254 с. ISBN: 978-5-02-040221-8
 9. Ахапкин Д.Н. Когнитивный подход в современных исследованиях художественных текстов // *Новое литературное обозрение*. 2012. № 2 (114). 298–312. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/114_nlo_2_2012/article/18656 (дата обращения: 06.06.2022).
 10. Черниговская Т.В. Чтение в контексте когнитивного знания // Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шредингера. Язык и сознание. М.: Языки славянской культуры, 2013. 448 с. С. 137–142. ISBN: 978-5-94457-259-2
 11. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // *Психологическая наука и образование*. 2020. № 6. С. 88–103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
 12. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пащенко Т.В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. Т. 25. № 1. С. 5–17. DOI: 10.15826/umpra.2021.01.001
 13. Ахапкин Д.Н. Аналитическое чтение и письмо в системе современного образования // *Либеральное образование в России: теории, дискуссии, методы* / Отв. ред. Аврутина А.С., Монахов В.М. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. С. 166–187. ISBN: 978-5-4377-0052-5
 14. Де Ягер А. Влияние перевёрнутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей // *Вопросы образования*. 2020. № 2. С. 175–203. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-175-203
 15. Lai A., Savage P. Learning Management Systems and Principles of Good Teaching: Instructor and Student Perspectives // *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2013. Vol. 39. No. 3. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.21432/T24S39>
- Благодарности.* Статья выполнена при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Мы благодарим сотрудников Лаборатории экономико-социологических исследований НИУ ВШЭ за ценные замечания, высказанные при обсуждении рукописи.
- Статья поступила в редакцию 25.04.22
Принята к публикации 06.06.22

References

1. DeBrock, L. (2018). The New Face-to-Face Education Scalable Live-Engagement (Russian translation by E. Shadrina). *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 44-59, doi: 10.17323/1814-9545-2018-4-44-59
2. Cohen, D.K. (2011). *Teaching and Its Predicaments*. Harvard University Press, 248 p. (Russian translation by I. Murian and O. Levchenko, Moscow : HSE Publishing House, 2017. 288 p. ISBN: 978-5-7598-1520-4).
3. Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*. Vol. 25, no. 4, pp. 297-308. Available at: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf> (accessed 06.06.2022).

4. Shcheglova, I.A., Koreshnikova, Yu.N., Parshina, O.A. (2019). Role of Students Involvement in the Development of Critical Thinking. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 264-289, doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Zakharova, U.S., Vilkova, K.A. (2020). Subjectivity of Students in Conditions of Offline and On-line Education: Teachers' Views. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya = Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, no. 3, pp. 87-96, doi: 10.17759/jmfp.2020090308 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Radaev, V.V. (2020). *Millenialy: kak menyaetsya rossiiskoe obshchestvo* [Millennials: How Russian Society Is Being Changed]. 2nd ed. Moscow : HSE Publ., 224 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1985-1 (In Russ.).
7. Radaev, V.V. (2022). *Prepodavanie v krizise* [Teaching in Crisis]. Moscow : HSE Publ., 200 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2585-2 (In Russ.).
8. Gubaylovsky, V. (2019). *Iskusstvennyi intellekt i mozg cheloveka* [Artificial Intelligence and Human Brain]. Moscow : Nauka Publ., 254 c. ISBN: 978-5-02-040221-8 (In Russ.).
9. Akhapiin, D.N. (2012). Cognitive Approach in the Contemporary Studies of Artworks. *Novoye Literaturnoye Obozreniye = New Literature Review*. No. 2 (114), pp. 298-312. Available at: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/114_nlo_2_2012/article/18656 (accessed 06.06.2022). (In Russ.).
10. Chernigovskaya, T.V. (2013). [Reading in the Context of Cognitive Knowledge]. In: Chernigovskaya, T.V. *Cheshirskaya Ulybka Kota Shredingera: Yazyk i Soznanie* [Cheshire Smile of the Schrodinger's Cat: Language and Consciousness]. Moscow : Yazyki slavyanskoy kultury Publ., pp. 137-142. ISBN: 978-5-94457-259-2 (In Russ.).
11. Koreshnikova, Yu.N., Froumin, I.D. (2020). Teachers' Professional Competencies as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovaniye = Psychological Science and Education*. No. 6, pp. 88-103, doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Koreshnikova, Yu.N., Froumin, I.D., Paschenko, T.V. (2021). Organizational and Pedagogical Conditions for the Formation of Critical Thinking Skills of the Russian University Students. *Universitetskoye Upravleniye: Praktika i Analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 1, pp. 5-17, doi: 10.15826/umpa.2021.01.001 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Akhapiin, D.N. (2014). [Analytical Reading and Writing in the System of Contemporary Education]. In: Avrutina, A.S., Monakhov, V.M. (Eds). *Liberal'noye Obrazovaniye v Rossii: Teorii, Diskussii, Metody* [Liberal Education in Russia: Theories, Discussions, Methods]. St.-Petersburg : Saint-Petersburg State University, pp. 166-187. ISBN: 978-5-4377-0052-5 (In Russ.).
14. De Jaegher, L. (2020). What Is the Impact of the Flipping the Classroom Instructional e-Learning Model on Teachers (Russian translation by L. Dyankova). *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 175-203, doi: 10.17323/1814-9545-2020-2-175-203
15. Lai, A., Savage, P. (2013). Learning Management Systems and Principles of Good Teaching: Instructor and Student Perspectives. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 39, no. 3, pp. 1-21, doi: <https://doi.org/10.21432/T24S39>

Acknowledgements. The work was supported by the Program for Basic Research of the National Research University Higher School of Economics. We thank for valuable comments the fellows from the Laboratory for Studies in Economic Sociology, HSE University.

*The paper was submitted 25.04.22
Accepted for publication 06.06.22*