

О пользе рациональной простоты: как преподавать гуманитарные дисциплины в технических вузах?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99

Ивахненко Евгений Николаевич – д-р филос. наук, проф., ivahnen@rambler.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Адрес: 119234, Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4

Кузнецова Наталия Ивановна – д-р филос. наук, главный научный сотрудник, sar-sar@inbox.ru

Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН, Москва, Россия

Адрес: 125315, Москва, ул. Балтийская, 14

Аннотация. Авторы статьи продолжают дискуссию о преподавании гуманитарных дисциплин в технических вузах, которая вот уже несколько лет ведётся на страницах нашего журнала. Прежде всего, они отказываются ставить вопрос о преподавании в технических вузах гуманитарного знания «вообще», отказываются от однозначных рекомендаций и предписаний, адресованных преподавателям «на все случаи жизни». Их позицию можно сформулировать как поиск и подбор кейсов, наиболее приемлемых для продвижения пересекающихся культур – естественнонаучной / инженерной / технической и гуманитарной. Своими подходами к обозначенной проблеме они делятся на фоне критического осмысления статьи А.А. Полонникова, опубликованной в этом же номере. Возражая своему коллеге по преподавательскому цеху, авторы подчёркивают значение творчества преподавателя-гуманитария и вместе с тем отстаивают принцип рекурсивной преемственности («рациональной простоты»), некогда провозглашённый Мишелем Фуко: «Не все дискурсивные стратегии являются одинаково возможными, но лишь те, которые разрешены предшествующими уровнями».

Ключевые слова: гуманитарные науки, метафора метемпсихоза, рекурсивная преемственность, дискурсивные практики

Для цитирования: Ивахненко Е.Н., Кузнецова Н.И. О пользе рациональной простоты: как преподавать гуманитарные дисциплины в технических вузах? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 92–99. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99

On the Benefits of Rational Simplicity: How to Teach Humanities in Technical Universities?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99

Evgeniy N. Ivakhnenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ivahnen@rambler.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 27, Lomonosovskiy prosp., Moscow, 119991, Russian Federation

Nataliya I. Kuznetsova – Dr. Sci. (Philosophy), Principal Researcher, cap-cap@inbox.ru
S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
Address: 14, Baltiyskaya str., Moscow, 125315, Russian Federation

Abstract. The article continues the discussion of teaching humanities disciplines in technical universities, which has been going on for several years on the pages of our journal. First of all, the authors object to raising the question of teaching humanities knowledge in technical universities “in general” and reject the unambiguous recommendations and prescriptions addressed to teachers “for all occasions”. The authors’ position can be formulated as a search and selection of cases that are most appropriate for promoting the overlapping cultures of science/engineering/technical and humanities. They share their approaches to the problem outlined against the background of critical reflection on A.A. Polonnikov’s article published in the same issue. Contradicting their colleague in the teaching profession, the authors emphasize the importance of the humanities teacher’s creativity and at the same time defend the principle of recursive continuity (“rational simplicity”) once proclaimed by Michel Foucault: “Not all discursive strategies are equally possible, but only those that are allowed by the preceding levels”.

Keywords: humanities, metempsychosis metaphor, recursive continuity, discursive practices

Cite as: Ivakhnenko, E.N., Kuznetsova, N.I. (2022). On the Benefits of Rational Simplicity: How to Teach Humanities in Technical Universities? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 92-99, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99 (In Russ., abstract in Eng.).

Способы педагогической практики и персональное педагогическое мастерство имеют не только «длинную» цивилизационную историю, но и весьма долгое по человеческим меркам эхо воздействия на умы. Речь идёт не столько о предметном содержании знаний, которое передавал учитель своим ученикам. Персональное «эхо» педагога длится порой более столетия, а таким сроком далеко не часто могут похвастаться другие профессионалы. Замечено, что воздействие учителя не только затрагивает непосредственных своих учеников, но и сказывается на воспитании их детей, отчасти даже внуков: так и склады-

вается это долголетие. Даже стремительная динамика текущего века не отменила этот удивительный феномен.

Именно поэтому при обсуждении педагогической практики постоянно работает «философия образования» как особая область интеллектуального напряжения. В этой области нельзя ограничиться чисто методическими или прагматическими соображениями – необходим философский анализ миссии образования в целом, проектов организации образовательных институтов по конкретным специальностям, в том числе – отдельных учебных курсов. Можно сказать,

что важность философии образования в том, что она строит фокус категориального выражения сложившихся образцов социокультурной трансляции с надеждой избежать крайне опасных ошибок цивилизационного развития. По ходу развернувшейся полемики было выдвинуто много интересных и полезных идей, обращённых к решению проблем российского высшего образования, сложившихся за последние десятилетия.

В этом ряду выделяется статья А.А. Полонникова¹, автора нескольких нетривиальных публикаций по вопросам философии образования. Она продолжает прежде намеченную траекторию поиска подходов к эффективному преподаванию дисциплин гуманитарного цикла. Общий смысл подхода, который предлагает автор в данном случае, заключается в радикальном пересмотре смысла и назначения гуманитарного образования в отечественной высшей технической школе. В предшествующих выпусках журнала уже было опубликовано несколько статей, в которых было заявлено несколько интересных в методологическом смысле идей и соображений [1]. Частично они даже были поддержаны в публикациях авторов настоящей статьи [2; 3]. Однако «методологический поворот» А.А. Полонникова, который он изложил в настоящем номере журнала, заставляет более критично осмыслить предложенный им на суд читателя текст.

Прежде всего, закрадывается сомнение в *плодотворности* обозначенного в статье подхода к проблеме в целом. Именно по этому критерию («*плодотворности продолжения*») идея автора не представляется убедительной. Постараемся показать, почему именно.

Во-первых, хотелось бы знать, о каких именно гуманитарных дисциплинах идёт речь в данной статье. О философии? Культурологии? Основах религиоведения? Исто-

рии и философии науки? Каких-то спецкурсах наподобие философии техники? Набор гуманитарных дисциплин достаточно различен в различных вузах технического профиля, и очень трудно судить о плодотворности подхода, если он формулируется как рассчитанный на «гуманитарное знание вообще». Похоже, что автор склонен к анализу преподавания гуманитарного знания в технических вузах «вообще», без какого-то различия их предметной специфики.

Во-вторых, очевидно, что успех преподавания тех или иных дисциплин для аудитории, которая весьма далека от гуманитарной проблематики, зависит от многих факторов, но прежде всего – от способности преподавателя выстроить учебный предмет так, чтобы он действительно задевал интересы будущих «технарей» и не был бы переполнен терминологией, которую аудитория воспринимает враждебно, как бесполезную «китайскую грамоту». Да, здесь нет строгих предписаний и критериев, такая задача решается ситуативно. Но так ли уж это плохо? Здесь идёт активный обмен конкретным педагогическим опытом, удачными методическими находками. Необходимость расширить кругозор будущих специалистов в области техники и технологий, обеспечить некоторую «гуманитарную прививку», дабы разрабатываемые технологии не превращались сразу в нечто безжалостное по отношению к человеческому жизненному миру, очевидна для всех и не вызывает сомнений. Вопрос в том, какой именно учебно-методический подход в педагогике высшей школы может обеспечить искомый союз двух пересекающихся культур – естественнонаучной / инженерной / технической и гуманитарной («физиков и лириков»)? Это, действительно, крайне серьёзная проблема, учитывая, что основные ставки нашей цивилизации и надежды на прогресс во всех сферах жизнедеятельности связаны именно с развитием технологий. Именно по этой причине обсуждение такой проблемы должно, на наш взгляд, вестись предельно ясно и рационально. Обратимся

¹ Полонников А.А. О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 79–91.

на фоне сказанного к анализу тех предложений, которые высказал А.А. Полонников.

Основная методическая идея автора, с претензией на «радикальную новизну», выражена *метафорой метемпсихоза*, путём перенесения её в «*фокус образовательного взаимодействия*». Тем самым как будто открывается «*новая серия правил игры на образовательном поле*».

При этом метафора метемпсихоза в данном случае причудливым образом противопоставляется *усвоению* (стоит напомнить, что эти термины относятся к разным понятийным уровням). Данное соображение автор подкрепляет цитатой из статьи по христианской реинкарнации [4]. В свете реконструируемой заочной полемики Тертуллиана с Платоном А. Филипович утверждает, что в своём исходном значении метемпсихоз выступает «теорией возможности перевоплощения души или даже неоднократного её вселения в человеческое тело, а также в животных или растения, а это фактически означает регрессию через воплощение» [4, с. 193]. Не будем спорить с польским автором, у него, вероятно, была какая-то своя историко-философская задача. Но как угледеть возможность отнесения этого вывода к практике преподавания в современном техническом вузе?

Далее А.А. Полонников находит подкрепление своему нововведению в «категории диббук» из еврейской мистики (заметим по ходу, что это не категория), которую он относит к «важнейшим концепциям, связанным с духом» и «странствием душ» (?!). И даже попытка опереться на трактовку метемпсихоза Михаила Эпштейна, предлагающего «*плавать по волнам инаковости*», не избавляет представление о «новом смысле гуманитарного образования в техническом вузе», которое он формулирует, от неустрашимого и неуместного эзотерического привкуса. Это как раз то, что вызывает глубокую неприязнь вплоть до полного отторжения у студенческой аудитории, не только «физиков» и «технарей». Когда основным требо-

ванием к мышлению инженерного специалиста является ясность идеи, чёткость решения и точность расчёта, подобное «улёгкое» методическое предложение для преподавателя технического вуза с большой вероятностью покажется дурной провокацией.

По ходу чтения статьи «О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе» возникает множество вопросов. Почему автор полагает, что весь накопленный современный опыт гуманитарного образования в технических вузах России – «опыт отношения студента с миром, другим, знаком, самим собой» – объективируется только в онтологическом (объективистском) ключе, а не в гносеологическом? Почему предметный подход непременно клонирует, копирует и порождает одни и те же подобию «интеллектуальных фикций»? Сказать так – означает оглулять отечественного преподавателя-гуманитария и на этом фоне изыскивать возможность продемонстрировать что-то похожее на полёт собственной мысли. К примеру, находим в статье такой пассаж: «Даже в тех случаях, когда излагаемое содержание выстраивается проблемно, сама риторика преподавателя не может быть алогичной или выстроенной в парадоксальной манере» (с. 82). Почему, спрашивается? Видимо, потому что не включает в свой арсенал представление об «образовательном метемпсихозе».

Далее приведём целый фрагмент из текста статьи, сопровождая высказывания автора вопросительными и восклицательными знаками, выражающими наше недоумение, полное неприятие сказанного или прямые возражения. По правде говоря, пересказать простыми и ясными словами то, что мы терпеливо прочитали, попросту невозможно.

«В результате задача “правильной” риторической организации высказывания ведёт к созданию структурно-содержательной общности его элементов, продуцирующей на полюсе студентов общий для всех рецептивный коррелят (?!). В этом прежде всего заключён семиологический механизм социальной унификации (?!). В данном случае мы сталкива-

емся с феноменом скрытой учебной программы (hidden curriculum), действующей не столько на уровне «*что*», сколько на уровне «*как*» (?!). В практическом отношении это означает подведение всех и всяких преподаваемых гуманитарных контентов под общий знаменатель (?!), и это подведение реализуется не за счёт содержательных инвестиций, а посредством трансляции студентам той позиции, исходя из которой разворачивается преподавательский нарратив» (с. 82).

Так ли это? Уверены: совсем не так! Преподавательский нарратив не может быть сведён к единому «как». Не существует какого-то единого (одного на всех) преподавательского нарратива. Он индивидуален практически всегда и не может быть строго предписанным и «подогнанным под общий знаменатель». Предписать, да и то с оговорками, можно «*что*» (программа курса, учебный план), но вовсе не «*как*».

Приведём ещё один фрагмент с нашими комментариями, которыми и ограничимся. Так, подвергая критике положения статьи «К дискуссии о вузовской философии...» [5], наш автор выдвигает следующие возражения: «Как следует из анализируемого текста, сторонники стратегии историзации уповают главным образом на искусство преподавателя, умеющего, во-первых, изложить материал понятным и доступным, избегающим профанаций языком, и, во-вторых, способного «соблазнить» и поразить студентов интригующим материалом. Или, скажем иначе, авторы этой идеи опираются в своём решении на центрированную на педагоге коммуникацию, поскольку образцы критического анализа именно он предлагает студентам, демонстрируя посредством своего высказывания и многопозиционный анализ, и приёмы контекстуализации, и способы самоограничения. Что же приходится в этом случае на долю студента? Не остаётся ли он пассивным рецептором педагогического общения?» (с. 83).

Вынуждены встать на защиту обоих тезисов, высказанных в статье Е.А. Гусевой

и М.И. Панфиловой. Прежде всего, они не только нашли возможность высказаться понятным для читателя языком, «избегающим профанаций», но и обошлись без апелляции к мистическим формулам времён христианской патристики. Кроме того, эстафета знаний по образцам («образцам критического анализа») вовсе не равнозначна копированию. Демонстрируемые преподавателем образцы приёмов концептуализации не рожают клонов. Само по себе множество интерпретаций образцов не предполагает даже чётко очерченных границ – «чёткого множества интерпретаций» (выражение М.А. Розова). Удивительно и то, что два вполне внятных тезиса представлены как «вариант дисциплинарной историзации» (?!), да ещё «скрытой формой самолегитимации преподавателя, сохранением привычной педагогической позиции» (?!). Похоже, что «непривычная», инновационная педагогическая позиция преподавателя должна выражаться в поисках того, чего у него нет. Ну что тут скажешь? По этому поводу вспоминается знакомое всем с детства: «*Иди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что*». В свою очередь, известная французская поговорка игриво предупреждает: «*Даже самая прекрасная девушка Франции может дать только то, что у неё есть*».

Весьма сомнительной представляется высказанная автором идея об уникальности метафоризации преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Вообще говоря, сама метафора в целом пережила, как известно, «взлёт и падение» [6]. Метафора в её действенном операциональном смысле вполне может работать внутри тех образцов критического мышления и концептуализации, которые автор почему-то охарактеризовал «дисциплинарной историзацией, скрытой формой самолегитимации преподавателя». И почему, спрашивается, только метафоре предписывается столь исключительное место в продвижении гуманитарного образования? Почему «метафорическая трансформация» представляется своего рода по-

следней каплей в «Фармаконе», призванном *излечить гуманитарное образование* и вернуть его к подлинным смыслам и значениям? Тогда уж к метафоре нужно добавить другие сопутствующие «критическому курсу» приёмы: синекдоху, иронию, метонимию... Почему бы тогда не привлечь весь арсенал тропологии как теории смысловых преобразований и дискурсивного построения сюжета?

Возможно, будет неожиданностью для того, кто возьмёт на себя труд ознакомиться с нашей статьёй, узнать, что её авторы по сути согласны с тем, что гуманитарное образование в техническом вузе не может опираться исключительно на предметное содержание курсов. По нашему мнению, два направления гуманитарного цикла – предметное и компетентностное – могут подвергаться рефлексии по отдельности, но в своём процессуальном и коммуникативном воплощении они нераздельны. Компетенция в данном случае может означать умение студента самостоятельно исследовать какое-то затруднение, связанное с разработкой и внедрением технологических новшеств (допустим, с всеобщей цифровизацией коммуникации и образования, надзорными практиками правоохранительных органов, трансформацией аппаратуры для производственных процессов, в частности, учётом психологических и эргономических параметров для таких проектов и т.п.). Полное забвение компетентностного подхода ведёт к размыванию конечных результатов образовательного процесса, тогда как отсутствие должного внимания к предметному содержанию опустошает преподавание, превращает слово «компетенция» в пустой звук.

Основная претензия к позиции А.А. Полонникова, которую он сам видит в выдвижении новой формулировки «миссии гуманитарного образования», предъясняется к способу её аргументации и теоретизирования. Как будто индивидуальность преподавателя-гуманитария (пусть предметника) с его «скрытой формой самолегитимации»

и «сохранением привычной педагогической позиции» нужно преодолеть/сменить/нивелировать чем-то вроде метафоры метемпсихоза и тем самым открыть «новую серию правил игры на образовательном поле». Разумеется, образовательное поле вузовской гуманитаристики динамично, оно эволюционирует. Но эволюционирует по своим законам и правилам. Применительно к нашему случаю не лишне было бы напомнить об одном из них – принципе рекурсивного примыкания. Этот принцип также можно назвать «принципом рациональной простоты». Дело в том, что стратегические выборы или смена правил игры в таком деле, как преподавание, не возникают непосредственно из привлекательных предложений, выдвинутых тем или иным говорящим (пишущим) субъектом, сколь бы значительной его роль ни была. Речь идёт об инерционном процессе, в который втянуты сотни тысяч преподавателей и методистов со свойственной им лингвокультурной традицией. По сути, мы имеем дело с устойчивыми дискурсивными практиками наподобие «Клинического дискурса» (XVIII в.) или же «Дискурса естественной истории» (XIX в.) М. Фуко. Эти и схожие с ними дискурсивные практики (возможно – формации) определяют для данного социального, лингвистического, экономического или географического пространства «условия выполнения функции высказывания». Из этого вовсе не следует, что нужно отказаться от новаций в преподавании. Тем не менее из этого следует, что «не все дискурсивные стратегии являются одинаково возможными, но лишь те, которые разрешены предшествующими уровнями» [7, с. 151]. По этой же причине одним из факторов неудачи привнесения, казалось бы, полезных новаций в преподавание, как и реформирования системы высшего образования в целом, является отсутствие возможности коммуникативного примыкания вменяемых сверху или персонально педагогических новаций, выработанных в *иных системных паттернах*.

Заметно, что автору статьи удаётся виртуозно продемонстрировать изыски постмодернистского толка, но всё же гораздо доходчивее и точнее у него получается высказаться в тех местах, где он конкретизирует свои представления, пользуясь аргументами и способами выражения мысли, близкими к дискурсивным практикам, которые работают в среде преподавателей российских вузов (например, в обращении к статье Мезиру и Диркса или упоминание о правилах семинара Л.Д. Ландау) [8; 9, с. 247]. К сожалению, в целом предложенная в статье аргументация основной идеи не столько включает потенциального читателя в обсуждаемую проблематику, сколько запутывает его в лабиринтах сомнительной теоретизации.

Статья, на наш взгляд, только выиграла бы, если бы автор приблизился к тому положению вещей, которое реально соответствует преподавательской практике гуманитариев в вузах нашей страны. Это условие остаётся ключевым для любого автора, взявшего на себя задачу подсказать что-то полезное. Мы называем данное условие ключевым не для того, чтобы «оставлять всё как есть», и не для того, чтобы разрушить всё до основания («а затем...»), а для того, чтобы предлагать более надёжную, реальную пошаговую стратегию преобразования российской вузовской гуманитаристики.

Литература

1. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>

2. Кузнецова Н.И. Ненавязчивая педагогика // Наука как общественное благо: Сб. статей / Науч. ред. и сост. Л.В. Шиповалова, И.Т. Касавин: В 7 т. М.: РОИФН, 2020. Т. 6. С. 88–91. URL: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (дата обращения: 24.03.2022).
3. Ивахненко Е.Н. Аспирантский курс «История и философия науки»: Что? Как? Для чего? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 38–52. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52
4. Filipowicz A.M. Chrześcijaństwo a reinkarnacja i metempsychoza w świetle polemiki Tertuliana z Platonem // Vox Patrum. 2010. Т. 55. No. 30. P. 190–212. DOI: 10.31743/vp.4335
5. Гусева Е.А., Панфилова М. И. К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78>
6. Анкерсмит Ф.Р. История и тропология: взлёт и падение метафоры / Пер. с англ. М. Кукарцевой, Е. Коломоец, В. Кашаева. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 496 с. ISBN: 978-5-88373-177-5
7. Фуко М. Археология знания / Пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой. СПб.: Гуманитарная Академия, 2004. 416 с. ISBN: 5-93762-034-8
8. Mezirow J., Dirx J.M. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow // Journal of Transformative Education. 2006. Vol. 4. No. 2. P. 123–139. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1541344606287503>
9. Бессараб М. Лев Ландау: роман-биография. М.: Октопус, 2008. 263 с. ISBN: 978-5-94887-059-5

Статья поступила в редакцию 28.01.22

Принята к публикации 24.03.22

References

1. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144–157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kuznetsova, N.I. (2020). Unobtrusive Pedagogy. In: Shipovalova, L.V., Kasaavin, I.T. (Eds). *Nauka kak obshchestvennoe blago* [Science as a Public Good: Collection of Papers: In 7 vols.]. Moscow: Russian Society for History and Philosophy of Science. Vol. 6, pp. 88–91. Available at: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (accessed 24.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

3. Ivakhnenko, E.N. (2021). Postgraduate Course “History and Philosophy of Science”: What? How? What for? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 38-52, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Filipowicz, A.M. (2010). Chrześcijaństwo a reinkarnacja i metempsychoza w świetle polemiki Tertuliana z Platonem. *Vox Patrum*. Vol. 55, no. 30, pp. 190-212, doi: 10.31743/vp.4335
5. Guseva, E.A., Panfilova, M.I. (2019). To the Discussion on Academic Philosophy: What, How, and What for. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 69-78, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Ankersmit, F.R. (1994). *History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor*. Berkeley: University of California Press. (Russian translation by Kukartseva, M., Kolomoets, E., Kashaev, V., Moscow : Progress-Traditsiya, 2003, 496 p.)
7. Foucault, M. (1969). *L'Archeologie du savoir*. Éditions Gallimard, 275 p. (Russian translation by Rakova, M.B., Serebryannikova, A.Yu., St. Petersburg : Gumanitarnaya Akademiya”, 2004, 416 p.)
8. Mezirow, J., Dirks, J.M. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirks and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 123-139, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1541344606287503>
9. Bessarab, M. (2008). *Lev Landau: roman-biografiya* [Lev Landau: Biographical Novel]. Moscow: Octopus, 263 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 28.01.22
Accepted for publication 24.03.22*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьей – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок английским языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.