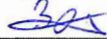


Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)  
Факультет исторических и политических наук  
Кафедра антропологии и этнологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Руководитель ООП

канд. ист. наук, доцент

 О.В. Зайцева

« 19 » июня 2020 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА**

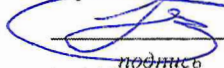
**ЗНАЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОЦЕССЕ ТОМСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ ФИПН, РФФ,  
ГГФ И БИ)**

по основной образовательной программе подготовки бакалавров  
направление подготовки 46.03.03 – Антропология и этнология

Сенють Вера Геннадьевна

Руководитель ВКР

д-р ист. наук, доцент

 М.В. Грибовский

подпись  
« 15 » июня 2020 г.

Автор работы

студент группы № 031601

 В.Г. Сенють

подпись

## АННОТАЦИЯ

Данная выпускная квалификационная работа посвящена изучению университетской культуры, существующей в Томском госуниверситете. Перед автором стояла цель определить, как университетская культура влияет на образовательный процесс. Рамки исследования ограничены четырьмя факультетами – Исторических и политических наук, Радиофизическом, Геолого-географическом и Биологическим институтом. Это позволило сформировать некую модель Томского госуниверситета, которая позволяет судить об университетской культуре в целом. Объектом исследования стали студенты и преподаватели четырех факультетов ТГУ, предметом – университетская культура, существующая на данных факультетах.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения и приложений.

В первой главе описываются теоретические и методические установки исследования. Рассматриваются работы Э. Гуссерля, А. Шюца, К. Гирца, Л. Клейна, В. Тишкова, С. Соколовского и других. В результате сформирована теоретическая платформа, обосновывающая применение указанных методов исследования. Во второй главе представлен итог полевой работы – этнография университета. Такой подход позволяет рассмотреть объект исследования с учетом методологической специфики социальной антропологии. В третьей главе проводится анализ интервью, собранных в ходе полевой работы. Эта глава изображает исследовательское поле с другого ракурса, что необходимо для проверки и верификации сделанных утверждений.

В заключении автор приходит к выводу, что студенты ФИПН, РФФ, ГГФ и БИ часто используют практику уклонения. При этом на ФИПН уклонение от ответственности выше, чем на РФФ, ГГФ и в БИ. Уклонение от ответственности отрицательно влияет на образовательный процесс, а уклонение от конфликта, от формальных норм – как положительно, так и отрицательно.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1 Как изучать культуру университета: теоретические и методические подходы	9
1.1 Как современные исследователи изучают университеты: обзор литературы	9
1.2 Методологическая база и методический инструментарий	15
1.3 Теоретическая основа исследования	20
2 Этнография университета: как мы учимся	23
2.1 Почему студенты не любят физкультуру	23
2.2 Как студенты готовятся к экзаменам и выполняют задания	25
2.3 Когда проблему невозможно решить напрямую	28
3 Университетские нарративы: что рассказывают студенты	33
3.1 Уклонение от конфликта	33
3.2 Уклонение от ответственности	35
3.3 Уклонение от формальных норм	37
Заключение	41
Список использованных источников и литературы	44
Приложение А Список участников исследования	49
Приложение Б Расшифровка глубинного интервью участника исследования	50
Приложение В Фрагменты дневника наблюдений	65

## ВВЕДЕНИЕ

Классическим предметом исследования в социальной антропологии является культурная специфика<sup>1</sup>. Ранние исследователи работали с различными этническими группами, однако в XXI веке границы этой научной дисциплины стали гораздо шире. Сейчас взгляды антропологов направлены на самые разные сферы социальной жизни, и одна из них – образовательная<sup>2</sup>.

Высшее образование входит в сферу исследовательских интересов антропологов как один из социальных институтов<sup>3</sup>. Функции университета как высшего учебного заведения не ограничиваются образовательной деятельностью. Современный университет – это и образовательное пространство, и площадка для научной работы, и место активной общественной деятельности<sup>4</sup>.

Социолог М. Соколов утверждает<sup>5</sup>, что культура, существующая в университете, имеет очень большое значение: студенческие субкультуры западных университетов определяют способ управления образовательным процессом и даже форму организации работы университета. Этот тезис основан на результатах исследований Т. Парсонса и М. Трой, которые считаются классикой социологии образования<sup>6</sup>.

Данная тема достаточно хорошо изучена экономистами и маркетологами, которые видят в культуре университета возможность для привлечения абитуриентов и различных инвестиций<sup>7</sup>. Однако она представляется мне недостаточно изученной российскими социологами и антропологами, которые в исследованиях университетов в первую очередь

---

<sup>1</sup> Гирц К. Интерпретация культур. М., 2004. 557 с.

<sup>2</sup> Надыршин Т. Актуальность поля образования для этнографии, этнологии и антропологии [Электронный ресурс] // Исторический журнал: научные исследования. 2017. № 6. С. 72–78.

<sup>3</sup> Слободчиков В. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1. С. 11–22.

<sup>4</sup> Коллини С. Зачем нужны университеты? М., 2016. 264 с.

<sup>5</sup> Соколов М. Студенческие культуры [Электронный ресурс] : видео // ПостуНаука. Электрон. дан. [Б. м.], 2018. URL: <https://postnauka.ru/video/87606> (дата обращения: 13.02.2020).

<sup>6</sup> Дубицкий В. В. Вузовское образование и социология // Вестник Омского университета. 2002. № 3. С. 42–46.

<sup>7</sup> Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 62–65.

Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 2. С. 95–103.

Мальцева Г. И., Горшкова О. В. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 40–44.

Назаренко Н. В. Становление и современное состояние феноменов «корпоративная культура», «образовательная корпорация» и «корпоративная культура университета» // Идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях. 2014. № 5. С. 68–75.

Прохоров А. В. Современный университет: корпоративная и академическая культура // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. 2009. № 1. С. 65–72.

фокусируют внимание на академической культуре<sup>8</sup>. Как правило, она рассматривается как корпоративная культура, то есть образ жизни преподавателей и научных сотрудников в рамках учебного заведения. Корни этого подхода лежат в классических работах М. Вебера и Т. Веблена. Некоторые современные зарубежные исследователи, например, Е. Дроздович, воспринимают культуру университета как целостное явление; как некую структуру, элементы которой необходимо изучать в совокупности, учитывая значение каждого из них. Из особенностей методологии вытекает и общая цель антропологических исследований: «Anthropology is therefore more about understanding how culture works than leaning towards the popular demand for explanations»<sup>9</sup>.

Необходимо пояснить, что в тексте данной работы под термином «культура» понимается все то, что создается в процессе человеческой деятельности, и при помощи чего люди адаптируются к окружающим условиям<sup>10</sup>. Культура подвижна, так как человек своим поведением гибко реагирует на различные условия, быстро меняющиеся и заставляющие защищать собственные интересы. Это поведение можно назвать культурной практикой<sup>11</sup>. Я пишу о культуре, которая существует в университете на уровне повседневности студентов и преподавателей, т. е. о рутинных культурных практиках, которые чаще всего не подвергаются рефлексии<sup>12</sup>.

Отталкиваясь от предлагаемого мной подхода, я рассматриваю студентов как активных участников образовательного процесса, которые через взаимодействие с преподавателями приобщаются к университетской культуре и становятся её активными носителями. Знакомясь с литературой по данной теме, я не нашла работ отечественных исследователей, которые бы использовали методы социальной антропологии применительно к ней. Применение таких методов позволит увидеть новые возможности в развитии университетов, напрямую связанные с культурной спецификой.

Объектом моего исследования стали студенты и преподаватели четырех факультетов ТГУ: Исторических и политических наук, Радиофизического, Геолого-географического и Биологического института, предметом – университетская культура, существующая на данных

---

<sup>8</sup> Комарова Г. А. Академическая жизнь: поле междисциплинарных научных исследований. М., 2012. 40 с.

<sup>9</sup> «Антропология больше связана с пониманием того, как работает культура, чем с ориентацией на популярный спрос на объяснения». Drozdowicz J. Anthropology of Education and the Understanding of Cultural Diversity. Athens, 2016. P. 4

<sup>10</sup> Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии М., 2003. С. 58.

<sup>11</sup> Шугальский С. С. Социальные практики: интерпретация понятия [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 276–280.

<sup>12</sup> Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. 315 с.

факультетах. Исследование базируется на материалах, собранных на принципиально разных факультетах – гуманитарном, техническом и двух естественнонаучных; это позволило сформировать некую модель Томского госуниверситета, которая позволяет судить об университетской культуре в целом.

Также границы работы обусловлены тем полем, к которому мне удалось получить доступ. Идея изучить культуру Томского госуниверситета зародилась летом 2017 года, когда я проходила летнюю практику на научной станции Кайбасово. На территории этой станции собрались представители разных факультетов – Геолого-географического, Исторического (который позднее был преобразован в ФИПН) и Биологического института (подробнее этот кейс описан и проанализирован во второй главе). Годом позднее я также проходила летнюю практику на этой станции и много работала со студентами и сотрудниками Радиофизического факультета. Станция Кайбасово стала точкой схождения совершенно разных исследовательских интересов: на ней встретились представители четырех факультетов для того, чтобы пройти летнюю практику. Они работали со специальным оборудованием, делились результатами замеров и помогали друг другу учиться. Мне кажется, этот уникальный случай позволяет сравнить культуру обозначенных факультетов ТГУ, выделить ее общие и частные характеристики.

В данном исследовании я рассматриваю следующие аспекты университетской культуры:

- 1) субъект-объектные отношения в университете;
- 2) повседневные культурные практики студентов и преподавателей;
- 3) значение культурного контекста в процессе обучения студентов.

Участниками исследования являются студенты и преподаватели четырех факультетов Томского государственного университета: ФИПН, ГГФ, БИ, РФФ. Я ставлю перед собой задачу выявления сходства и различия университетской культуры на данных факультетах, а также определение наиболее актуальных проблем и их возможных причин. В результате этих действий будет достигнута цель работы – понять значение университетской культуры в Томском государственном университете (на примере ФИПН, РФФ, ГГФ и БИ). Я предприняла попытку через сравнение культур показать сильные и слабые стороны процесса обучения на четырех факультетах ТГУ, а также сформулировать рекомендации, как эти факультеты могли бы усовершенствовать свои повседневные практики.

Я посчитала уместным использовать нелинейную траекторию исследования, которая

опирается на метод обоснованной теории<sup>13</sup>. Собирая эмпирический материал, я циклически возвращалась в поле; это и две мои поездки в Кайбасово (июнь-июль 2017, июль 2018), и три посещения лаборатории терагерцовых исследований (июль, сентябрь 2018, октябрь 2019), и периодические посещения аудиторных занятий на обозначенных факультетах. В соответствии с методом обоснованной теории, для анализа собранного материала я выделила одну ключевую категорию – «уклонение»<sup>14</sup>, которая подразделяется на три подкатегории: «уклонение от конфликта»<sup>15</sup>, «уклонение от формальных норм» и «уклонение от ответственности».

В целом, моя методология основана на работах современных антропологов – К. Гирца, С. Соколовского, В. Тишкова, Л. Клейна, Е. Дроздовича. Если классики антропологии – Э. Тайлор, Б. Малиновский и другие – видели источник культурной специфики в этносе, то теперь исследователи ставят на первое место условия, в которых существует культура. «Affected by the postmodern doubt, anthropological thinking on culture is characterized today by the assumption that cultural realities heterogeneous nature mustn't be explained in a holistic manner and is just a part of the human condition»<sup>16</sup>, в связи с чем становится необходимым описание культурного контекста при помощи этнографии (подробнее об этом написано в первой главе).

Стоит заметить, что мной этнография понимается не буквально, как «народописание», а как «специфический метод и взгляд»<sup>17</sup>. Это собственно полевые исследования, которые составляют основу социальной антропологии и могут проводиться в самых разных сообществах.

Данная работа состоит из трех частей – теоретической, этнографической и аналитической. В первой главе приводится обзор литературы, дается мое понимание сущности методов, использованных в данной работе, а также описывается теоретическая платформа.

Во второй главе я рассказываю о собственном опыте обучения в ТГУ в ракурсе изучения университетской культуры и анализирую свои этнографические материалы. Также в

---

<sup>13</sup> Лурье С. В. В поисках новых форм самоидентификации русского городского населения: методология Grounded theory в практическом исследовании // *Общественные науки и современность*. 2012. № 1. С. 88–105.

Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования. Обоснованная теория. Процедуры и техники. М., 2001. 256 с.

<sup>14</sup> Людтке А. История повседневности в Германии: новые подходы к изучению труда, войны и власти. М., 2010. 268 с.

<sup>15</sup> Смолькин А. Практики повседневных межпоколенческих взаимодействий глазами студентов провинциального вуза: этнографическое эссе // *Антропологический форум*. 2015. № 25. С. 91–117.

<sup>16</sup> «Под влиянием постмодернистских сомнений, антропологическое мышление в области культуры сегодня характеризуется предположением, что культурная реальность имеет неоднородную природу и не должна объясняться единым образом; она является лишь частью состояния человека». Drozdowicz J. *Anthropology of Education and the Understanding of Cultural Diversity*. Athens, 2016. P. 8

<sup>17</sup> Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003. С. 34-43.

этой главе я использую интервью, взятые у преподавателей, для того, чтобы объяснить некоторые особенности предмета исследования.

В третьей главе я размышляю над нарративами, полученными при помощи интервьюирования студентов; выявляю особенности университетской культуры на каждом из рассматриваемых факультетов и сравниваю их.

В Приложении А находится список участников исследования, ставших респондентами интервью. В Приложении Б я поместила расшифровку интервью с преподавателем ФИПН, которое я считаю наиболее показательным. Его можно рассматривать как интервью с экспертом, так как оно помогло мне обозначить вектор исследования и выявить актуальные проблемы нашего университета. В Приложении В находятся фрагменты полевого дневника, использованные в данной работе.



## **1 Как изучать культуру университета: теоретические и методические подходы**

### **1.1 Как современные исследователи изучают университеты: обзор литературы**

В исследованиях культуры университета прослеживаются три магистральных направления, которые оперируют разными терминами. Данная культура рассматривается как корпоративная, организационная или академическая. Первый термин характерен для экономических и маркетинговых исследований, цель которых – понять, как нужно продвигать университет на рынке образовательных услуг, как сделать его наиболее конкурентоспособным и привлекательным для потенциальных сотрудников и абитуриентов. Второй термин используется экономистами, психологами и социологами для того, чтобы объяснить, как осуществляется управление в университете, и найти оптимальный способ организации работы внутри вуза. Третий термин – академическая культура – применяется в исследованиях профессиональных сообществ ученых.

Например, Г. И. Мальцева изучает корпоративную культуру университета, которую она определяет как «комплекс разделяемых всеми членами организации ценностей, представлений, понятий и убеждений, а также поведенческих норм и артефактов, которые создает организация по мере преодоления препятствий внутреннего и внешнего характера на пути к успеху и процветанию»<sup>18</sup>. Важно отметить, что к числу «членов коллектива» Г. И. Мальцева также относит и студентов, обосновывая это тем, что студенческая внеучебная активность является важнейшей частью культурной жизни университета. В своей работе исследовательница перечисляет элементы этой жизни: деловой этикет общения, плановые мероприятия («День здоровья» и т.п.), фирменный стиль, студенческие организации, работа с выпускниками, культурные традиции (музей истории университета, собственная газета и спортивные клубы) а также способы приобщения к корпоративной культуре студентов и преподавателей. Недостатком подхода Г. И. Мальцевой я считаю его поверхностность: само по себе наличие перечисленных элементов культуры не делает университет уникальным и не говорит о его привлекательности. Для достижения поставленной цели исследовательнице нужно было рассмотреть, как именно эти элементы проявляются в повседневной жизни университета и как они влияют на его работу.

---

<sup>18</sup> Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 2. С. 95.

В другой статье этот же автор отмечает, что преподаватели Владивостокского университета экономики и менеджмента, в котором проводилось исследование, негативно реагируют на высказывания об университете как о коммерческой организации. В этом факте можно увидеть противоречие между той культурой, которая приписывается университету как должная, идеальная, и той, которая существует на самом деле. С другой стороны, этот факт можно интерпретировать как расхождение во взглядах между высшей администрацией университета и его рядовыми сотрудниками<sup>19</sup>.

А. Беляев объясняет использование термина «корпоративная культура» применительно к университетам. Он пишет, что в настоящее время образовательные учреждения конкурируют друг с другом на рынке образовательных услуг и поэтому студенты и сотрудники университета должны быть ориентированы на достижение корпоративных целей. Он предлагает авторскую трактовку университетской культуры: «с одной стороны, это культура достижения интересов на рынке образовательных услуг – культура конкурентной борьбы; с другой – это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и приращении педагогических ценностей»<sup>20</sup>. К обязательным элементам университетской культуры А. Беляев относит следующее: «наличие собственной идеологии и сознательно культивируемой системы ценностей, норм, традиций, установок преподавателей, студентов, вспомогательного персонала»<sup>21</sup>. Очень важно, что в подходе к исследованию корпоративной культуры университета А. Беляев не допускает отделения студентов от других носителей этой культуры, так как студенты являются целью, а не средством в конкурентной борьбе образовательных учреждений.

Н. В. Назаренко несколько по-другому обосновывает понимание университета как корпорации. Он связывает изменения в организационной структуре российских университетов с необходимостью соответствовать современной экономической системе, что порождает определенную систему социальных ролей. По его мнению, внутри этой системы существуют три социальных группы: студенчество, преподавательский корпус и управленцы. В последнюю группу входят ректорат, деканаты и службы. Так как управление университетом осуществляется на трех уровнях, это делает его похожим на промышленную корпорацию. При этом Н. В. Назаренко отмечает, что современные российские университеты сохраняют свои

---

<sup>19</sup> Мальцева Г. И., Горшкова О. В. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 40–44.

<sup>20</sup> Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 62.

<sup>21</sup> Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 63.

традиционные функции – трансляцию культурных, научных и нравственных традиций<sup>22</sup>.

А. В. Прохоров также рассматривает культуру университета как корпоративную культуру, при этом включая в ее состав академический компонент. Он пишет: «Традиционные академические ценности не трансформируются, а лишь достигают баланса (компромисса) с новыми – рыночными – ценностями, которые приходят в академическую среду»<sup>23</sup>. Для исследования этой культуры А. В. Прохоров предлагает использовать структуралистский подход – выделять различные культурные уровни и описывать связи между ними, а также между внутриуровневыми компонентами.

В отличие от описанных выше случаев, томские исследователи Н. Ю. Шрайбер и С. А. Литвина изучили не корпоративную, а организационную культуру университета. Они проанализировали три томских университета при помощи теории организационной культуры Камерона-Куинна и сравнили их. Этот подход характерен для психологических исследований; он предполагает использование количественной методологии и представление усредненной картины социальной реальности. Авторы исследования изображают организационную культуру университета как совокупность формальных правил, норм, процедур и ценностей. В результате работы они приходят к выводу, что студенты томских вузов видят университет как организацию, в которой «инновационный аспект касается целевых устремлений, а бюрократические и клановые механизмы определяют процесс управления людьми и взаимоотношения»<sup>24</sup>. Основной ценностью внутри этой культуры называется лидерство, причем лидер, по мнению студентов, должен обеспечивать успех команды. Основываясь на данных анкетирования, авторы выдвигают интересную гипотезу: «Можно предположить, что ценности, правила, нормы и роли, которые осваиваются членами организации в культуре с такими характеристиками, будут ориентированы скорее на ожидание помощи и заботы и следование правилам, чем на достижения, умение оценивать свою результативность и эффективность, самостоятельность, готовность к принятию решений и активное саморазвитие»<sup>25</sup>. В ходе дальнейшего анализа исследователям удалось подтвердить это предположение. Результат можно интерпретировать как аргумент в пользу существования в университете субъект-объектных отношений, поддерживаемых студентами и

---

<sup>22</sup> Назаренко Н. В. Становление и современное состояние феноменов «корпоративная культура», «образовательная корпорация» и «корпоративная культура университета» // Идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях. 2014. № 5. С. 68–75.

<sup>23</sup> Прохоров А. В. Современный университет: корпоративная и академическая культура // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. 2009. № 1. С. 67.

<sup>24</sup> Шрайбер Н. Ю., Литвина С. А. Организационная культура университета и инновационных компаний в восприятии студентов томских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 101. С. 67.

<sup>25</sup> Указ. соч. С. 68.

преподавателями.

Похожий подход к исследованию применила Н. С. Гулиус, сотрудница Томского госуниверситета, изучающая его корпоративную культуру. Респонденты, принявшие участие в опросе в рамках исследования, считают, что многие сотрудники ТГУ не соблюдают регламент работы и это сильно снижает качество предоставляемого образования<sup>26</sup>. В качестве инструмента для решения этой проблемы автор предлагает использование усовершенствованного Этического кодекса университета.

Педагог и психолог А. В. Перевозный в своей работе выделяет несколько компонентов культуры университета: этикетные нормы, духовно-нравственные идеи, собственно содержание образования (идеи науки, техники, искусства), достижения профессорско-преподавательского коллектива данного университета и организационно-управленческую деятельность. Все это образует культурно-образовательную среду, характеризующуюся локальностью. По мнению исследователя, локальная специфика позволяет участникам культурного взаимодействия наиболее эффективно достигать целей их деятельности, а также дает выбор индивидуальных траекторий развития<sup>27</sup>.

Экономисты из Саранска Н. Д. Гуськова и А. В. Ерастова в соавторстве провели кейс-стади, выявившие основные ценности членов коллектива университета. При помощи анкетирования они установили, что те ценности, которые предписываются сотрудникам Уставом университета, в основном совпадают с реальной системой взглядов. К таковым относятся: «профессионализм, ответственность, ценность высшего образования; гражданственность и патриотизм; этические нормы поведения; самореализация личности; творчество»<sup>28</sup>. В отличие от предыдущих авторов, Н. Д. Гуськова и А. В. Ерастова называют носителями организационной культуры университета не студентов, а преподавателей и административно-управленческий аппарат вуза. Исследовательницы считают, что данная культура проявляется в таких повседневных практиках, как чтение университетской газеты, посещение официального сайта вуза и способы выхода из конфликтных ситуаций. Также к организационной культуре Н. Д. Гуськова и А. В. Ерастова относят поощрение сотрудников университета премиями, оценку чужого (преподавательского) труда и отношение к

---

<sup>26</sup> Гулиус Н. С. Этический кодекс университета как инструмент трансформации корпоративной культуры (кейс на материале деятельности Национального Исследовательского Томского государственного университета) // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры. 2016. № 1. С. 187.

<sup>27</sup> Перевозный А. В. Культурно-образовательная среда университета: сущность, компоненты, пути совершенствования // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017. № 2. С. 286–297.

<sup>28</sup> Гуськова Н. Д., Ерастова А. В. Ценности как элемент системы организационной культуры университета // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4. С. 67.

руководству.

Два описанных выше подхода к изучению университетской культуры имеют ряд преимуществ; однако они ориентированы, в первую очередь, на прикладные исследования. Большинство фундаментальных исследований в данной области базируются на понимании культуры вуза как академической культуры. Это направление концентрируется на специфике культуры, ее самости и уникальности. Разберем несколько примеров.

Современная российская исследовательница Г. А. Комарова написала достаточно много работ, посвященных антропологии академической жизни. Она считает данное направление одним из вариантов рефлексии для ученых и способом справиться с адаптивной нагрузкой. Его характерной особенностью Г. А. Комарова называет «изучение конкретного способа существования «академического» человека, человека академического образа жизни, а также соционормативной культуры, совокупности ритуалов и повседневных практик, сформированных сообществом «академических» людей, т.е. академическим научным сообществом, используемых ими в сфере академической жизни»<sup>29</sup>. Этот подход направляет фокус внимания на научную деятельность и заставляет вспомнить об акторно-сетевой теории.

Акторно-сетевая теория часто используется в социальных исследованиях научных процессов. В ее развитие большой вклад внесли такие ученые, как Брюно Латур, Карин Кнорр-Цетина, Джон Ло и другие. Специфика данного направления заключается в том, что оно рассматривает не-людей как активных участников научного процесса (как акторы). Это позволяет описать влияние современной техники и оборудования на жизнь общества, проанализировать повседневные практики ученых и определить, как конструируется научное знание. Ограничения этой теории четко обозначил Б. Латур; он утверждал, что она подходит только для работы с естественными науками и не может применяться к гуманитарным, философским или математическим факультетам<sup>30</sup>. Так как в своем исследовании я сравниваю различные факультеты Томского госуниверситета, а принципы научного исследования требуют применения одних и тех же инструментов для описания каждого объекта сравнения, я выбираю подход Г. А. Комаровой как более универсальный.

Важнейшей частью этого подхода Г. А. Комарова считает исследовательское поле. Для нее антропологическое поле – это «особая методологическая (эпистемологическая) проблема

---

<sup>29</sup> Комарова Г. А. Академическая жизнь: поле междисциплинарных научных исследований. М., 2012. С. 12.

<sup>30</sup> Латур Б. Диалог о теории акторских сетей [Электронный ресурс] URL: <https://drive.google.com/file/d/1pX8IhwVN0bz23UFLrh9O-uQN7F-VhyXF/view?usp=sharing> (дата обращения: 03.05.2020).

возможностей и пределов познания, как цель и средство исследования»<sup>31</sup>. Далее она пишет, что насыщенное описание полевой ситуации и рефлексия над ней используются многими антропологами для проведения исследований без применения дополнительных методов. Можно добавить, что подобная рефлексия осуществляется учеными над самыми разными материалами; например, над списками цитирований. Ссылки на чужие научные работы могут рассматриваться как индикаторы для определения однородности академического сообщества и выявления в нем наиболее значимых фигур<sup>32</sup>.

Таким образом, исследования академической культуры направлены на изучение профессиональных сообществ ученых. Те работы, в которых предполагается слияние студентов и преподавателей в единую гетерогенную группу, зачастую объединяются термином «антропология образования». Психолог В. И. Слободчиков дает следующее определение: «Антропология образования – это одновременно мировоззренческие (ценностно-смысловые) и теоретико-методологические (инструментальные) основания построения самой практики развивающего образования»<sup>33</sup>. Это можно трактовать как особый подход к рассмотрению процесса социализации, при котором внимание исследователя сконцентрировано на культурных аспектах, повседневных практиках и субъектности. Так как социализация продолжается в течение всей жизни человека, антропология образования может применяться на разных её этапах, в зависимости от института социализации (от семьи до автошколы, например).

В. И. Слободчиков предлагает ограничить рамки антропологии образования следующими категориями: процессы образования (взросление, инкультурация, научение, социализация), образовательная деятельность и образовательные процессы (выращивание, формирование, обучение, воспитание). В другой работе он рассуждает на тему субъекта и объекта образования, подчёркивая, что человек в таком контексте может быть только субъектом<sup>34</sup>.

Другой исследователь, К. В. Романов, отмечает значимость антропологии образования

---

<sup>31</sup> Комарова Г. А. Академическая жизнь: поле междисциплинарных научных исследований. М., 2012. С. 25.

<sup>32</sup> Губа К. С., Семенов А. В. В центре внимания или в центрах внимания? Анализ системы авторитетов локального академического сообщества // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. Т. 13, № 3. С. 133–154.

<sup>33</sup> Слободчиков В. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1. С. 12.

<sup>34</sup> Слободчиков В. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1. С. 11–22.

Слободчиков В. Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138–142.

Слободчиков В. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 112–116.

в развитии педагогики и предлагает рассматривать культуру образования как самостоятельный объект изучения<sup>35</sup>.

На фоне прочих работ, посвященных изучению современных университетов, выделяется статья А. Смолькина. Она написана в стиле социальной антропологии: в ней используются этнографические материалы, соответствующий терминологический аппарат и нарративный анализ<sup>36</sup>. При помощи интервьюирования автор рассматривает, как студенты вуза ведут себя в случае возникновения межпоколенческого конфликта. Я ориентировалась на эту работу, когда анализировала нарративы, рассказанные участниками моего исследования.

Таким образом, исследований, непосредственно посвященных предмету моей работы, нет. Труды, касающиеся ТГУ, затрагивают только ряд аспектов, но не раскрывают тему. Тем не менее, представляется необходимым сравнить некоторые мои выводы с результатами других томских исследователей, в частности, Н. С. Гулиус, Н. Ю. Шрайбер и С. А. Литвиной (см. Главу 2).

## **1.2 Методологическая база и методический инструментарий**

В своей работе я не рассматриваю университет как коммерческую организацию, поэтому не использую термин «корпоративная культура». Также я не акцентирую внимание на деятельности преподавателей, научных сотрудников, поэтому не могу использовать термин «академическая культура». Я ставлю своей задачей охарактеризовать ту культуру, которая проявляется во время образовательной деятельности на различных площадках университета; которая отражает сущность отношений между студентами и преподавателями и воплощается в повседневных практиках. В заглавие работы вынесено словосочетание «университетская культура» – это, на мой взгляд, наиболее корректное название для предмета моего исследования.

Как показал обзор литературы, большая часть исследований культуры университета основана на количественной методологии. Я же, как социальный антрополог, подхожу к работе с позиции качественных исследований, поэтому я использовала следующие методы сбора данных: включенное наблюдение, автоэтнографию и интервьюирование. Методами анализа были выбраны дискурсивный контент-анализ (применительно к интервью), интент-анализ (обработка полевых дневников и автоэтнографического текста) и нарративный анализ.

Я считаю, что наблюдение – это наиболее классический метод социальной

---

<sup>35</sup> Романов К. Образование в контексте культурной антропологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2004. № 1. С. 89–93.

<sup>36</sup> Смолькин А. Практики повседневных межпоколенческих взаимодействий глазами студентов провинциального вуза: этнографическое эссе // Антропологический форум. 2015. № 25. С. 91–117.

антропологии. При работе в моем поле он дает большие возможности: так как я являюсь студенткой одного из исследуемых мною факультетов ТГУ, я в полной мере включена в студенческую часть университетской культуры. Так как я учусь уже четвертый год, я воспринимаюсь другими участниками поля как равный агент коммуникации. В повседневной жизни университета я могу наблюдать и ее лицевую, официальную сторону, и теневую – например, то, как студенты обсуждают преподавателей между собой, как студенты готовятся к занятиям и как в целом относятся к своей учебе.

Наблюдение является основным методом сбора данных в моей работе. При подготовке к обработке полевых материалов я прочитала книгу Л. С. Самойлова «Перевернутый мир», которая произвела на меня большое впечатление<sup>37</sup>. В начале книги автор рассказывает о том, как он учился и работал на кафедре археологии исторического факультета Ленинградского университета. Самойлов рассказал несколько нарративов, показывающих закулисные советской академической жизни. Они показали, как в повседневности студентов и преподавателей 1960-1970 годов проявлялся политический строй того государства; как личные интересы переплетались с образовательными и исследовательскими целями; как эта культура сочетала в себе некую самость и компоненты, общие для советских людей.

В очерке «Страх» среди прочих Самойлов приводит такой пример: «Как-то зазвал меня к себе в кабинет бессменный секретарь партбюро доцент Марков, усадил за столик и спрашивает: «Что-то можешь сказать о своем новом студенте К.?» – «Пока ничего особенного. Он же новый, я еще не успел его узнать. Во всяком случае ничего плохого. А что?» – «Понимаешь, поступили сведения: участвует в тайных сборищах». Я ошарашенно спросил: «Что, организация? Или оргии? Пыют?» Спросил и осекся: Марков сам пил нещадно. Но он не обратил внимания. «Кабы пили! Хуже – стихи читают!» – «Запрещенные стихи?» – «Пока нет. Но сегодня Тютчева, а завтра – Гумилева и Бродского... Ты вот что, организуй ему на сессии пару двоек по разным предметам, и тихо избавимся». Я смотрел на него во все глаза и наконец не выдержал: «Да вы что, очумели все?! Уму непостижимо! Объясни мне, что вами всеми движет?» Марков перегнулся через стол и, приблизив свое худое темное лицо с глубоко запавшими глазами вплотную ко мне, прохрипел: «Хочешь знать – что? Я скажу тебе: страх! Страх!!!» По крайней мере, откровенно. Страх заразителен, но я отказался участвовать в акции. А студент все равно исчез из Университета»<sup>38</sup>.

Я привожу этот отрывок из книги совсем не для того, чтобы показать, какой была

---

<sup>37</sup> Самойлов Л. С. Перевернутый мир. СПб., 1993. 224 с.

<sup>38</sup> Указ. соч. С. 27.



тенивая жизнь Ленинградского университета, а чтобы проанализировать методологию Л. Самойлова. Во-первых, бросается в глаза стиль письма – он не наполнен строгим академизмом, а близок к разговорной речи. Это «живой» текст – его лексика, стилистика и синтаксис сами по себе являются частью исследовательского поля. Во-вторых, автор рассказывает историю, которая вызывает у него какие-то эмоции и передает их читателю. Эти эмоции можно рассматривать как маркеры ценностей участников коммуникативного поля. Самойлов негативно реагирует на предложение поставить незаслуженно низкие оценки студенту, и это показывает, что в его системе ценностей высокое место занимают честность и чужая личность. В-третьих, Самойлов при работе над книгой воспроизвел этот случай по памяти. Он не фиксировал подобные вещи на бумаге или при помощи диктофона. Он был непосредственным участником жизни факультета, носителем его культуры и поэтому не нуждался в других источниках познания предмета его исследования, кроме включенного наблюдения и автоэтнографии.

Книгу «Перевернутый мир» относят к этнографической литературе; я считаю, что вполне могу использовать ее особенности при работе над собственным исследованием. «Этнография лагеря» Самойлова включает в себя несколько аспектов, характерных для социально-антропологического подхода. Сначала автор описывает культурный контекст: тюремную камеру, в которой он жил; ее тесноту, серость и некомфортность. Самойлов считает такие условия проживания частью исправительной системы, то есть он связывает материальную сферу тюрьмы и социальную. В моей работе этот прием также уместен: в университете помещения и интерьеры связаны с социальным действием. Далее Самойлов описывает поведение других заключенных, через которое проявляются их культурные установки.

Также на написание автоэтнографии меня вдохновила книга итальянского историка К. Гинзбурга «Сыр и черви»<sup>39</sup>. Это исследование сконцентрировано на жизни и мировоззрении средневекового итальянского мельника по прозвищу Меннокио. Главная особенность данной работы, которую я выделила для себя, заключается в том, что для Гинзбурга не имеет принципиального значения то, что Меннокио не является «типичным» представителем своего времени. Этот реально живший человек для исследователя – часть социальной реальности, поэтому все, что говорит и делает этот мельник – это часть культуры средневековой Италии.

К. Гинзбург – это один из ярких представителей феноменологической школы и основателей микроистории. В социальной антропологии часто используется микроподход (его

---

<sup>39</sup> Гинзбург К. Сыр и черви : Картина мира одного мельника, жившего в XVI в. М., 2000. 269 с.

называют case study, исследование случая). В моей работе кейсом является моя автоэтнография, которую я использую как отправную точку исследования.

А. С. Готлиб выделяет такую характеристику автоэтнографии, как «ориентация на познание культур <...> через изучение единичного – конкретных повседневных практик»<sup>40</sup>. Она считает, что в автоэтнографии исследуемый объект всегда связывается с исследователем посредством рефлексии. Готлиб предлагает использовать два способа получения материала: вести дневник либо ретроспективно рассказать свою историю, как бы взять «нарративное интервью у самого себя»<sup>41</sup>. Сложность второго варианта состоит в том, что сначала необходимо заново пережить эмоции, связанные с описываемым событием, а затем взглянуть на них со стороны и проанализировать.

Автоэтнография хорошо вписывается в метод включенного наблюдения и дополняет его, так как она позволяет субъекту и объекту соединиться в одном лице. При этом наиболее интересным представляется дорефлексивный опыт, так как он содержит в себе элементы конструирования жизненного мира носителя проблемной ситуации. Он, как правило, выражается обыденным языком, поэтому по отношению к нему можно применять дискурсивный анализ и семантический контент-анализ. Но при анализе исследователь использует уже научный язык; таким образом, он говорит в двух регистрах<sup>42</sup>.

Также автоэтнографию можно сравнить с мысленным экспериментом. С. В. Соколовский считает ее в чем-то даже более этичной, чем обычная этнография, потому что она имеет ряд особенностей. Во-первых, это отказ от бифокальности (сравнения своей культуры с чужой). Благодаря этому изучаемая культура не воспринимается как нечто экзотическое, что ведет к отказу от взгляда «сверху вниз». Во-вторых, автоэтнография ограничивает исследование опытом автора, применяющего этот метод. Субъект становится объектом изучения, следовательно, не возникает неравных отношений между участниками исследования<sup>43</sup>.

В остальном, автоэтнография следует основным принципам этнографии. Ее жанровая особенность – наличие исследовательского поля, в которое погружается автор. Это предполагает прямой контакт с объектом изучения и даже соучастие в деятельности интересующего сообщества. Также этнографией называют «процесс и результат изложения

---

<sup>40</sup> Готлиб А. С. Автоэтнография (разговор с самой собой в двух регистрах) // Социология: методология, методы, математические модели. 2004. № 18. – С. 7.

<sup>41</sup> Указ. соч. С. 10.

<sup>42</sup> Багдасарова Я. Автоэтнография: исследователь в роли "антропологизируемого" // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 12. С. 6.

<sup>43</sup> Соколовский С. В. Автоэтнография и антропологические исследования науки // Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования. М., 2010. Т 2. С. 24–42.

полевого материала в научных текстах»<sup>44</sup>.

Другой метод сбора материала – полужформализованное интервью – в моей работе использовался для того, чтобы, во-первых, собрать нарративы, во-вторых, чтобы выделить культурные тенденции, преобладающие на выбранных факультетах ТГУ. Список участников исследования представлен в Приложении А.

К. Гирц в своих работах дал множество примеров нарративного анализа; его методология заключается в том, чтобы увидеть какие-либо сюжеты, важные для участников исследования и интерпретировать их с позиции культуры<sup>45</sup>. Цель нарративного анализа – показать, как истории, рассказываемые студентами, могут помочь в понимании повседневных практик университета, показать их восприятие происходящих событий<sup>46</sup>. Из этих сюжетов можно извлечь ответы на вопрос, как проявляется университетская культура в повседневности студентов и преподавателей и как она влияет на образовательный процесс.

В качестве дополнительного инструмента для обработки полевых материалов я выбрала дискурсивный контент-анализ. В рамках данной работы дискурс рассматривается как набор смыслов, значений, которые участники поля вкладывают в свои высказывания. При использовании феноменологического подхода дискурс-анализ подразумевает выделение средств передачи информации (в данном случае это нарративы) и смысловых единиц (элементы восприятия студентов и преподавателей). Эти два компонента образуют некую структуру, упорядоченную определенным образом. Можно сказать, что в каждом нарративе есть свой синтаксис – принципы организации информации. Задачи дискурс-анализа заключаются в том, чтобы выявить эти принципы и пояснить их сущность<sup>47</sup>.

Другим вспомогательным методом анализа в моем исследовании является интенциональный анализ. Его истоки были заложены в работах Ф. Барентано и феноменологической теории Э. Гуссерля. Интенциональность в данном контексте рассматривается как способность человеческого сознания фокусироваться на конкретных вещах. Можно сказать, что сознание существует благодаря интенциональности – только при направленности на предметы, внешние по отношению к нему. Э. Гуссерль определял интенцию как модус сознания в отношении осознанного в нем (модус – временное свойство предмета)<sup>48</sup>. Интенция – это

---

<sup>44</sup> Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003. С. 36.

<sup>45</sup> Гирц К. Интерпретация культур. М., 2004. 557 с.

<sup>46</sup> Гудова Е. А. "Ну это же Почта!": как происходят истории в организациях, а организации в историях // Этнографическое обозрение. 2018. № 3. С. 152.

<sup>47</sup> Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования. Обоснованная теория. Процедуры и техники. М., 2001. 256 с.

<sup>48</sup> Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. 315 с.

результат выбора из нескольких вариантов; соответственно, передо мной стоит задача понять, почему студенты или преподаватели делают именно такой выбор в конкретной ситуации. Цель моего интенс-анализа – выявление мотивов участников исследования, которые как-либо проявились в нарративах и во время включенного наблюдения. Для выявления интенций я сравнила полевые дневники и результаты интервьюирования.

В. Б. Сокол пишет, что восприятие социальной реальности зависит не только от ситуации и ее участников, но и от того, кто смотрит на эту ситуацию (т.е. исследователь). Как красота является очень субъективной для каждого человека, так и понимание значений чужого поведения, его скрытого смысла тоже крайне субъективно и зависит от того, кто смотрит. Центральная идея феноменологии образа – идея взаимосвязи смыслового и материального в социальной реальности<sup>49</sup>.

В позитивистской парадигме слово «субъективность» имеет негативную коннотацию, поэтому многие исследователи пытались (а некоторые пытаются и до сих пор) дистанцироваться от личного опыта. В соответствии с постмодернистским взглядом, я не ставлю перед собой такую задачу; напротив, я считаю, что субъективность в какой-то степени объективна, так как отдельно взятый человек может выражать своими словами те идеи, которые витают в воздухе (как Меннокио в исследовании Гинзбурга). Герменевтика, феноменология и современная социальная антропология реабилитируют субъективность исследователя, превращая ее в интерсубъективность – особую общность, свойственную большинству носителей одной культуры.

Сложность подобной работы заключается в том, что зачастую человек сам не осознает до конца причины, побудившие его к тому или иному действию. Я как антрополог могу исходить из собственного опыта обучения в университете и взаимодействия внутри университетской культуры для того, чтобы строить гипотезы относительно того, как другие студенты познают ее, но, разумеется, проверка таких гипотез должна осуществляться при помощи устойчивых социальных теорий.

### **1.3 Теоретическая основа исследования**

А. Людтке ввел в исследования повседневности термин «уклонение»<sup>50</sup>. Так как социальный мир противоречив и многообразен, можно утверждать, что в нем существуют хрупкие сети культурных практик. В процессе человеческой деятельности они обретают

---

<sup>49</sup> Сокол В. Б. Сознание против мышления: феноменологическое исследование. Тюмень, 2013. 439 с.

<sup>50</sup> Людтке А. История повседневности в Германии: новые подходы к изучению труда, войны и власти. М., 2010. С. 64..

материальность, то есть находят воплощение в конкретном поведении. Через общение, научение и обмен опытом эти практики репродуцируются и варьируются в зависимости от внешних условий и личных характеристик людей. Эта индивидуальность, помимо прочего, может выражаться в уклонении от предписываемого поведения. При этом человек является одновременно и субъектом, и объектом: уклоняясь от какой-либо практики, он делает это осознанно, таким образом используя пассивную культурную практику<sup>51</sup>.

А. Смолькин также использует категорию «уклонение»<sup>52</sup>. Он понимает этот термин как отказ от дальнейшего общения в случае возникновения угрозы конфликта. Я в своей работе беру эту категорию в качестве основы для кодирования по методу обоснованной теории. Далее я разбиваю ее на три подкатегории: «уклонение от конфликта», «уклонение от формальных норм» и «уклонение от ответственности». Каждая из них обозначает культурную практику, уникальную саму по себе, но обязательно содержащую двойственность субъект-объектной позиции.

Л. С. Клейн писал, что в советское время в России сложилась «культура умолчания». Она проявлялась следующим образом: «Мы понимали: молчит – значит сказать то, что хотел бы, не может, а сказать то, что допустимо, не хочет. У нас молчание – отнюдь не знак согласия, а, наоборот, знак отвержения». Этот прием использовался в тех случаях, когда человек осознавал, что за нежелательным высказыванием могут последовать серьезные санкции. В таких обстоятельствах молчание, или «уклонение», может рассматриваться как способ управления ситуацией<sup>53</sup>.

Те практики, которые, на первый взгляд, ставят человека в позицию объекта, могут давать ему скрытые возможности. Д. М. Колядов доказывает это на примере зрителей ток-шоу. Принято считать, что зритель не влияет на происходящее, а только воспринимает его, однако это не так. Зрители реагируют аплодисментами, топотом, смехом, таким образом внося свой вклад в развитие событий. Иногда реакция зрителей может изменить поведение участника шоу путем психологического воздействия (одобрения или осуждения)<sup>54</sup>.

Положение зрителей ток-шоу в чем-то похоже на положение студентов во время занятия. Слушая лекцию, группа студентов может выглядеть заинтересованной или скучающей; лектор может иногда обращаться к группе с вопросом и так далее. В повседневной

---

<sup>51</sup> Указ. соч. С. 58–65.

<sup>52</sup> Смолькин А. Практики повседневных межпоколенческих взаимодействий глазами студентов провинциального вуза: этнографическое эссе // Антропологический форум. 2015. № 25. С. 91–117.

<sup>53</sup> Клейн Л. С. Муки науки: ученый и власть, ученый и деньги, ученый и мораль. М., 2017. С. 17.

<sup>54</sup> Колядов Д. М. Аудитория как участник взаимодействия // Антропологический форум. 2019. № 42. С. 135–173.

жизни университета можно найти много примеров подобного взаимодействия.

Однако более важными мне представляются культурные практики, используемые в каких-либо нестандартных или конфликтных ситуациях, в частности, уклонение. Это пассивная практика, при помощи которой формируется определенный стиль общения, который иногда называют «субъект-объектными отношениями». Несмотря на название, он может существенно влиять на работу университета. Через понимание данного процесса исследователь может определить значение университетской культуры. Чтобы проверить это утверждение, перейдем к анализу материалов исследования.

## 2 Этнография университета: как мы учимся

### 2.1 Почему студенты не любят физкультуру

В название этой работы вынесены аббревиатуры, обозначающие факультеты; это не более чем методический прием, позволяющий очертить границы исследования. Очевидно, что студенческая деятельность внутри университета не ограничивается физической и социальной территорией одного факультета. Мы посещаем занятия, которые проводятся в разных корпусах, нам читают лекции преподаватели с других факультетов. Случается, что в ходе такого взаимодействия мы сталкиваемся с непонятной для нас культурой, сущность которой остается загадочной. Самым ярким примером такого культурного столкновения является, пожалуй, курс обязательной физической подготовки.

Возможно, читатель улыбнулся, прочитав эти слова; по крайней мере, все студенты, с которыми я обсуждала данную тему, начинали понимающе улыбаться. И практически у каждого находилась своя история, дополняющая и углубляющая мой взгляд.

С первого курса я, ввиду слабого здоровья, занималась в университете лечебной физкультурой. Наша учебная группа состояла из студентов разных факультетов – Геолого-географического, Исторического и Биологического института. Несмотря на это, внешне мы ничем не различались, не образовывали подгрупп, никто не выделялся в общей массе. Я считаю, что в данном случае наша студенческая группа была гомогенной.

Занятия вела пожилая женщина, тренер-преподаватель. Во время занятий она нередко повышала голос на студентов и не объясняла, что они делают неправильно. Интересно то, как студенты (а точнее, студентки, так как в группе значительно преобладали девушки) реагировали на такое поведение. Это вызвало у всех непонимание и какое-то удивление. Во время одного такого случая девушка, стоящая рядом, негромко спросила у меня: «Почему она сама себе противоречит?»

Моя одногруппница посещала занятия по физкультуре в составе группы «общей физической подготовки», которые вела другая женщина-преподаватель. Одногруппница рассказала такую историю (лексика респондента сохранена): *«Я вышла из бассейна после занятия, приняла душ и пошла одеваться. Меня остановила уборщица и начала кричать, что я не приняла душ после занятия. Подошла Г. [тренер-преподаватель] и тоже начала кричать. Мне так стыдно стало. Потом Г. сказала: «Да нет, вроде она была в душе». Меня так еще не унижали»* (Май 2018 г., Томск, ж., студентка 3 курса, ФИПН).

Физическая культура – это один из тех учебных курсов, на котором всегда есть проблемы с посещаемостью. Это можно объяснить разными причинами; например, тренеры

говорят о ленивости и недисциплинированности студентов. Однако участники исследования в качестве причин назвали плохое отношение преподавателей физкультуры к студентам и то, что занятия проходят скучно и однообразно. Важно заметить, что для студентов человек, который ведет занятия по физической культуре, это такой же преподаватель, как и тот, кто читает лекции по экономике или почвоведению.

Я полагаю, описанное выше демонстрирует наличие некоего сходства в культуре, существующей на ФИПН, БИ и ГГФ. Студенты привыкли, что преподаватель обращается к ним вежливо, используя апеллятив «Вы» и не повышает голос. Видимо, на Факультете физической культуры укоренились другие порядки, на фоне которых это так хорошо заметно.

Преподаватель истории (сотрудница ФИПН), у которой я брала интервью, имеет опыт работы на Факультете физической культуры. Она также увидела эту особенность, но интерпретировала ее по-своему:

*Есть, конечно, факультет, который, скорее, заставил меня капитулировать, чем победить. Это факультет физической культуры. Но там контингент определенный и определенная ценность у ребят. И что меня особенно как раз остановило в моем порыве дальше работать с факультетом, я прекрасно понимаю ценностный ряд спортсменов профессиональных. Я могу вписать в них учебный курс. Но спортсмены определенной ценностью обладают, стремление к совершенству, к лучшему результату. Да, те же вещи в рамках курса, осязаемость прогресса, осязаемость результата, победы, это все за милую душу будет работать. Но меня удивило, что там далеко не все этими ценностями располагают, то есть там не только спортсмены. Бывают случайные люди, как попадают в университет, но это по ним видно, они сами это ощущают и понимают. Бывают, что такие люди, скорее, саботируют образовательный процесс. Но тут иногда можно договориться с ними, иногда даже настроить в лучшую сторону. Иногда приходится сдаваться, не на всех хватает сил, борьбы. Это тоже правда. (Май 2018 г., Томск, ж., преподаватель ФИПН. Полная расшифровка данного интервью находится в Приложении Б).*

Исходя из этого интервью, грубое поведение преподавателей физической культуры можно объяснить их стремлением сделать студентов более дисциплинированными, передать им этот «дух спорта» и вызвать стремление к лучшим результатам. Респондентом в данном случае был преподаватель, однако студенты совсем по-другому интерпретируют подобные ситуации. Они воспринимают их как попытку продемонстрировать превосходство, подавить личность студента и показать доминирование преподавателя. Они не относятся к этому как к вызову, который должен помочь им стать лучше.

Другие преподаватели в ходе учебного процесса объясняли, что такое поведение с их



стороны может быть провокацией, на которую студент должен правильно среагировать. Однако студенты иногда не знают этих «правил игры», а иногда не хотят их принимать. В любом случае, на мой взгляд, это явление демонстрирует существование большой разницы в мироощущении студентов и преподавателей. Там, где преподаватель видит педагога, применяющего специфичную методику обучения, студенты видят просто человека.

Таким образом, мы видим, что студенты и преподаватели могут совершенно по-разному воспринимать одну и ту же ситуацию, иногда прямо противоположным образом. Особенно интересно то, как студенты ведут себя в случае проявления грубости со стороны преподавателя; чаще всего они просто молчат. Я классифицирую это как «уклонение от конфликта» – культурную практику, которую студенты используют для пассивного управления ситуацией (см. § 1.3 данной работы).

Конфликты между студентами и преподавателями чаще регулируются при помощи уклонения, чем конфликты между студентами. Это указывает на то, что в сознании студентов существует некое представление о различиях между ними и преподавателями. Было бы упрощением сказать, что это противопоставление по принципу «свой-чужой»; нет, скорее, преподаватели для студентов не чужие, а «другие». Они объединены общей деятельностью (образовательный процесс), целью и некоторыми культурными практиками (см. § 2.3). Однако из-за разного уровня подготовки, положения и обязанностей в университете возникает социальная категоризация. Другие исследователи<sup>55</sup> считают, что она, в первую очередь, проявляется в виде коммуникационной отстраненности – это и может быть причиной активного использования практики уклонения в межгрупповых конфликтах.

В приведенном выше отрывке интервью респондент упомянула о другой проблеме университетской культуры: «случайные люди». Это связано с отношением студентов к учебе. Перейдем к анализу этой проблемы.

## **2.2 Как студенты готовятся к экзаменам и выполняют задания**

Многие студенты откладывают выполнение важной работы на последний момент; например, начинают писать курсовую работу за неделю до сдачи. Несомненно, это явление сказывается на работе всего университета и на качестве получаемого студентами образования.

Когда я училась на втором курсе, на третьем (т.е. на год старше) была девушка, которая подрабатывала в качестве визажиста. Я решила воспользоваться ее услугами. Во время процедуры мы разговаривали об учебе, и она сказала: «Я начинаю готовиться к экзаменам за

---

<sup>55</sup> Урбанович Р. «Свои» и «другие» в матримониальных практиках: случай Сопоткинского региона // Антропологический форум. 2015. № 24. С. 174.

три дня. Понимаю, конечно, что это мало, надо хотя бы за неделю. Но мне и так нормально». Эта девушка редко посещала занятия и не с первого раза сдавала экзамены. Она не закончила университет – через год после описанного случая она забеременела и взяла академический отпуск. Мне кажется, она относилась к тем, кого респондент-преподаватель назвала «случайными людьми».

Студенты университета могут существенно отличаться друг от друга. Одни стараются учиться на отлично, другие делают только то, что необходимо для того, чтобы избежать отчисления. Однако основную массу учащихся, по закону нормального распределения, составляют студенты со средними характеристиками<sup>56</sup>. Мои наблюдения показывают, что они тоже начинают готовиться к экзаменам, когда для этого остается мало времени. Можно сделать вывод, что это является своеобразной культурной нормой. Это двойственная норма: с одной стороны, студенты понимают, что это плохо, потому что не обеспечивает высокого уровня подготовки; с другой стороны, это их вполне устраивает.

В интервью преподаватели объясняют это явление следующим образом:

*Студенты, когда они стоят в позиции объекта, они просто ждут, когда их научат. А научить – сложно, научиться – легче. То есть когда с обеих сторон есть стремление, то есть и результат.* (Май 2018 г., Томск, ж., преподаватель ФИПН)

Если не считать отличников, то студенты, по мнению преподавателей, перекладывают с себя ответственность за свои неудачи на других – на педагогов, администрацию и руководство университета. Я бы назвала эту культурную практику «уклонением от ответственности». Если студент плохо сдал экзамен и получил тройку, он может винить в этом преподавателя (например, через фразу «Этого не было на лекциях!» и т.п.)

Однажды я участвовала в семинаре, на котором студенты со всего потока (ФИПН, 3 курс) рассказывали о своих исследованиях. Так как я изучаю культуру университета, мое выступление заинтересовало многих; завязалось обсуждение. В каком-то смысле, сформировалась импровизированная фокус-группа. Я рассказала о том, как проходит летняя практика в Биологическом институте: сначала студент выбирает примерную тему работы, составляет программу исследования, едет на исследовательскую станцию, собирает материал при помощи специального оборудования, делает камеральную обработку данных и пишет о результатах. Когда я рассказывала об этом историкам, прошедшим археологическую практику, они удивились. Я спросила: а разве вы не готовились к летней практике? Они в несколько голосов ответили: *«Нет, нас просто привезли, как телят»*. (Май 2018 г., Томск, ж.,

---

<sup>56</sup> Клейн Л. С. Муки науки: ученый и власть, ученый и деньги, ученый и мораль. М., 2017. 576 с.

студентка 3 курса, ФИПН) Это выражение – «как телят» отражает объектную позицию студентов в данной ситуации.

В Биологическом институте, на Радиофизическом и Геолого-географическом факультетах летняя практика студентов предполагает большую самостоятельность. Во-первых, они часто выезжают на исследовательские станции и работают с оборудованием в лабораториях (см. § 3.1), в то время как на ФИПН полевая работа доступна только археологам и некоторым антропологам. Во-вторых, мои наблюдения показывают, что в поле эти студенты попадают в совершенно новое социальное окружение и начинают работать с людьми, с которыми раньше не были знакомы (сотрудники станции и другие исследователи). В-третьих, на естественнонаучных и технических факультетах студенты рассчитывают на то, что собранные ими материалы будут использоваться более опытными учеными в крупных научных исследованиях (об этом говорили в интервью). В-четвертых, по словам преподавателей, на этих факультетах более строго следят за своевременным выполнением заданий. Если на ФИПН крайним сроком (де-факто) сдачи всех заданий является начало сессии, то на других многие преподаватели (но не все) просто отказываются принимать позже срока те задания, которые необходимо было сдать в течение семестра. В результате этого на ФИПН меньше процент отчислений. Из всего этого я делаю вывод, что на ФИПН «уклонение от ответственности» выражено больше, чем на РФФ, ГГФ и в БИ.

Исследователи, изучавшие выпускников РФФ ТГУ, пишут, что они склонны перекладывать с себя ответственность на работодателя. Это случается довольно часто: «Приведенные типичные ответы (из 85 % от общего числа ответов) обнаруживают позицию выпускников, которые ждут заботы и помощи и не мыслят себя как сотрудники, которые готовы самостоятельно действовать, отвечать на вызовы ситуации, проявлять активность и инициативу»<sup>57</sup>. Возможно, это является следствием привычки уклоняться от ответственности. Н. Ю. Шрайбер, С. А. Литвина считают, что причина такой пассивной позиции скрывается в «наставническом отношении руководителей», которое порождает «снижение персональной ответственности и инициативы»<sup>58</sup>. Можно предположить, что если отношения преподавателей и студентов станут более партнерскими, то уклонение от ответственности будет встречаться реже.

---

<sup>57</sup> Шрайбер Н. Ю., Литвина С. А. Организационная культура университета и инновационных компаний в восприятии студентов томских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 101. С. 68.

<sup>58</sup> Указ. соч. С. 69-70.

### 2.3 Когда проблему невозможно решить напрямую

Расписание занятий часто оказывается крайне неудобным и для преподавателей, и для студентов. На первом курсе у нас были постоянные перерывы между занятиями (на сленге их называют «окна»), из-за чего приходилось проводить в университете больше времени, чем требовалось. Мои одногруппницы пытались решить эту проблему – дважды ходили в бюро расписаний. В первый раз им пообещали сделать его более удобным, однако никаких изменений не последовало. Студентки сходили еще раз, чтобы напомнить об обещании; сотрудник бюро накричала на них и сказала, что ничего менять не будет. С тех пор никто из нашей группы в бюро расписаний не обращался.

Интервьюирование показало, что проблема с расписанием существует на всех выбранных для исследования факультетах (см. § 3.2). Решается она несколькими путями. В первом случае, если занятие проводится для одной группы, преподаватель не навязывает свою волю, а согласовывает перенос со студентами. Они совместно выбирают время, удобное для всех; в малых академических группах (около 10 человек) учитываются интересы каждого, а в больших решающим оказывается голос большинства. Затем преподаватель находит свободную аудиторию для перенесенного по времени занятия (иногда это поручается старосте группы). Во втором случае, если речь идет о потоковой лекции, которую преподаватель не может провести из-за наложения в расписании, он обращается в Бюро расписаний и эта проблема обретает решение на официальном уровне. В то же время действия, описанные в первом случае, позволяют решить проблему без обращения к администрации.

Можно сказать, что проблема неудобного расписания часто решается неофициально, обходя формальные нормы. Наблюдение показывает, что студенты и преподаватели ТГУ неохотно обращаются к администрации, пытаясь решить проблему самостоятельно всегда, когда это возможно. Также в повседневности крайне редко происходит обращение к различным нормативным актам, существующим в университете; например, к этическому кодексу ТГУ<sup>59</sup>. Я назову эту культурную практику «уклонением от формальных норм».

Более очевидно такое уклонение проявилось в другой ситуации. Из-за неудобного расписания мы перенесли занятие и проводили его в читальном зале Научной библиотеки ТГУ, так как не смогли найти свободную аудиторию. Накануне этого занятия преподаватель написала групповое сообщение студентам: «Приносите термоса с чаем, печеньки и мандаринки. Последняя встреча и Рождество же на носу». В ответ я заметила, что, по правилам

---

<sup>59</sup> Этический кодекс Томского Государственного университета (проект) // Alma Mater. Томск, 2015. 9 июня (2582).

библиотеки, в читальные залы нельзя приносить еду. Она ответила, что в таком случае «будем только пить чай». И тем не менее, на следующий день в библиотеку было принесено много конфет и мандаринов. Мы угощались ими во время занятия, тем самым сделав атмосферу обучения более праздничной. Очевидно, мы нарушили официальную норму библиотеки, запрещающую употреблять пищу в читальных залах; однако все восприняли это как должное. Даже библиотекарь, увидевшая это нарушение, никак на него не отреагировала. При этом важно отметить, что студенты позитивно отреагировали на скрытое предложение преподавателя нарушить формальные предписания. Следовательно, «уклонение от формальных норм» является повседневной практикой как сотрудников университета, так и студентов.

Разберем еще одно проявление «уклонения от формальных норм». Когда преподаватель опаздывает, студенты говорят: «Ждем 15 минут и уходим». Такая практика кажется очевидной, она срабатывает сразу, без предварительных договоренностей с преподавателем или еще кем-либо. Ее смысл заключается в том, чтобы решить сложную, непонятную ситуацию, когда нет других вариантов решения (например, нельзя позвонить преподавателю или спросить о нем на кафедре). Интерсубъективность появляется тогда, когда одноклассники принимают это условие, то есть соглашаются со студентом, предложившим уйти через 15 минут ожидания. Получается, что высказавшийся студент выразил общее настроение, то, что витало в воздухе. Когда мы учились на первом курсе, мы как-то боязно относились к таким ситуациям, но сейчас «правило 15 минут» является для нас привычным. Это соответствует тезису Э. Гуссерля, который утверждал, что жизненные миры конструируются в сознании через постижение социального опыта<sup>60</sup>.

«Правило 15 минут» позволяет студентам упорядочивать социальную реальность в университете. Оно используется во всех однотипных ситуациях, благодаря чему возникает некая системность, порядок в поведении студентов. Через эту практику может проявляться ценность времени – студенты не хотят ждать преподавателя дольше 15 минут, так как предпочитают потратить время на что-то другое.

Этот нарратив я также рассказывала в импровизированной фокус-группе (если ее можно так назвать). Студент прокомментировал ее следующим образом: *«Правило 15 минут – это наше право, это способ взаимодействия с властью»*. (Декабрь 2019 г., Томск, м., студент 3 курса ФИПН) У преподавателя была совершенно другая точка зрения. Он сказал: *«Студенты таким образом снимают с себя ответственность. Это пережиток прежних*

---

<sup>60</sup> Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. 315 с.

*времен, когда студенты были коммуникативно отрезаны от преподавателя». (Декабрь 2019 г., Томск, м., преподаватель ФИПН)*

Трудно однозначно сказать, является ли эта культурная практика «уклонением от ответственности» или «уклонением от формальных норм». Я склоняюсь ко второму варианту, потому что «правило 15 минут» заменяет собой формальную норму.

Другой вариант нарушения формальных норм со стороны студентов – это списывание во время экзаменов. Студенты, принявшие участие в исследовании, считают это вынужденной мерой: им приходится списывать, потому что они не видят другой возможности получить хорошую оценку (по разным причинам). Эта культурная практика заставляет многих преподавателей более творчески подходить к процедуре экзамена. Об этом в интервью рассказала преподаватель истории:

*И: – А на экзамене если студенты списывают?*

*Р: – Я обычно стараюсь так выстроить экзамен, что это не дает никаких особо плюсов. Но опять же, списывать тоже можно по-разному. Можно хорошо разбираться в предмете, но не знать какой-то маленький вопросик или тему. Но если ты в целом знаешь, ты, даже списав, будешь прекрасно выглядеть. Ей-богу не принципиально. Я не из тех преподавателей, кто склонен ограничивать доступ к информационным ресурсам.*

*Здесь [в университете] им гораздо интереснее услышать вещи, которых не нагуглишь, – оцените, обобщите. То есть пересказ, особенно по истории, для меня каторга, например, такие зачеты. А давайте разберемся, почему так произошло, в чем причины, в чем последствия. А есть ли какие-то признаки вот этого выбора судьбоносного здесь и сейчас. Но это не спишешь, как правило.*

*Я стараюсь всегда формулировать вопросы именно такого не стандартного плана, либо проблемного, либо когда нужно очень большой промежуток времени рассмотреть, но с точки зрения какого-то одного процесса. Как правило, так не пишут в Википедии и, соответственно, минимизируются шансы списывания. И по списыванию, оно всегда видно. Человек просто не владеет текстом, о котором пытается с тобой разговаривать. Тут пару вопросов и мы легко любому докажем, что он не компетентен. И отправляешь человека, – готовьтесь, придете на беседу. Мне важнее свой текст услышать от студента, каким бы он не был, может быть, не очень качественным, может быть, довольно поверхностным. Но если он свой, то это уже победа. А в письменных работах придумываешь задания разные, интересные, необычные. Вообще здорово, когда сами студенты задания придумывают, – идеальный вариант, каждый год все новое. И смотришь, тут просто оценивать, человек сделал, не сделал на твоих глазах. (Май 2018 г., Томск, ж., преподаватель ФИПН).*

Таким образом, уклонение от формальных норм может иметь положительные последствия в виде стимуляции преподавателей к творческой деятельности и развитию их педагогических приемов. В целом, я оцениваю это как позитивное влияние на образовательный процесс.

Теперь обратимся к работам других томских исследователей университетской культуры. Н. Ю. Шрайбер и С. А. Литвина пишут, что в сознании выпускников томских вузов существует некая двойственность в восприятии формальных норм. С одной стороны, они «отмечают приоритет правил и процедур», а с другой – «стремление занимать лидирующие позиции за счет решения сложных задач, новаторства»<sup>61</sup>. Мои наблюдения согласуются с этим выводом: студенты и преподаватели ТГУ считают, что формальные нормы необходимы для поддержания порядка в университете, но при этом их можно не соблюдать в тех случаях, когда это позволяет более эффективно решить проблему.

В статье Н. С. Гулиус приведена цитата из интервью, которая указывает на то, что сотрудники Томского госуниверситета осознают существование практики уклонения от формальных норм и дают ей негативную оценку. Респондент говорит: *«А чтобы они (показатели) улучшились, нужно хотя бы соблюдение нормальных регламентов, которые прописаны, то есть, меньше лжи. То есть, огромное количество вранья и лжи при обучении, при образовании, которое развращает студентов, когда люди получают оценки, дипломы ни за что и по разным причинам»*<sup>62</sup>. Насколько я могу судить, этот респондент в первую очередь обращает внимание на то, что уклонение от формальных норм может использоваться преподавателями для того, чтобы упростить их рабочие процессы, и это снижает качество образовательных услуг.

Подведем итоги. «Уклонение от конфликта» – это распространённая культурная практика, которую студенты ТГУ используют для того, чтобы избежать дальнейшего развития конфликта, при этом оставаясь в рамках допустимого поведения. Это способ пассивного выхода из конфликтной ситуации, при котором студент не защищает свои интересы открыто. Эта практика часто используется в тех случаях, когда студент расценивает поведение преподавателя как несправедливое или даже непедagogичное.

«Уклонение от ответственности» также очень часто используется студентами рассматриваемых факультетов. Несомненно, она имеет отрицательное значение: не желая в

---

<sup>61</sup> Шрайбер Н. Ю., Литвина С. А. Организационная культура университета и инновационных компаний в восприятии студентов томских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 101. С. 67.

<sup>62</sup> Гулиус Н. С. Этический кодекс университета как инструмент трансформации корпоративной культуры (кейс на материале деятельности Национального Исследовательского Томского государственного университета) // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры. 2016. № 1. С. 187.

полной мере осознавать свою ответственность, студенты хуже выполняют задания и плохо усваивают учебный материал. Следовательно, эта культурная практика негативно влияет на образовательный процесс.

Практика «уклонения от формальных норм», на первый взгляд, деструктивна, так как она предполагает нарушение стандартных процедур. Но, с другой стороны, она позволяет находить эффективные решения в нестандартных ситуациях, когда соблюдение норм было бы помехой образовательному процессу (например, в случае с неудобным расписанием). Эту практику используют как студенты, так и преподаватели ТГУ.



### 3 Университетские нарративы: что рассказывают студенты

#### 3.1 Уклонение от конфликта

В ходе интервью было непросто получить от участников исследования нарративы, содержащие упоминание практики уклонения. О ней рассказывали, только когда я спрашивала о проблемах, возникающих в университете. Видимо, уклонение является способом избегания конфликта; так эту практику объясняют другие исследователи<sup>63</sup>. Однако я полагаю, на этом ее функции не ограничиваются.

Во время летней практики, которая проходила на исследовательской станции Кайбасово в 2017 году, студент-гидролог рассказал такую историю:

*Респондент (Р): Когда мы ездили на втором курсе на учебную практику, мы были такие прям... Точнее, это не мы их создавали, наш не очень умный одногруппник [смеется]. Короче, выехал он на штанге... [респондент хотел сказать, что во время учебной практики на втором курсе он и его одногруппники создавали себе дополнительные проблемы] Ну, у нас штанга такая есть, в ней есть винтики, которые держат её. Он уронил один винтик и уронил его вместе с вертушкой, которая стоит около двухсот тысяч, всё в воду. Вода шесть градусов, то есть туда не нырнуть, и он за провод вытягивал, и получается, часть провода он оторвал. И мы быстренько всё спаяли, чтобы преподаватель не увидел.*

*Интервьюер (И): – И он не увидел?*

*Р: – Нет конечно, как он увидит, мы спаяли как надо. Мы просто с Яшей паять умеем. Мы с водителем хорошо общались, и мы типа: «Тссс, можно, типа, взять у Вас паяльник?» Он такой – да, конечно, без проблем. Мы такие, там, в лесу, в иголках, запаяли в лесу. Всё. Потом уже, когда практика закончилась, и мы защитили практику, мы рассказали преподавателю. Он такой, типа, ооо, ни фига се вы, даже незаметно было. (Июль 2017 г., Кайбасово, 3 курс, м., ГГФ).*

Для начала необходимо обозначить общий контекст истории. Данный участник исследования – Александр – имел позитивный опыт работы в условиях студенческой летней практики. Я слышала о нем множество положительных отзывов; сотрудники станции поручали ему ответственные задания, потому что знали, что он справится с ними. Когда я приехала в Кайбасово через год, его все еще помнили. Он сумел установить достаточно теплые

---

<sup>63</sup> Людтке А. История повседневности в Германии : новые подходы к изучению труда, войны и власти. М., 2010. 268 с.

Смолькин А. Практики повседневных межпоколенческих взаимодействий глазами студентов провинциального вуза: этнографическое эссе // Антропологический форум. 2015. № 25. С. 91–117.

взаимоотношения с наставниками, при этом оставаясь в рамках официальных отношений. Он общался с ними на различные темы, в том числе не связанные с обучением. Все это характеризует респондента как человека, не склонного к уклонению от ответственности.

Приведенная история вполне соответствует рассмотренной выше концепции «уклонения от конфликта». Александр и его коллеги-студенты постарались решить возникшую проблему с оборудованием самостоятельно, потому что не хотели создавать конфликтную ситуацию. Они скрыли произошедшее от преподавателя, так как для них было важно сохранить свой статус и не ухудшить отношения с ним. Интенции героев данного нарратива позволяют сделать вывод, что для студентов бывает важно иметь хорошую репутацию в глазах преподавателя. Ее сохранение – это вторая функция культурной практики «уклонение от конфликта».

Во время моей второй поездки в Кайбасово (в июле 2018 года) я наблюдала другой случай межгруппового конфликта. Обратимся к полевому дневнику:

*Утром Виктор Владимирович [сотрудник станции] отругал парней за грязь в туалете. Они отреагировали безмолвно. Днем на работе у них произошел непредвиденный случай. Они должны были сделать замеры на Карасевом озере и от него пешком дойти до Инкина озера, как мы вчера. Ориентиром была сосна у дороги и вытоптанная трава под ней. Они дошли до сосны, неся лодку и оборудование в ней, по прибору [геолокатор] определили направление к озеру и пошли к нему напрямую. Там была очень болотистая почва, они начали вязнуть в ней и поэтому повернули назад. Они не взяли с собой воды, поэтому для них этот день оказался особенно тяжелым. Когда Сергей Николаевич [сотрудник станции] вечером поехал за ними, он нашел их лежащими под сосной. Работу по замерам на Инкином озере перенесли на следующий день. (12 июля 2018 года, исследовательская станция Кайбасово, летняя учебная практика гидрогеологов (3 курс ГГФ). Подробнее см. рис. 1 в Приложении В).*

Этот случай показывает негативную сторону практики уклонения от конфликта. Так как утром произошла небольшая (односторонняя) ссора между студентами и их полевым наставником, последующая коммуникация происходила напряженно. Перед выходом за пределы станции студенты не стали подробно расспрашивать наставника, как лучше пройти к озеру, а понадеялись на специальное оборудование. В результате этого был нарушен образовательный процесс – студенты не смогли самостоятельно справиться с заданием.

Я вижу два возможных выхода из конфликта, описанного выше. Когда сотрудник станции отчитывал студентов за беспорядок, они могли бы признать свою вину и извиниться. Возможно, в этом случае их отношения с наставником были бы менее напряженными, и проблема коммуникации не возникла бы. Другой выход – уклонение, которое применили

студенты. Очевидно, это не самый эффективный вариант, однако наблюдения показывают, что он используется наиболее часто. В связи с этим можно предположить, что обучение студентов правильному поведению в конфликтной ситуации является необходимым дополнением к существующим учебным практикам.

Томские исследователи Н. С. Гулиус и Д. А. Туманова считают, что для решения подобных проблем в Томском госуниверситете существует институт наставничества. Цель его деятельности – это «содействие самореализации личности каждого студента, повышению его интеллектуального и духовного потенциала, стремления к постоянному самосовершенствованию»<sup>64</sup>. Авторы приходят к выводу, что деятельность кураторов-наставников действительно повышает эффективность образовательного процесса. В связи с этим я рекомендую расширить их направление работы и добавить практики обучения студентов, которые бы формировали правильное поведение в конфликтах между студентами и преподавателями.

### **3.2 Уклонение от ответственности**

Студенты, ставшие участниками исследования, считают, что внешние обстоятельства часто заставляют их пренебрегать учебой. К наиболее распространенным обстоятельствам такого рода относят неудобное расписание. Студентка Биологического института рассказывает:

*Р: – Я поступила на дневную очную форму обучения, и у меня глаза на лоб полезли, когда я впервые увидела свое расписание: каждый день пары до 8 вечера. В моем понимании 8 вечера - уже не день, но составители расписания так не думают. Ладно, наслушавшись разговоров о двух сменах в универе, я смирилась. Во втором семестре стало полегче, но опять же были пары и до 6 вечера. В этом учебном году составители расписания превзошли самих себя: в первом семестре у нас стояли несколько раз в день пары до 10 вечера. Преподы сами были в шоке, объясняя такую ситуацию тем, что нигде не прописано, в рамках какого времени должна учиться дневная форма обучения, и поэтому составители расписания творят, что хотят. А с учетом того, что нам с этого года практически убрали все лекции и заменили их семинарами, такие занятия до 10 вечера просто взрывают мозг. В это время суток ты уже практически ничего не соображаешь и не можешь продуктивно заниматься. Опять же в этом семестре опять первая смена, опять же есть пары и до 4-6 вечера, но после двух лет я*

---

<sup>64</sup> Гулиус Н. С., Туманова Д. А. Система наставничества Национального Исследовательского Томского государственного университета // Человеческое измерение университета и корпоративные практики управления персоналом. 2017. № 1. С. 90.

*уже очень рада, приходя домой в седьмом часу вечера, для меня это уже очень рано. Хочу сказать, что такого кошмара с расписанием я больше нигде, кроме ТГУ, не видела. И если при дневной форме обучения нам ставят пары до 10 вечера, мне страшно представить, что именно составители расписания понимают под вечерней формой обучения.*

*И: – Как вы справляетесь с этой проблемой?*

*Р: – Пропускаю те пары, на которые можно иногда не ходить. (Ноябрь 2019 г., Томск, 2 курс, ж., БИ).*

На мой взгляд, описанная ситуация является довольно типичной для нашего университета. Многие студенты сталкиваются с такой учебной нагрузкой, которая оказывается для них слишком большой. Из-за этого они начинают пренебрегать некоторыми учебными курсами, хуже выполняют домашние задания и пропускают аудиторские занятия. Важно то, что студенты используют практику уклонения, не пытаясь найти другое, более эффективное решение. Таким образом осуществляется негативное влияние университетской культуры на образовательный процесс.

Помимо того, что из-за пропуска занятий студенты не сдают вовремя задания, это еще и обостряет их отношения с преподавателями. Во время наблюдения в лаборатории электричества, где проходили лабораторные занятия у студентов Биологического института, я неоднократно замечала, что преподаватель обращает внимание на посещаемость студентов:

*Преподаватель обращается к студенту: «Вы почему столько напропускали-то? Вы отстаете». <...> «Алексей, Артур был на прошлом занятии? Потому что я давно его не видела». и т.д. (31 октября 2019 года, лаборатория электричества, каб. 241(2), занятие группы 018016 (2 курс БИ). Подробнее см. рис. 3 в Приложении В).*

Когда студент слышит от преподавателя подобный вопрос, он (чаще всего) делает слабые попытки оправдаться. Как было показано в § 2.2, студенты понимают, что пропускать занятия – это неправильно, однако из-за разницы в жизненных приоритетах они уклоняются от ответственности. Наблюдения показывают, что в этом плане существует серьезное расхождение во мнениях между преподавателями и студентами: первые считают, что посещение занятий должно иметь наибольший приоритет; вторые полагают, что различные жизненные обстоятельства могут быть важнее. Иногда это расхождение порождает недопонимание и скрытый конфликт.

Таким образом, уклонение от ответственности может быть порождением восприятия студентами окружающей действительности как несоответствующей их жизненным ценностям.

### 3.3 Уклонение от формальных норм

Из трех культурных практик, рассматриваемых в данном исследовании, первые две в большей степени свойственны студентам, а третья – «уклонение от формальных норм» регулярно используется как учащимися, так и преподавателями. Студенты относятся к этому по-разному, интерпретируя действия преподавателей в зависимости от результата. Если итог оказался негативным для студента, то совершенные действия воспринимаются отрицательно, и наоборот. Кроме того, для студентов более важно, чтобы преподаватель соблюдал общекультурные нормы. Рассмотрим пример, полученный из интервью со студенткой Биологического института:

*Р: – В этом семестре у нас был предмет, но его по факту не было – препод беременяшка, скинула нам курс чьих-то лекций, дала пару заданий на семестр и не провела ни одного занятия вживую. Все бы ничего, но по этому предмету у нас экзамен, оценку по которому мы должны были получить, выполнив два задания по вышеуказанному курсу лекций и написав реферат на тему, о которых никто из нас никогда не слышал. Все бы ничего, но до меня она докопалась ещё на первом задании – «выполняли вместе с одногруппницей», и дальше стабильно валила, просто ставила тройки, не объясняя причин. Как результат – светит 3 за семестр и печальная жизнь без стипендии. На предложение выполнить доп. задания, как и обговаривалось в начале курса, говорит: «Приходите и сдавайте по билетам, может и сможете на 4 натянуть». Вообще не знаю, что делать. (Декабрь 2019 г., Томск, 3 курс, ж., БИ).*

Слова, использованные участницей исследования по отношению к преподавателю, указывают на негативную интерпретацию поведения педагога. «Беременяшка», «докопалась», «валила» – это сленг, характерный для неформального студенческого дискурса; они передают эмоциональное восприятие ситуации. Студентка посчитала, что преподаватель не в полной мере выполнила свои обязанности, не проведя аудиторные занятия. Девушка винит преподавателя в нарушении порядка организации образовательного процесса, а также в несправедливом оценивании работы данной студентки. Я полагаю, что участница исследования приписывает этому преподавателю недобросовестное отношение к своим обязанностям. Также студентка отметила, что преподаватель нарушила договоренность о выполнении дополнительных заданий для повышения итогового балла. По словам участницы исследования, для нее это важно, потому что от оценки зависит ее стипендия; однако ее эмоциональность в рассказе говорит о более глубоких причинах. Возможно, этот случай

противоречит представлениям студентки о культурных нормах университета<sup>65</sup> и образе профессионального преподавателя.

Это достаточно сложный, неявный случай проявления практики уклонения. С одной стороны, в этой истории преподаватель следовала формальным нормам, так как она обеспечила студентов учебным материалом. С другой стороны, она не предоставила студентам возможности эффективно освоить этот курс. Очевидно, данная ситуация может интерпретироваться по-разному, в зависимости от положения интерпретатора. Полагаю, только специалист-педагог может однозначно определить, действительно ли подобное поведение является уклонением от формальных норм. Я, как исследователь, считаю, что это не нарушение, а именно уклонение, так как внешняя сторона образовательного процесса соответствовала официальным требованиям, а внутренняя – нет. Кроме того, в данном случае уклонение от формальных норм и уклонение от ответственности переплелись в хрупкую сеть, и их невозможно отделить друг от друга.

Анализ данного нарратива показал, что студенты ждут от преподавателя соответствия общекультурным нормам общения (соблюдения договоренностей, справедливого отношения и выполнения своих обязанностей). Такие нормы выходят на первое место, позволяя уклоняться от формальных норм в тех случаях, когда они противоречат общекультурным.

Культурный контекст, в котором проходит образовательный процесс в Биологическом институте, способен пояснить, как еще может проявляться уклонение от формальных норм на уровне повседневности студентов и преподавателей ТГУ. В Приложении В я поместила фрагменты полевого дневника; обратимся к одному из них.

*«Я зашла в лабораторию за пять минут до начала занятия. В ней было три группы людей: за столом справа сидела преподавательница в окружении студентов и подробно объясняла им, как выполнять текущую лабораторную работу. Перед ними лежали тетради и распечатки с заданиями; учебников не было. За столом слева перед микроскопом стояла лаборант и объясняла студентам задание. За большим столом в центре сидели шесть студенток. На меня никто не обратил внимания»* (31 октября 2019 года, лаборатория электричества, каб. 241(2), занятие группы 018016 (2 курс БИ). Подробнее см. рис. 3 в Приложении В).

Для того, чтобы провести наблюдение во время занятия в лаборатории, я написала электронное письмо с просьбой преподавателю физики из Биологического института. Она

---

<sup>65</sup> Руднева Е. Антропология вежливости: общекультурные и локальные нормы взаимодействия // Антропологический форум. 2016. № 30. С. 215–242.

разрешила мне присутствовать, но с условием, что я не буду мешать, так как у них очень много работы. Занятие начиналось в 14:45, но я зашла в лабораторию в 14:40, и там уже шел активный образовательный процесс. Несоблюдение регламента времени – это уклонение от формальной нормы, к которому преподаватели вынуждены прибегать из-за того, что количество выделенных на учебный курс академических часов фактически не соответствует учебному плану. Это частая проблема со стороны организации учебного процесса, которая нередко решается неформально. В результате этого преподаватели вынуждены проводить дополнительные консультации или работать во время перерыва между занятиями.

Система, которая формируется путем добавления неформальных учебных часов, на первый взгляд кажется хаотичной; в ней легко может запутаться и студент, и преподаватель. Нельзя обязать студентов посещать такие занятия, однако во время моего наблюдения в лаборатории было больше тридцати человек. Эта «теневая» система занятий регулируется не формальными нормами, а личной заинтересованностью преподавателей и студентов. Они мотивированы необходимостью вовремя выполнить лабораторные работы, а так как для этого требуется специальное оборудование, они используют любую возможность позаниматься в лаборатории, когда она свободна. Можно сказать, что преподаватели пренебрегают менее важными формальными нормами (работа в перерыве и дополнительные консультации) для того, чтобы соблюсти более важные (своевременное проставление зачетов и допусков к экзамену).

Теперь вернемся к нарративу, рассказанному студенткой, и попытаемся взглянуть на него с позиции преподавателя. С одной стороны, была нарушена норма, обязывающая преподавателя предоставить студентам весь необходимый учебный материал (по мнению респондента). С другой стороны, преподаватель соблюдал процедуру проведения экзамена («по билетам»). Видимо, в этом случае преподаватель пренебрегла менее важной с ее точки зрения нормой.

Таким образом, нельзя сказать, что практика уклонения – это негативная сторона университетской культуры. Ее существование ни в коем случае не говорит о безответственности или немотивированности студентов и преподавателей. Как показывают приведенные выше материалы, исходные предпосылки к использованию этой практики конструктивны и направлены на оптимизацию образовательного процесса. В то же время уклонение нередко вызывает отрицательные для кого-либо последствия из-за противоречия интересов участников коммуникативного поля и разницы в восприятии происходящего.

В. В. Дубицкий рекомендовал «обучать преподавателей социологии образования, в частности социологии высшей школы, в рамках повышения профессиональной

квалификации»<sup>66</sup>. В качестве альтернативы можно предложить обучение основам социальной антропологии образования, так как она позволяет использовать личный опыт и наблюдения для познания социальной реальности и адаптации к ней.

---

<sup>66</sup> Дубицкий В. В. Вузовское образование и социология // Вестник Омского университета. 2002. № 3. С. 45.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Университетская культура – это комплекс адаптационных практик, при помощи которых студенты и преподаватели решают повседневные проблемы. Важнейшей частью этой культуры является уклонение – пассивная практика, позволяющая управлять ситуацией через отказ от действий.

Практика уклонения включает в себя три подкатегории: уклонение от конфликта, уклонение от ответственности и уклонение от формальных норм. Уклонение от конфликта используется в случае обострения отношений между студентом и преподавателем. Она проявляется в виде молчания, бездействия, ухода от решения проблемы. Цель применения этой практики – отказ от дальнейшего развития конфликта, сохранение отношений с преподавателем и репутации студента. Уклонение имеет двойственную природу: с одной стороны, оно позволяет избежать ухудшения отношений, а с другой – не решает проблему, породившую конфликт. Вероятно, студенты используют уклонение от конфликта из-за того, что не владеют альтернативными способами выхода из конфликтной ситуации.

Уклонение от ответственности – это то, что преподаватели часто называют субъект-объектными отношениями. Эта практика состоит в перекладывании студентами ответственности за свои неудачи на внешние обстоятельства, преподавателей и администрацию университета. Ее негативная сторона состоит в частых пропусках аудиторных занятий, несвоевременном выполнении заданий, плохой подготовке к экзаменам и т.п. Несомненно, это отрицательно влияет на качество получаемого образования. Возможная причина возникновения уклонения от ответственности – восприятие студентами окружающей действительности как несоответствующей их жизненным ценностям. Интервьюирование показало, что эта проблема знакома даже отличникам; следовательно, причина скрывается не в личных характеристиках студентов, а в самой культуре.

В БИ, на РФФ и ГГФ уклонение от ответственности выражено меньше, чем на ФИПН. Это связано с рядом факторов. Во-первых, их студенты чаще выезжают на исследовательские станции и работают с оборудованием в лабораториях, в том числе в рамках собственных научных проектов. Во-вторых, на естественнонаучных и технических факультетах студенты рассчитывают на то, что собранные ими материалы будут использоваться более опытными учеными в крупных научных исследованиях. В-третьих, по словам преподавателей, на этих факультетах выше процент отчислений, в результате чего меньше студентов, не заинтересованных в учебе.

Практика «уклонения от формальных норм» используется и студентами, и

преподавателями. В качестве примеров можно привести неформальное изменение расписания, проведение дополнительных (неформальных) консультаций, работу в перерывах между занятиями и т.д. Эта практика демонстрирует гибкость культуры и готовность адаптироваться к ситуации. В тех случаях, когда формальные нормы противоречат общекультурным, отдается предпочтение последним. Кроме того, преподаватели могут нарушать менее важные с их точки зрения формальные нормы для того, чтобы соблюсти более важные. Студенты нарушают формальную норму, когда списывают на экзамене. С одной стороны, это делает образование менее эффективным, а с другой – стимулирует преподавателей использовать творческий подход к работе и совершенствовать их педагогические навыки.

Культурный контекст может оказывать влияние на поведение студентов, однако рассмотренные практики встречаются в самых разных условиях – на занятиях в спортзале, в лабораториях, в учебных аудиториях, на исследовательской станции. Это позволяет сделать вывод, что уклонение – универсальная характеристика повседневной культуры Томского госуниверситета.

Культурные практики, проанализированные в данной работе, по-разному влияют на образовательный процесс; в зависимости от цели применения, они могут снижать или повышать его эффективность. Однако мое исследование показывает, что они часто используются по привычке, без рефлексии, так как эти практики являются частью повседневной культуры университета. Это доказывает, что университетская культура имеет большое значение в образовательном процессе ТГУ на выбранных для исследования факультетах.

Социальную антропологию можно рассматривать как вариант практической философии. В этом случае на первое место выходит метод рефлексии и различные виды наблюдения. Приемы социальной антропологии можно рекомендовать к использованию преподавателями с целью осознания неререфлексируемых практик и лучшего понимания социальной реальности университета.

Кроме того, представляется необходимым обучать студентов правильному поведению в конфликтных ситуациях. Как показывают полевые материалы, приведенные в данном исследовании, студенты Томского госуниверситета не умеют самостоятельно находить достаточно продуктивные способы выхода из конфликта с преподавателем. В результате этого нарушается коммуникация между обучающимся и наставником и образовательный процесс теряет свою эффективность.

К решению данной проблемы предлагается привлечь инструменты, уже существующие в ТГУ. В первую очередь, это традиционные формы наставничества – через общение между

студентами и преподавателями. Также могут оказаться полезными специализированные психологические тренинги и тьюторское сопровождение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

### *Источники*

1. Этический кодекс Томского Государственного университета (проект) [Электронный ресурс] // Alma Mater. – 2015. – 9 июня (2582). – Электрон. версия печат. публ. – URL: [http://www.almamater.tsu.ru/show\\_story.phtml?nom=2582&s=6830](http://www.almamater.tsu.ru/show_story.phtml?nom=2582&s=6830) (дата обращения: 23.11.2019).
2. Сенють В. Г. Полевой дневник. – Томск, 2017-2019.
3. Сенють В. Г. Интервью 1. – Томск, 2017.
4. Сенють В. Г. Интервью 2. – Томск, 2017.
5. Сенють В. Г. Интервью 3. – Томск, 2018.
6. Сенють В. Г. Интервью 4. – Томск, 2018.
7. Сенють В. Г. Интервью 5. – Томск, 2018.
8. Сенють В. Г. Интервью 6. – Томск, 2018.
9. Сенють В. Г. Интервью 7. – Томск, 2018.
10. Сенють В. Г. Интервью 8. – Томск, 2018.
11. Сенють В. Г. Интервью 9. – Томск, 2018.
12. Сенють В. Г. Интервью 10. – Томск, 2019.
13. Сенють В. Г. Интервью 11. – Томск, 2019.
14. Сенють В. Г. Интервью 12. – Томск, 2019.
15. Сенють В. Г. Интервью 13. – Томск, 2019.
16. Сенють В. Г. Интервью 14. – Томск, 2019.
17. Сенють В. Г. Интервью 15. – Томск, 2019.
18. Сенють В. Г. Интервью 16. – Томск, 2019.

### *Литература*

19. Багдасарова Я. Автоэтнография: исследователь в роли "антропологизируемого" // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 12. – С. 134–145.
20. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 62–65.
21. Гинзбург К. Сыр и черви : Картина мира одного мельника, жившего в XVI в. / К. Гинзбург. – М. : Росспэн, 2000. – 269 с.
22. Гирц К. Интерпретация культур : пер. с англ. / К. Гирц. – М. : Росспэн, 2004. – 557 с.
23. Готлиб А. С. Автоэтнография (разговор с самой собой в двух регистрах) // Социология: методология, методы, математические модели. – 2004. – № 18. – С. 5–16.
24. Губа К. С. В центре внимания или в центрах внимания? Анализ системы авторитетов локального академического сообщества / К. С. Губа, А. В. Семенов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – Т. 13, № 3. – С. 133–154.
25. Гудова Е. А. "Ну это же Почта!": как происходят истории в организациях, а организации в историях // Этнографическое обозрение. – 2018. – № 3. – С. 151–167.
26. Гулиус Н. С. Система наставничества Национального Исследовательского Томского государственного университета / Н. С. Гулиус, Д. А. Туманова // Человеческое измерение университета и корпоративные практики управления персоналом. – 2017. – № 1. – С. 89–92.
27. Гулиус Н. С. Этический кодекс университета как инструмент трансформации корпоративной культуры (кейс на материале деятельности Национального Исследовательского Томского государственного университета) // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры. – 2016. – № 1. – С. 184–188.
28. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб. : Наука. – 1998. – 315 с.
29. Гуськова Н. Д. Ценности как элемент системы организационной культуры университета / Н. Д. Гуськова, А. В. Ерастова // Университетское управление: практика и анализ. – 2015 – № 4. – С. 67–75.
30. Дубицкий В. В. Вузовское образование и социология // Вестник Омского университета. – 2002. – № 3. – С. 42–46.
31. Ильин В. И. Жизнь как участвующее наблюдение: исповедь социолога // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – Т. 13, № 4. – С. 5–24.

32. Клейн Л. С. Муки науки: ученый и власть, ученый и деньги, ученый и мораль / Л. С. Клейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2017. – 576 с.
33. Коллини С. Зачем нужны университеты? / С. Коллини. – М. : Изд. Дом ВШЭ, 2016. – 264 с.
34. Колядов Д. М. Аудитория как участник взаимодействия // Антропологический форум. – 2019. – № 42. – С. 135–173.
35. Комарова Г. А. Академическая жизнь: поле междисциплинарных научных исследований. – М. : ИЭА РАН, 2012. – 40 с. – (Исследования по прикладной и неотложной этнологии ; вып. 229).
36. Латур Б. Диалог о теории акторских сетей [Электронный ресурс] / Б. Латур ; пер. А. В. Шкурко. – Электрон. дан. – [Б. м., б. г.]. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1pX8IxwVN0bz23UFLrh9O-uQN7F-VhyXF/view?usp=sharing> (дата обращения: 03.05.2020).
37. Лурье С. В. В поисках новых форм самоидентификации русского городского населения: методология Grounded theory в практическом исследовании // Общественные науки и современность. – 2012. – № 1. – С. 88–105.
38. Людтке А. История повседневности в Германии : новые подходы к изучению труда, войны и власти / А. Людтке. – М. : РОССПЭН, 2010. – 268 с.
39. Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 2. – С. 95–103.
40. Мальцева Г. И. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета / Г. И. Мальцева, О. В. Горшкова // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 2. – С. 40–44.
41. Надыршин Т. Актуальность поля образования для этнографии, этнологии и антропологии [Электронный ресурс] // Исторический журнал: научные исследования. – 2017. – № 6. – С. 72–78. – Электрон. версия печат. публ. – URL: [https://www.academia.edu/36197383/Актуальность\\_поля\\_образования\\_для\\_этнографии\\_этнологии\\_и\\_антропологии](https://www.academia.edu/36197383/Актуальность_поля_образования_для_этнографии_этнологии_и_антропологии) (дата обращения: 24.11.2019).
42. Назаренко Н. В. Становление и современное состояние феноменов «корпоративная культура», «образовательная корпорация» и «корпоративная культура университета» // Идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях. – 2014. – № 5. – С. 68–75.
43. Перевозный А. В. Культурно-образовательная среда университета: сущность, компоненты, пути совершенствования // Вестник ленинградского государственного

университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 286–297.

44. Прохоров А. В. Современный университет: корпоративная и академическая культура // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. – 2009. – № 1. – С. 65–72.

45. Рогозин Д. Автоэтнография [Электронный ресурс] : видеолекция. // ПостНаука. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2016. – URL: <https://postnauka.ru/video/64437> (дата обращения: 24.11.2019).

46. Романов К. Образование в контексте культурной антропологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – № 1. – С. 89–93.

47. Руднева Е. Антропология вежливости: общекультурные и локальные нормы взаимодействия // Антропологический форум. – 2016. – № 30. – С. 215–242.

48. Самойлов Л. С. Перевернутый мир / Л. С. Самойлов. – СПб. : Фарн, 1993. – 224 с.

49. Сафонова Т. Исследование практик через обучение в социальной антропологии // Антропологический форум. – 2010. – № 13. – С. 211–216.

50. Слободчиков В. Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 138–142.

51. Слободчиков В. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 11–22.

52. Слободчиков В. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 112–116.

53. Смолькин А. Практики повседневных межпоколенческих взаимодействий глазами студентов провинциального вуза: этнографическое эссе // Антропологический форум. – 2015. – № 25. – С. 91–117.

54. Сокол В. Б. Сознание против мышления: феноменологическое исследование / В. Б. Сокол. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013. – 439 с.

55. Соколов М. Студенческие культуры [Электронный ресурс] : видео // ПостуНаука. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2018. – URL: <https://postnauka.ru/video/87606> (дата обращения: 13.02.2020).

56. Соколовский С. В. Автоэтнография и антропологические исследования науки // Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования. – М., 2010. – Т 2. – С. 24–42.

57. Соколовский С. В. Жизнь как поле: заметки об автоэтнографии // Поле как жизнь. К 60-летию Северной экспедиции ИЭА РАН. – М. ; СПб., 2017. – С. 167–188.

58. Соколовский С. В. Этнография: стиль, жанр и метод // Этнографическое

обозрение. – 2003. – № 2. – С. 26–34.

59. Страусс А. Основы качественного исследования. Обоснованная теория. Процедуры и техники : пер. с англ. / А. Страусс, Дж. Корбин. – М. : УРСС, 2001. – 256 с.

60. Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии / В. А. Тишков. – М. : Наука. – 2003. – 544 с.

61. Урбанович Р. «Свои» и «другие» в матримониальных практиках: случай Сопецкого региона // Антропологический форум. – 2015. – № 24. – С. 170–186.

62. Шрайбер Н. Ю. Организационная культура университета и инновационных компаний в восприятии студентов томских вузов / Н. Ю. Шрайбер, С. А. Литвина // Университетское управление: практика и анализ. — 2016. – № 101. – С. 65–72.

63. Шугальский С. С. Социальные практики: интерпретация понятия [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 276–280. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-praktiki-interpretatsiya-ponyatiya> (дата обращения: 13.02.2020).

64. Шюц А. Проблема рациональности в современном мире // Смысловая структура современного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шюц. – М., 2003. – С. 163–190.

65. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 120–136.

66. Drozdowicz J. Anthropology of Education and the Understanding of Cultural Diversity / J. Drozdowicz. – Athens : Athens Institute for Education and Research, 2016. – 14 p.



## ПРИЛОЖЕНИЕ А СПИСОК УЧАСТНИКОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Галина Николаевна, преподаватель ФИПН;
2. Дмитрий Николаевич, преподаватель ФИПН;
3. Людмила Федоровна, преподаватель БИ;
4. Кирилл Валерьевич, преподаватель РФФ;
5. Дмитрий Александрович, преподаватель ГГФ;
6. Сергей, 23 года, 5 курс специалитета, РФФ;
7. Антон, 22 года, 5 курс специалитета, РФФ;
8. Фёдор, 22 года, 5 курс специалитета, РФФ;
9. Данил, 20 лет, 3 курс бакалавриата, ГГФ;
10. Иван, 20 лет, 3 курс бакалавриата, ГГФ;
11. Александр, 21 год, 3 курс бакалавриата, ГГФ;
12. Евгения, 20 лет, 2 курс бакалавриата БИ;
13. Кристина, 20 лет, 3 курс бакалавриата БИ;
14. Алена, 20 лет, 3 курс бакалавриата ФИПН;
15. Егор, 20 лет, 3 курс бакалавриата ФИПН;
16. Елизавета, 19 лет, 2 курс бакалавриата ФИПН;
17. Анна, 19 лет, 2 курс бакалавриата ФИПН.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б РАСШИФРОВКА ГЛУБИННОГО ИНТЕРВЬЮ УЧАСТНИКА  
ИССЛЕДОВАНИЯ

**Р:** Галина Николаевна

**И:** Сенють В. Г.

**Место:** Научная библиотека ТГУ, Томск

**Дата:** 16 мая 2018 года

**Интервьюер (далее – И):** Скажите, пожалуйста, какая у Вас ученая степень?

**Респондент (далее – Р):** Кандидат исторических наук.

**И:** А какая у Вас область научных интересов?

**Р:** Широко или до темы диссертации?

**И:** Лучше широко.

**Р:** Ну, скорее, этноистория, миграции, вот в этой области. А тема диссертации «Немцы Томской губернии в конце XIX – начале XX века: стратегии и практики диаспоризации». Проблематика диаспор тоже можно как общую тему обозначить.

**И:** Вы не могли бы описать, в чем вообще состоит работа преподавателя? Помимо научной деятельности?

**Р:** Ну, по-хорошему, работа преподавателя она и идет помимо научной деятельности, хотя их сочетание является таким большим плюсом, я считаю, поскольку научная работа очень прокачивает преподавателя с точки зрения многих его навыков, качеств и дисциплинирует ум, как минимум. Работа преподавателя состоит обычно из аудиторной работы (то есть непосредственный контакт со студентами в аудитории) и внеаудиторной работы, которая не имеет границ и пределов и зависит от желания работодателя делать хорошо. Ну, это и опыта, разумеется. В первое время уходит очень много времени на разработку занятий; попозже становится либо полегче, но ненадолго, потому что новые курсы, новые требования, и поэтому, в общем-то, аудиторная работа не уменьшается в последние годы. Подготовка к занятиям, личное развитие, которое тоже служит во благо преподавательской деятельности, сами занятия.

**И:** Я так понимаю, у нас на факультете все преподаватели должны совмещать преподавательскую деятельность с научной. А Вы считаете, что было бы лучше, если бы у них не было такой обязанности?

**Р:** Наоборот, я за то, что хорошо, что совмещают, это позитивный момент. Пока у нас на факультете нет разделения четко по функциям, я считаю, это большим плюсом, хотя я знаю, что есть опыт других университетов, где была попытка подобного разделения. Мне нравится

возможность варьирования между образованием и наукой, и в какой-то период своей жизни я готова уделять больше внимания одному, а какой-то момент – другому. И здорово, что я могу сама это решать. Мне это как раз нравится.

**И:** Объясните, пожалуйста, что в себя включает Ваша методика преподавания?

**Р:** Что подразумеваю под методикой преподавания? Технологии педагогические, которые я применяю, принципы, ценности профессиональные?

**И:** Воспитательные, может быть, приёмы, то, как Вы объясняете материал?

**Р:** Ну, в воспитание я, конечно, стараюсь особо не вдаваться, ибо поздно, во-первых, по возрасту воспитывать, во-вторых, я считаю, что задачи несколько иные. Давайте вот пойдём, вот ценности, которые я исповедую как преподаватель, и уже конкретно к методам и методикам, наверное. Как преподаватель я имею определённые ценности. Ну, безусловно, мне нравится субъект-субъектный тип отношений в моей профессии, когда студент и я одинаково субъектную позицию занимаем по отношению к образовательному пространству. Мы *совместно* создаем и *соучаствуем* в совместном творчестве. Это идеальная ситуация для меня, если говорить обо мне как о преподавателе. Также я очень ценю, с точки зрения профессии... Сейчас вспомню... Ну, понятно, что не навредить преподаватель должен, как и врач. В идеале, помимо «не навредить», ещё что-то привнести в жизнь студента, прекрасного, полезного и значимого. Полезность образования тоже для меня имеет определённую ценность – чтобы встречи со мной имели для студентов понятное значение и применимость. Ну, если так, кратко. Я могу Вам список... Я когда-то его составила добросовестно, могу выслать.

**И:** Хорошо, я посмотрю потом, обязательно. Я так понимаю, Вы считаете, что в идеале преподаватель и студент должны быть как коллеги?

**Р:** Да, они же одно дело делают.

**И:** То есть не должно быть какой-то четкой иерархии между ними?

**Р:** Ну я не вижу тут вообще смысла в иерархичности. Но, коллеги обычно одинаково подготовлены, а тут, скорее... Некоторые не любят термин «клиент», но это, скорее, такие отношения – когда студент понимает, зачем он к тебе приходит, как к специалисту, понимает, что он сам в этом заинтересован, ты понимаешь, что он хочет получить от тебя, как от специалиста (желательно беря содержание, не просто факт того, что он к тебе пришел), и вы работаете на достижение этой прекрасной образовательной цели. Но в противном случае образование становится насилием над личностью. Студенты, когда они стоят в позиции объекта, они просто ждут, когда их научат. А научить – сложно, научиться – легче. То есть когда с обеих сторон есть стремление, то есть и результат.

**И:** А часто бывает так, что студент стоит в положении объекта?

**Р:** Да. Ну, у нас, я бы сказала, исторически сложилась, на всех ступенях образования, такая объектная позиция студентов. Увы. Но с годами, я надеюсь, что будет меняться что-то в другую сторону и как преподаватель, определив свои зоны ответственности, я могу этому способствовать.

**И:** Как Вы думаете, может быть, университет должен какие-то специальные мероприятия проводить для того, чтобы еще на стадии поступления отсеивать вот таких объектно-ориентированных?

**Р:** Ну почему сразу отсеивать-то? Нормально. Я тоже была когда-то объектно-ориентированной. Просто если вы не знаете других условий существования в образовательной среде, сложно самим до них додуматься, поэтому здесь нормально. Надо менять ценностные установки. Ценностные установки – продукт смены, по идее, поведенческих стратегий, это опять же приведет к формированию новых типов отношений.

**И:** Этот процесс должен проходить под влиянием преподавателей или как-то он должен исходит изнутри, из клиента?

**Р:** Нет, здорово, когда оба хотят. Но для меня это ценностно в смысле, что мне так комфортнее. Мне комфортнее как раз на субъекте взаимодействия, а не когда я выступаю в роли субъекта, воздействующего на объект. Мне больно, мне профессионально неприятно работать в таких условиях. Поэтому, конечно же, я буду всеми силами стараться выйти на тот тип отношений, который мне комфортен. Но тут, видимо, так и должно быть. Я поступаю именно так, потому что мне так хорошо.

**И:** И у вас часто получается так делать?

**Р:** Тут надо у каждого спросить, анкетировать, входные, выходные замеры сделать. Но, как мне кажется, определенные сдвиги, маленькие возможно, но происходят. Мне нравится работать над курсом с моими студентами. Не всегда они легко и охотно откликаются на такую мою инициативу. Но со временем, особенно, если удастся с группой несколько лет подряд работать, я вижу, что они все легче, проще и спокойнее к этому относятся. И в принципе, сам факт задумывания над тем, а кто ты в образовании, имеешь ли ты к нему вообще какой-то запрос, или ты просто тупо пришел, пусть меня научат, не знаю чему, не знаю как, но всегда буду недоволен результатом, и винить буду только тех, кто меня учил. Даже сам факт задумывания над этими, я считаю, это большой вклад в активацию позиции студентов. Чем могу. Пока это такая моя индивидуальная стратегия. Надеюсь, она совпадет с генеральной линией.

**И:** А какие плюсы и минусы работы преподавателя вы можете назвать?

**Р:** С минусами сложнее. Если работа преподавателя это, в основном, работа со

студентами, то я вижу большие плюсы. Со студентами приятно работать, мне, по крайней мере. Помимо приятного такого взаимодействия с молодежью, которая тебя опять же многому учит. Замечательная черта преподавательской работы это необходимость в постоянном ответе. Невозможно остановиться, потому что любая остановка это равносильна смерти или к очень близкому подходу к этому состоянию. Ты понимаешь, что надо постоянно где-то что-то узнавать, читать, видеть, смотреть, быть в курсе. В противном случае ты не можешь привнести в студентов ничего нового. То есть будет недостаточно хорошим преподавателем. Мне нравится возможность относительно творческой свободы. Она есть, это здорово, когда я решаю, в основном, что делать в курсе, с точки зрения его какого-то необычного наполнения, – и методического, и содержательного. Мне нравится, что меня пока никто в этом смысле не ограничивает особо. То есть разумные требования предъявляются, но не претящие, так скажем, моим представлениям о свободе преподавательского творчества. Минусы, потому что не только со студентами приходится общаться, но и с другими категориями сотрудников университета. Это не всегда бывает приятно, скажем так.

**И:** Как вы думаете, преподаватель – это высокостатусная профессия?

**Р:** Высокостатусная, в каком смысле? Пиетета со стороны остальных?

**И:** Со стороны общества.

**Р:** Даже не знаю... Мне кажется, что это довольно обычная профессия. Я не ожидаю особого поклонения от того, что я преподаватель, но замечаю, что обычно люди реагируют на эту профессию, скажем так. И реагируют с пиететом легким. Но это обычная нормальная работа. Не хуже, не лучше остальных. Такая же прекрасная, как все прочие.

**И:** Как к этой работе относится ваша семья и друзья?

**Р:** Наверное, хорошо, учитывая, что у меня половина семьи как раз, так или иначе, связана со сферой тоже педагогической. Друзья тоже пока не жаловались, в общем-то.

**И:** А почему вы решили стать преподавателем?

**Р:** Всегда очень сложно отвечать на этот вопрос, потому что я не так уж и решала, с одной стороны. А с другой стороны, если проанализировать всю мою жизнь лет с четырех примерно, когда был зафиксирован мой первый опыт преподавательской деятельности, я о нем не помню, но очевидцы рассказывали, я к этому шла. В университете на старших курсах я искренне полагала, что я не пойду дальше в аспирантуру, и не буду заниматься преподавательской деятельностью. Но тут сыграл случай, и я ему очень благодарна.

**И:** Какими были первые шаги уже в университете?

**Р:** Вообще, до университета было много шагов. Во-первых, мне совершенно точно нравилось всегда кому-то что-то объяснять. Еще дошкольный мой возраст выявил склонность.

В школе я, помимо прочего, закончила еще педагогический класс, у меня есть маленькая корочка по итогам этого педагогического класса. Мне определенно это очень нравилось. Я, пока там училась, успела преподавать с первого по одиннадцатый класс. У меня педагогической практики гораздо больше, чем у любого студента-историка в этом смысле. В университете мне легко давалась педагогика. Без проблем каких-то задания на предмете «Педагогика» происходили. И определенно, мне очень уютно в этой профессии. И есть такое прекрасное ощущение, что я на своем месте.

**И:** А уже во время работы преподавателем, у вас были какие-то ситуации, когда приходилось быстро находить решение?

**Р:** В общем-то, они постоянно возникают, те или иные. Если пример приведете такой ситуации, я могу сказать, как часто.

**И:** Например, даже из своего опыта могу сказать, что иногда на лекции студенты задают преподавателю неожиданный вопрос, который даже напрямую не относится к теме.

**Р:** Нормально. Такая рядовая ситуация. Здорово, когда есть вообще вопросы. Не каждая студенческая аудитория балует такими вещами.

**И:** То есть вы к этому даже позитивно относитесь?

**Р:** Я даже способствую этому, как могу.

**И:** Тогда какие трудности, может быть, возникают во время работы?

**Р:** Со студентами именно?

**И:** Да.

**Р:** У меня в жизни была пара случаев персональных, когда я на личном уровне твердо понимала, что мне очень тяжело взаимодействовать со студентом. Два таких студента было в моей жизни. С обоими мы расстались в хороших отношениях, в том смысле, что никто ни на кого не обижался и так далее. Но мне это стоило определенных усилий. То есть бывает у любых, я думаю, людей любых профессий какие-то личные несовпадения. Трудности бывают. Бывают трудные студенческие аудитории. Сейчас у меня такая есть в практике. Такие студенты очень одаренные, весьма скептически настроенные, не скрывающие свой скепсис. То есть студенты, которые, скажем так, в негативном ключе выстраивают общение. Не в том плане, что оскорбляют преподавателя и так далее, но оценочно высказываются по поводу его действий текущих, хотя при этом по итогам все нравится, как выясняется, но в процессе сталкиваешься с такими вещами. Но это такая работа. Есть приятные аудитории, есть менее приятные аудитории. Я, в общем-то, как правило, со всеми нахожу общий язык, справляюсь, и даже часто здорово получается.

**И:** Чаше всего как получается, – вы выступаете инициатором выстраивания отношений

или студенты?

**Р:** Чаще я. Но у меня, в основном, лидерская такая позиция. Я понимаю, что это не очень способствует как раз субъективации позиции студента, и стараюсь это как-то себе корректировать. Но чаще я.

**И:** А вне лекционной аудитории вы как-то общаетесь со студентами?

**Р:** Да. Зайдите на мой профиль «ВКонтакте», вы увидите, что большинство моих друзей «ВКонтакте» это мои студенты. И когда получается где-то встретить, в любом месте, не знаю, в маршрутке, в кафе, еще где-то, с большой радостью их вижу, они вроде тоже. Мы улыбаемся, общаемся.

**И:** А на какие темы общаетесь?

**Р:** Я спрашиваю, как дела. У кого-то спрашиваю: все еще учитесь? Замечательно. У кого-то интересуюсь, куда дальше пошли учиться. То есть в основном, конечно, образовательные вещи. Я же их в этой области застала, и мне, конечно, радостно слышать об их успехах, что они где-то учатся, в другом университете в магистратуре, защитили диссертацию, стали уже моими коллегами многие мои студенты. Со многими я дружу. То есть это мои такие хорошие знакомые, хорошие товарищи. Есть настоящие друзья из числа моих бывших студентов.

**И:** А вы ходите на маёвку или на такие мероприятия?

**Р:** На факультетские?

**И:** Да.

**Р:** Конкретно на маёвку не хожу, к сожалению. Ни разу не была, ни в студенчестве, ни как преподаватель. На факультетские мероприятия стараюсь ходить, когда приглашают. Но я же не только на истфаке работаю, я на разных факультетах. И, например, радиотехнический факультет самый такой постоянный в моей преподавательской жизни, тоже уже меня включил в неофициальную часть существования факультета. Я хожу на праздники по приглашению студентов.

**И:** Давайте теперь поговорим о профессиональной этике. Как вы думаете, какие действия недопустимы для преподавателя?

**Р:** С таких простых примеров можно начать?

**И:** Да, конечно.

**Р:** Естественно, недопустимо некорректное общение, оскорбление, унижение достоинства. Высмеивание взглядов и оценок. То есть максимально корректное общение со стороны преподавателя – это его профессиональная черта. Хотя, юмор, когда я себе позволяю, и не всегда он очень милый. То есть я могу ехидно подшутить, но всегда извиняюсь. Что еще

недопустимо... Недопустимы неуставные отношения с действующими студентами. Конечно, бывали, и сейчас у меня просто такой случай, когда моя студентка, моя одногруппница бывшая, разумеется, мы с ней хорошо знакомы, хорошие товарищи. Теперь она ходит ко мне учиться. Мы четко выдерживаем формат общения на занятии, за пределами занятия. И, конечно, желательно, по крайней мере, у меня есть такой профессиональный принцип – до сдачи зачета или экзамена отношения деловые со студентами. После этого Рубикона, пожалуйста, если есть взаимный интерес, можно стать друзьями. Но не в момент, когда мы связаны именно с деловой точки зрения, и я должна объективно оценивать человека.

**И:** То есть, несмотря на все либеральные взгляды, вы все равно стараетесь соблюдать субординацию?

**Р:** Да. Я считаю, это довольно здоровый элемент. Субординация в том смысле, что в деловой сфере у нас есть свои обязательства, зоны ответственности. И как преподавателя, в моей зоне ответственности, как правило, лежит оценка студента. И я не могу, конечно, гарантировать объективность, поскольку я субъект, я в курсе, но гарантировать все усилия со своей стороны, чтобы минимизировать субъективность, максимизировать объективность, я должна.

**И:** Как вы думаете, преподаватели часто нарушают эту профессиональную этику?

**Р:** Я бы не сказала. Еще, конечно же, взятки, то, что уголовно наказуемо, разумеется, это точно не входит в состав добродетелей преподавателя. Я считаю, что в этом смысле наш университет очень хороший пример. Я, будучи студенткой, будучи преподавателем, не сталкивалась с примерами таких вопиющих вещей со стороны преподавателей, что это большим плюсом только. Судя по моим коллегам, у них всегда корректное, подчеркнуто уважительное отношение к студентам.

**И:** Если говорить о внутренних мотивах, что заставляет преподавателя соблюдать эту этику?

**Р:** Внутренние мотивы? Я думаю, опять же, личные ценности, представление о том, что есть правильно, что не правильно. Возможно, у кого-то страх быть осужденным, потому что такие вещи, они же еще и на уровне корпоративных ценностей присутствуют. И насколько я понимаю, корпоративные вещи нашего факультета здесь, скорее, подобное поведение встретит очень жесткое осуждение коллег. За себя не знаю, у меня внутренние мотивы, но, возможно, кого-то это тоже остерегает от каких-то таких отношений.

**И:** Может быть, осталось еще что-то, о чем вы хотите рассказать?

**Р:** Не знаю, спрашивайте. Все, что спросите, – расскажу. Вопросы закончились?

**И:** Да. Я узнала все, что хотела.



**Р:** Но если все, что по поводу моей идентичности, то нет проблем. Можно про профессиональный кризис спросить, я думаю, этот вопрос, тоже к идентичности относящийся. Было несколько. Один был очень глубокий профессиональный кризис.

После двух лет преподавания в университете, когда я, не имея педагогической подготовки, за два года реализовала все имеющиеся у меня представления об идеале преподавателя, основанные на опыте меня, как ученицы, студентки. Все, что я позитивного вынесла от своих преподавателей, негативного тоже. Я себе образ выстроила и за два года, я решила, что достигла. И это ощущение, что ты стукнулся об потолок, мы часто это отмечаем, оно, конечно, было очень болезненным. И на втором году работы я ощутила первый, самый серьезный в своей жизни профессиональный кризис. Вышла из него благодаря повышению квалификации. У меня снова открылись небеса, вместо потолка. Я поняла, что расти, развиваться можно в разных направлениях, выбирая разные траектории своего развития профессионального, мощная образовательная составляющая, организационная составляющая. Это можно красиво сочетать, чтобы не выгорать, допустим, только занимаясь образованием. И это мне помогло. Хотя потом еще пару раз встречались такие сложные периоды профессиональной жизни, которые можно назвать кризисами, но я их уже гораздо легче преодолевала. Я просто понимала, что мне нужно найти какое-то направление для деятельности.

**И:** И вы думаете, что этот кризис шел изнутри, а не был спровоцирован снаружи?

**Р:** Я в принципе человек, который изнутри существует. Меня внешние условия, конечно, беспокоят, как любое нормальное существо, но в меньшей степени определяют мои установки, поведенческие какие-то стратегии. Да, это был внутренний такой момент опять же, недовольства собой. Момент разочарования в себе, как человеку, который может постоянно найти пространство для развития. Однажды справившись с этим серьезным очень кризисом, я поняла, что можно справиться с любым. Остальные переживались гораздо проще.

**И:** Вы думаете, вот эта черта характера, которая помогла справиться с кризисом, она принципиально важна для преподавателя?

**Р:** Эта черта называется рефлексия. То есть понять, что именно тебя смущает, если ты ощущаешь какие-то признаки дискомфорта внутреннего, понять, что с этим нужно делать, это же навыки как раз самопонимания, саморефлексии. И, да, преподаватель без этих качеств невозможен, на мой взгляд, потому что нам нужно очень хорошо владеть собой, знать хорошо себя, потому что нам нужно с другими людьми работать. И как бы не говорили, по себе других не меряют, но мы самый известный себе инструмент. Поэтому, да, взаимодействуя с другими, мы все равно ориентируемся на свои какие-то представления о себе же. Они должны быть

очень подробными у преподавателя, иначе взаимодействия не получится.

**И:** А какие еще качества могут пригодиться в профессиональной деятельности?

**Р:** Юмор. Работать в любой сфере деятельности, связанной с воспитанием и преподаванием, без юмора нельзя. Во-первых, нельзя, потому что будут страдать те, кто с тобой взаимодействует в качестве испытуемых, обучаемых, соучастников образовательного процесса. Во-вторых, ты сам будешь очень страдать, поскольку, действительно, профессия сложная. Взаимодействуя с разными людьми в большом количестве, с условием, что это взаимодействие должно быть эффективным, что ты профессионал, ты не можешь сказать: «Не буду с вами работать» и уйти гордо. Работай, добивайся результата. Конечно же, это очень тяжелый, на самом деле, труд. И здесь возможность найти что-то, что тебя порадует, или хотя бы даст какое-то маленькое облегчение, это очень важное качество. Поэтому без юмора вообще никуда, это любимый педагогический инструмент.

**И:** Я общалась с одним преподавателем, который говорил, что он юмор использует преимущественно для того, чтобы высмеять какие-то социальные пороки или какие-то недостатки студентов. Вы как это используете?

**Р:** Высмеять – это негативно звучит. Я определенно использую юмор в нескольких целях. Во-первых, это для установления контактов. Это очень простой тест, когда приходишь в новую аудиторию, особенно потоковую, когда людей много и тебе нужно с ними какие-то взаимоотношения быстро наладить, иначе лекция просто не состоится так, как она должна быть. Тебя же должны слушать, на тебя должны обратить внимание. Самый простой способ, это посмотреть, как реагируют на твой юмор. Если твой юмор принимается искренне, ты это видишь. Довольно просто, я думаю, определить, человек действительно хмыкнул от души, или попытался сымитировать это, значит, вы с аудиторией уже на одной волне. Если это не получается, значит, что-то не так делаешь и нужно искать какие-то другие пути. То есть это способ диагностики, насколько у вас на самых ранних порах выстраивается взаимодействие, хорошо или плохо. И, да, я иногда, чего греха таить, использую юмор, как способ коррекции поведения. Конечно, есть прекрасные способы, вроде развивающих, корректирующие обратной связи, но это уровень общения, который еще тоже и студентом должен быть достигнут. Не все отреагируют на правильную корректирующую обратную связь. И иногда, с легким оттенком юмора сделать замечание для меня считается оптимальным вариантом, поскольку это, как правило, не обидно, и человек, как правило, понимает, что меня не устраивает в характере наших отношений в данный момент. То есть это, да, бывает, использую. Это, может быть, не очень меня украшает, как преподавателя, наверное, можно делать как-то идеально правильно, но работает инструмент. И, в общем-то, насколько я могу

судить по студентам, они с симпатией относятся к этой моей черте. Но это тоже часть моей индивидуальности преподавательской, без нее тоже никак нельзя.

**И:** А у вас обычно получается быстро выстраивать контакт с аудиторией?

**Р:** Достаточно да. И еще одна ценность, – всегда должно быть вводное занятие, в том смысле, что прежде, чем начинать работать, вы должны какие-то взаимоотношения установить. Пока нет взаимоотношений, работать так сходу, пока вы не познакомились, не поняли, кто, что, как друг к другу относитесь, для меня это провал. Поэтому всегда, даже если очень мало часов и курс совсем малюсенький, всегда есть какое-то вводное занятие, где я показываю, какая я, рассказываю, что, на мой взгляд, правильно. Правила игры какие-то проговариваю. Обсуждаю со студентами. Могу скорректировать, вообще, не вопрос. Но, как правило, они соглашаются. И обязательно стараюсь методически опять же в этом занятии создать в какой-то момент диалога. Поскольку это вводное занятие, заранее не готовишься, должна быть какая-то тема, какой-то вопрос, который вот так сходу, во-первых, не оставит равнодушными студентов, спросить нужно о них, это вообще никого равнодушными не оставляет. И поговорить об этом. Это позволяет им понять, что я из себя представляю, мне группу так, тоже в хорошем смысле, продиагностировать. И только после этого я уже приступаю к работе. Если говорить опять же о методических принципах, то их ценности. То есть всегда нужно сначала отнестись друг к другу, потом чего-то делать. В противном случае, я считаю, что это приведет к плачевному результату.

**И:** А такие разговоры у вас происходят на лекциях или на семинарах?

**Р:** Удобнее, конечно, на семинарах. Меньше группа, ближе контакт, больше людей услышишь. Но на лекциях можно тоже такие вещи делать потихонечку, помаленечку показывать, какой ты. Там это не так критично. Если лекция такая классическая, там важно, чтобы тебя приняли. Пока к взаимодействию с тобой особо никто не будет стремиться, хотя, конечно, элемент интерактивности я очень поощряю, поэтому вопросы, ответы живые прямо в аудитории. На семинаре принципиально важно просто, но там надо именно работать. Там надо генерировать смыслы, делиться ими, оценивать эти смыслы. А для этого нужно, чтобы человек доверял банально. Кстати, доверие это еще одна моя ценность. Потихонечку я вспомню свой набор профессиональных ценностей.

**И:** По каким критериям вы определяете, как аудитория включилась в работу или нет, как выстроился контакт?

**Р:** По активности, конечно же. По качеству смыслов, какие предлагает аудитория. Я простой пример приведу, когда веду семинары по истории России на неисторических факультетах, я в качестве такого методического момента диалога во время вводного семинара

устраиваю сбор образовательного заказа. Говорю: ребята, я готова выполнить ваш заказ к моим семинарским занятиям, только вы мне его сформулируйте от группы. Я задаю два вопроса: зачем вам нужны семинары по истории, дорогие радиофизики, биологи, математики, зачем вам семинары по истории какие-то? И какие семинары вы бы хотели от меня получить? Это, конечно, не глубоко научная диагностика, но как рабочий инструмент, меня очень устраивает. Я оцениваю две вещи. Во-первых, количество ответов. Разные группы дают разное количество ответов. И по моему опыту, чем больше ответов, тем с группой потом легче работать. То есть они открытые, они контактные, они тебе доверяют какие-то свои ценные мысли и пожелания. И просто они мне роднее, это тоже, в общем, для семинаров хорошее качество. И, да, характер, качество ответов тоже можно оценить. Например, некоторые студенты пытаются отшучиваться. Это, скорее, признак недоверия. То есть свои искренние какие-то истины, мотивы, цели, либо пожелания, они, скорее, склонны скрывать. Это для меня сигналчик – с этим надо работать. То есть они почему-то, либо по собственной причине, либо я что-то сделала, что их слегка закрыло. Но и часто пожелание очень важно разделить на уровень мотивации – это субъектная мотивация или объектная. Чего они хотят, – просто зачет получить? То есть дайте нам зачет, и мы уйдем счастливыми. Или они хотят чему-то научиться, что-то в себе развить. То есть превалирование тех или иных заказов тоже для меня очень хорошие сигналы для размышлений. И благодаря такой диагностике уже дальнейшую работу с группой можно разумно выстраивать, понимая, что нужно затронуть, с чем поработать, что скорректировать нужно.

**И:** А если группа слабо идет на контакт и...

**Р:** Надо с этим что-то делать. Бывают группы, ну, не контактные, хоть тресни. Бывает такое. Я одной группе, кстати, психологов, что особенно удивило, обычно, ребята-гуманитарии они говорливые, что ой-ой-ой. Группа психологов была, замечательная, умная группа, но не разговорчивая, от слова вообще. Я им как-то сказала, что я накануне прочитала новость, что физики создали комнату, где с физической точки зрения царит абсолютная тишина. И там можно сойти с ума, потому что слышишь, как кровь бежит по твоим мозгам. Я говорю: иногда на наших семинарах я чувствую, что я в этой комнате. Но это тоже юмор, может быть, не очень добрый, но я дала понять, что мне это не нравится. Не могу сказать, что это кардинально изменило ситуацию, но на последнем семинаре у нас-таки состоялся довольно приличный разговор. Я этому порадовалась. Но это, с точки зрения динамики группы, здорово. То есть если такая молчаливая группа, спустя какое-то время поработав с тобой, сделала хоть какой-то прогресс по части доверия, разговора, готовности поделиться, я считаю, что это как раз классный результат. Говорливую группу легко оставить говорливой.

Если их не бить, они продолжают также активно здорово общаться. А вот таких ребят чуть-чуть хотя бы продвинуть в отношении контактности, для меня это очень здорово. Семинары, опять же, по истории России на непрофильном факультете.

**И:** Я сейчас из разговора начинаю понимать, что существуют какие-то общие характеристики для групп, например, говорливые, или молчаливые?

**Р:** Если семинар, то да. Если семинар по истории. Я преподаватель, который разные очень предметы преподает. То есть я кандидат исторических наук, преподаю историю, в основном, не историкам. Я документовед по основному образованию, параллельно по персоналу по дополнительному образованию. Я преподаю документоведческие дисциплины, управленческие дисциплины – управление персоналом, в том числе. Разные дисциплины, разные задачи. И если ты преподаешь семинары по истории на историческом факультете, конечно же, одна из задач, которую на тебя возлагает тот же факультет, – это развитие речевых навыков. Не на лабораторных же им, уважаемым физикам, учиться разговаривать? Скорее, да, семинары по истории подходят. Здесь, да, я работаю на это. Если я вижу в этом проблему, мы стараемся что-то, хоть чуть-чуть, но сделать шажок в направлении лучше, чище. Я с речевыми паразитами борюсь, как могу. И с радостью отмечаю, что если они совсем не уходят из речи моих студентов, то они к концу семестра хотя бы сами за собой их замечают. Отличное мое достижение. Да, конечно, некоторые преподаватели пытаются как-то группу характеризовать. Мы воспринимаем больше все-таки, как коллектив. И, да, есть группы, с которыми легче, ярче работать. Есть группы, с которыми все-таки не так легко, не так ярко. Есть группы, с которыми крайне тяжело, что тоже бывает. Такая невольная классификация. Но для меня, опять же, не повод диагноз поставить и всем рассказывать: фу, какие у меня студенты. Я вообще считаю, что у хорошего преподавателя все студенты хорошие. Если у вас плохие студенты, то и вы преподаватель так себе. Для меня это вызов, опять же, поработать с этим, хоть чуть-чуть, но улучшить. Иногда это больно, потому что приходится, порой, переживать не самые приятные для себя эмоции. Я не люблю конфронтации, не люблю столкновения. Но иногда это путь как раз к налаживанию отношений. Бывают и такие студенты.

**И:** Как вы думаете, от чего зависят эти характеристики – говорливость, молчаливость?

**Р:** По идее, конечно, разные люди могут вызывать у группы разную реакцию. Конечно, и от преподавателя тоже зависит. Мне так невольно кажется, что я, скорее, располагаю к себе и способствую тому, чтобы люди раскрылись, чувствовали себя хорошо и, соответственно, общались. Для меня это кажется правильным. Но я вынуждена признать, что не со всеми группами мне удастся достигнуть такой блестящий результат. Со всеми есть прогресс, это я согласна, но не все расцветают в моих руках. Или это надо несколько лет с группой работать,

говорить, что вы чудные ребята, или, знаете, ребята, можно же поактивнее, от этого все только выиграют. И каждый раз замечать, что, смотрите, в этот раз лучше получилось. То есть с этим я работаю. Не могу сказать, что прямо 100-процентный и распрекрасный результат, но прогресс, как правило, есть.

**И:** Как вы думаете, есть какая-нибудь связь между факультетом или направлением и вот этими характеристиками группы?

**Р:** Есть определенные стереотипные установки – гуманитарии, не гуманитарии; на одном факультете могут восприниматься разные направления подготовки, что вот эти умницы, а вот эти не очень. Я как раз стараюсь от этих стереотипов максимально оградиться. Я вообще предпочитаю ничего не знать о своих студентах по максимуму. Я вынуждена знать на каком они факультете, но все остальное, я от этого стараюсь отгородиться, в том смысле, чтобы не приходиться к ним с предубеждением. Если объективно посмотреть – я не вижу никакой зависимости. Сколько работала и с гуманитариями, и с не гуманитарными направлениями, естественные, математические, у каждого есть распрекрасные примеры, у каждого есть примеры такого трудного плана, вроде вызовов. Есть, конечно, факультет, который, скорее, заставил меня капитулировать, чем победить. Это факультет физической культуры. Но там контингент определенный и определенная ценность у ребят. И что меня особенно как раз остановило в моем порыве дальше работать с факультетом, я прекрасно понимаю ценностный ряд спортсменов профессиональных. Я могу вписать в них учебный курс. Но спортсмены определенной ценностью обладают, стремление к совершенству, к лучшему результату. Да, те же вещи в рамках курса, осязаемость прогресса, осязаемость результата, победы, это все за милую душу будет работать. Но меня удивило, что там далеко не все этими ценностями располагают, то есть там не только спортсмены. Бывают случайные люди, как попадают в университете, но это по ним видно, они сами это ощущают и понимают. Бывают, что такие люди, скорее, саботируют образовательный процесс. Но тут иногда можно договориться с ними, иногда даже настроить в лучшую сторону. Иногда приходится сдаваться, не на всех хватает сил, борьбы. Это тоже правда.

**И:** Как вы поступаете обычно с должниками, например, с теми, кто патологически не выполняет домашние задания?

**Р:** Как вы справедливо заметили, у меня в этом смысле довольно либеральные взгляды. Я позволяю сдавать и приходить. Я готова уделить вам время, поговорить, жду. У меня был замечательный дипломник, восьмикурсник, но, в конце концов, он защитился. И понимая раздражение преподавателей, что ты сильно придумываешь курс, он у тебя логично выстроен, задание к заданию. Ты ждешь какой-то результат от того, что этот переход совершен вот здесь,

в этой точке, не в конце семестра в порыве отчаянной попытки сдать все хвосты. Тут, на самом деле, образовательный эффект очень теряется у студента. Может, они этого не понимают, но для меня это очевидно абсолютно. Я считаю, что эта позиция, опять же субъекта, – ты делаешь, ты принимаешь решения, ты несешь за них ответственность. И всегда есть понятные правила, но ты их не соблюдаешь, есть определенные издержки из-за этого. Но я всегда стараюсь довести студентов до стадии сдачи. Я могу ввести штрафы за какие-то такие дисциплинарные нарушения, но всегда даю возможность второй попытки, третьей попытки, четвертой, пятой, особенно если курс предполагает выработку практических навыков у документоведов. Бесконечное количество раз можно переделывать работу, пока вы не сделаете ее нормально. Но сделаете. Потому что я должна отвечать за то, что вы с этим документом, например, в кадровом делопроизводстве, никого не подведете под монастырь, ни организацию, ни человеку уже не испортите. Я готова заниматься, готова для консультаций индивидуально время уделять. Много чего готова делать, «ВКонтакте» консультировать, если это вам надо, хоть когда. Но это надо сделать. Так отношусь. Нужно терпимо относиться, но все-таки к результату очень стараюсь склонить.

**И:** Я читала описание такого одного случая, когда преподаватель высшей математики сказал своим студентам: «Ребята, вы все на контрольной списывали, поэтому будем ее переписывать в воскресенье в девять утра». Как вы относитесь к такому решению?

**Р:** Мазохизм, я бы сказала. Во-первых, в воскресенье закрыт университет. Но если ты заявляешь такие вещи, это надо доказать. У нас на кафедре, по крайней мере, четко все сомнения трактуются в пользу студентов. Если ты сомневаешься, списывал или нет, ты, либо доказываешь, либо со своими сомнениями идешь куда подальше.

**И:** А на экзамене если студенты списывают?

**Р:** Я обычно стараюсь так выстроить экзамен, что это не дает никаких особо плюсов. Но опять же, списывать тоже можно по-разному. Можно хорошо разбираться в предмете, но не знать какой-то маленький вопросик или тему. Но если ты в целом знаешь, ты, даже списав, будешь прекрасно выглядеть. Ей-Богу не принципиально. Я не из тех преподавателей, кто склонен ограничивать доступ к информационным ресурсам. В Google все, что хочешь, есть такая позиция, я, скорее, к ней склоняюсь. Здесь им гораздо интереснее услышать вещи, которых не науглишь, – оцените, обобщите, то есть пересказ, особенно по истории, для меня каторга, например, такие зачеты. А давайте разберемся, почему так произошло, в чем причины, в чем последствия. А есть ли какие-то признаки вот этого выбора судьбоносного здесь и сейчас. Но это не спишешь, как правило. Я стараюсь всегда формулировать вопросы именно такого не стандартного плана, либо проблемного, либо когда нужно очень большой

промежуток времени рассмотреть, но с точки зрения какого-то одного процесса. Как правило, так не пишут в Википедии и, соответственно, минимизируются шансы списывания. И по списыванию, оно всегда видно. Человек просто не владеет текстом, о котором пытается с тобой разговаривать. Тут пару вопросов и мы легко любому докажем, что он не компетентен. И отправляешь человека, – готовьтесь, придете на беседу. Мне важнее свой текст услышать от студента, каким бы он не был, может быть, не очень качественным, может быть, довольно поверхностным. Но если он свой, то это уже победа. А в письменных работах придумываешь задания разные, интересные, необычные. Вообще здорово, когда сами студенты задания придумывают, – идеальный вариант, каждый год все новое. И смотришь, тут просто оценивать, человек сделал, не сделал на твоих глазах.

**И:** Некоторые преподаватели практикуют такую систему, что они смотрят, как студент работает в течение семестра, и потом это влияет на его оценку на экзамене.

**Р:** Я большой поклонник текущей успеваемости. Сессия – это вообще довольно стрессовый промежуток времени, и как раз считаю правильным ориентировать студентов на то, чтобы они в течение семестра разумно распределяли свои усилия, а не так, что не занимался учебой, а потом за месяц довел себя до заболеваний трех-четырех, но сдал. Я, как преподаватель еще и тайм-менеджмента, за правильное распределение своих усилий, организацию деятельности. Поэтому я всегда ориентирую студентов, что если они определенные условия выполняют в течение семестра, я с радостью поставлю им экзамен, и уж тем более зачет.

**И:** Получается, что вы своей деятельностью все равно оказываете и воспитательное влияние на студента?

**Р:** Я думаю, что я сознательно не ставлю перед собой такой задачи, не воспитываю. Любое столкновение с личностью, тем более, если они что-то действительно из себя такое представляют, и как бы я ни старалась быть минимально субъективной, все равно в моей личности мои оценки во мне проскакивают. С этим глупо бороться. Это достоинство преподавания именно живого. И здесь, конечно, студенты могут, как принимать, так и отторгать то, что я, так или иначе, транслирую. И, естественно, можно вынести отсюда очень много важных для себя аспектов в жизни. Но это не моя цель, и не моя задача. Если студенты еще и вот этот слой снимают при взаимодействии со мной, ну, наверное, хорошо. Опыт в общении всегда полезен.

**И:** В общем-то, это все, что я хотела узнать. Большое спасибо Вам за помощь и участие в интервью!

**Р:** Хорошо.



## ПРИЛОЖЕНИЕ В ФРАГМЕНТЫ ДНЕВНИКА НАБЛЮДЕНИЙ

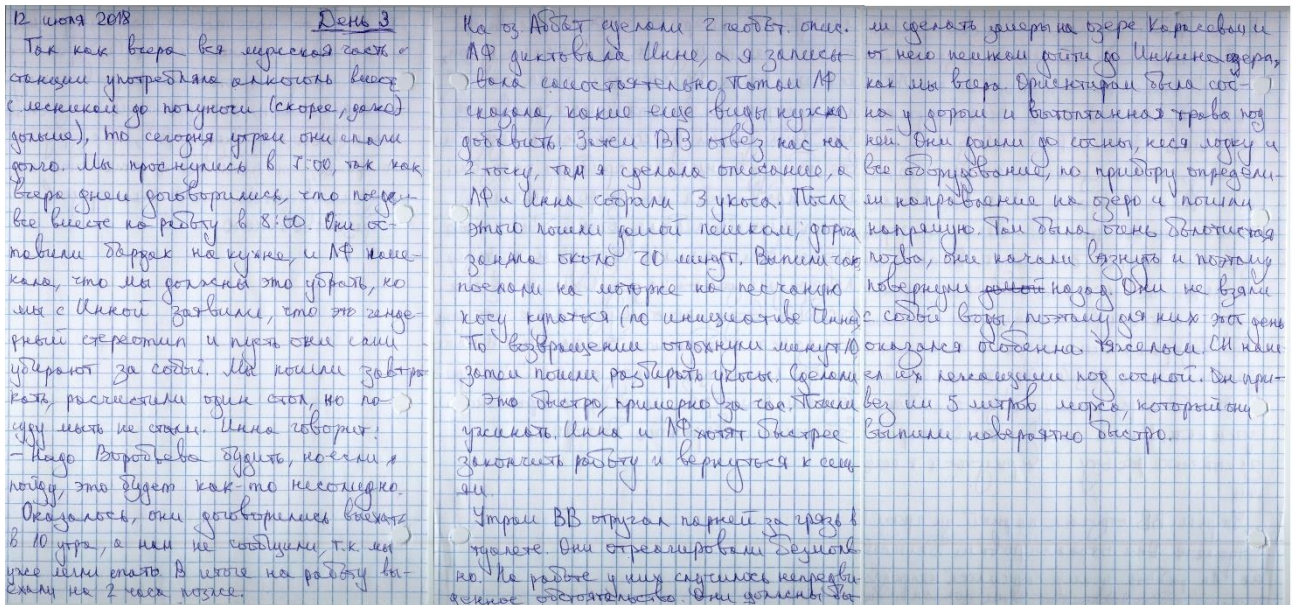


Рисунок 1 – Дневник включенного наблюдения на исследовательской станции Кайбасово в 2018 году

Я вижу	Интерпретация	Я понимаю сейчас
31.10.19 Лаборатория электричества 241(2)		
<p>Я пришла в лабораторию за 5 минут до начала занятий. В лаборатории было 3 группы людей: за столом справа сидела преподавательница в окружении студентов и объясняла им подробно, как делать лабораторную работу №5. Перед ними лежала тетрадка и распечатки с заданиями. За столом слева стояла другая преподавательница перед микрофоном и что-то говорила студентам. За большим столом в центре сидела декан. На меня кто-то не обратил внимания.</p>	<p>На первый взгляд образовательный процесс в ПИ кажется мне бессистемным и хаотичным, однако он регулируется культурными нормами. Преподаватель и студенты пытаются адаптироваться к конкретной ситуации с конкретной целью и выстраивают общение в нем. Это часто требует уклона от формальной логики работы в пользу практики, которая предзнаменует успех, следовательно,</p>	<p>Меня заранее предупредили, что у преподавателя мало времени на работу и мало времени на перемену. Во время перемены она проводила консультацию.</p>
<p>Те, кто уже создал работу, обходятся и уходят.</p>	<p>Доп. занятие неформализовано по времени</p>	
<p>«Это миллиметры? В метры переводим будет в 400 в 2 дециметра. Это в 400 м-метрах. Здесь не надо миллиметров ставить»</p>		
<p>«Ничего страшного, можно в квадрате, это-то должно быть. Это знаем, это знаем, как сопротивление найти, миллиметры?»</p>		<p>Речь преподавателя физики отличается от речи преподавателя истории. Возможно, это из-за того, что преподаватель физики проверяет лишь малое решение задачи, а историк все время смотрит историю работы (они меньше пишут?)</p>
<p>У студентов 2 курса на столе не учебники, а распечатки с заданиями</p>		<p>Мы на ФИТН тоже не носим учебники</p>
<p>«Вопрос - Вы почему пропустили-то? Вы ответ?»</p>		<p>Этот преподаватель следит за посещаемостью и успеваемостью студентов</p>

Рисунок 2 – Дневник включенного наблюдения в лаборатории электричества (Томск)

в 2019 году

9 Виссу	Теоретическая интерпретация	9 похищено
<p>Студенты подходят к преподавателю по очереди и спрашивают: "Почему от него, а прав-льно сделал?". Преподаватель смотрит работы внимательно, но безмя, отвечает торопливо.</p> <p>14:55. Вы хоть списывайте аккуратно. Тут да сразу тут пиши, в лето записка пре-вращается в тетрадь. В лаборатории 9 студента, 7 из них девушки. Студенты НЕ смотрят в журнал. Те, кто откладывает свои очередь к преподавателю, обязательно ищут собою или смотрят в тетради.</p>	<p>несколько академических групп в одной лабора-тории; проведение роботизированных консультаций, не предусмотренных учебным планом.</p> <p>Преподавателем (жестко), это студен-ты будут списывать в журнал, даже если обратятся с жал.</p>	<p>Студенты БИ делают работы нажимая пальцем от руки, а ФУТН - или напечатанные или устно.</p>
<p>Алексей, Артур был на прошлой зачетке? Потому что я равно его не видела</p> <p>15:10. Второй преподаватель встал возле стола и начал объяснять студентам устройство прибора. Потом она перешла к другому столу с микрометром и стала объяснять другим студентам, как же им работать. Они потянулись преподавателю на приборное стекло и стали измерять его размер. Результаты записывают</p> <p>15:20 Студенты с 2 преподавателем перешли в другое помещение с тетрадами</p>		<p>Активная студен-ток за пропуск, ее оправды вается</p> <p>Сфотографировала преподаватели все еще не обращают на меня внимание, только поздоровались</p> <p>Сложность наблюдения состоит в том, что в 1 лаборатории работают 2 преподавателя. Студенты из 1 группы разделились на 2 подгруппы (а и б)</p>

Рисунок 3 – Дневник включенного наблюдения в лаборатории электричества (Томск)

в 2019 году

# Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: Сенють Вера vera.senyt@gmail.com / ID: 4087673

Проверяющий: Сенють Вера (vera.senyt@gmail.com / ID: 4087673)

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат» - <https://users.antiplagiat.ru>

## ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 13  
 Начало загрузки: 22.06.2020 08:51:26  
 Длительность загрузки: 00:00:15  
 Имя исходного файла: Сенють ВКР 2020.pdf  
 Название документа: Сенють ВКР 2020  
 Размер текста: 1 кБ  
 Символов в тексте: 147742  
 Слов в тексте: 19485  
 Число предложений: 1856

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)  
 Начало проверки: 22.06.2020 08:51:41  
 Длительность проверки: 00:02:12  
 Комментарии: не указано  
 Модули поиска: Модуль поиска ИПС "Адилет", Модуль выделения библиографических записей, Сводная коллекция ЭБС, Модуль поиска Интернет плюс, Коллекция РГБ, Цитирование, Модуль поиска переводных заимствований, Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu), Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (KkRu), Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (KyRu), Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu), Модуль поиска переводных заимствований по интернет (KkRu), Модуль поиска переводных заимствований по интернет (KyRu), Модуль поиска переводных заимствований (KkEn), Коллекция eLIBRARY.RU, Коллекция Гарант, Модуль поиска Интернет, Коллекция Медицина, Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU, Модуль поиска перефразирований Интернет, Коллекция Патенты, Модуль поиска общеупотребительных выражений, Кольцо вузов



### ЗАИМСТВОВАНИЯ

3,21% ■

### САМОЦИТИРОВАНИЯ

0% ■

### ЦИТИРОВАНИЯ

13,36% ■

### ОРИГИНАЛЬНОСТЬ

83,43% ■

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.  
 Самоцитирование — доля фрагментов текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника, автором или соавтором которого является автор проверяемого документа, по отношению к общему объему документа.  
 Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.  
 Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.  
 Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.  
 Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.  
 Заимствования, самоцитирование, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа. Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	8,46%	8,46%	не указано	не указано	раньше 2011	Модуль выделения библиографических записей	4	4
[02]	3,98%	3,98%	не указано	не указано	раньше 2011	Цитирование	25	25
[03]	0,81%	1,2%	не указано	не указано	раньше 2011	Модуль поиска общеупотребительных выражений	34	47
[04]	0,81%	1,13%	Антропология образования: аудитори...	<a href="http://elibrary.ru">http://elibrary.ru</a>	11 Фев 2020	Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU	4	3
[05]	0,18%	1,02%	Жербакова Галина Николаевна МАГИС.	не указано	08 Июн 2017	Кольцо вузов	4	12
[06]	0%	1,02%	РАБОТА 2	не указано	12 Июн 2017	Кольцо вузов	0	12
[07]	0%	1,02%	Жербакова Г.Н. Формирование корпо...	не указано	15 Июн 2017	Кольцо вузов	0	12
[08]	0,23%	0,88%	Антропология образования: аудитори...	<a href="http://elibrary.ru">http://elibrary.ru</a>	11 Фев 2020	Коллекция eLIBRARY.RU	2	3
[09]	0,04%	0,86%	Организационная культура университ..	<a href="http://elibrary.ru">http://elibrary.ru</a>	05 Авг 2016	Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU	3	6
[10]	0%	0,8%	Черниковская, Марина Витальевна ди...	<a href="http://dlib.rsl.ru">http://dlib.rsl.ru</a>	раньше 2011	Коллекция РГБ	0	10
[11]	0%	0,8%	TPU_VKR_39110.pdf	<a href="http://portal.tpu.ru">http://portal.tpu.ru</a>	09 Июн 2016	Кольцо вузов	0	10
[12]	0%	0,73%	ПЕРЕВЕРНУТЫЙ МИР   Независимый а..	<a href="http://lebed.com">http://lebed.com</a>	03 Авг 2017	Модуль поиска Интернет плюс	0	4
[13]	0%	0,73%	ПЕРЕВЕРНУТЫЙ МИР   Независимый а..	<a href="http://lebed.com">http://lebed.com</a>	03 Авг 2017	Модуль поиска Интернет	0	4