

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

ТЕКСТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ *

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент, зам. начальника Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: polonn@bsu.by

КАЛАЧИКОВА Ольга Николаевна – канд. пед. наук, директор Центра развития качества образования, Томский государственный университет. E-mail: olga_kalach@mail.ru

КОРОЛЬ Дмитрий Юрьевич – методист высшей квалификационной категории, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: korol@bsu.by

КОРЧАЛОВА Наталья Дмитриевна – методист высшей квалификационной категории, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет. E-mail: korchalova@bsu.by

Аннотация. Идеологическим основанием представленного в статье исследования выступают положения о семиотическом опосредовании отношений человека с миром и о ключевой роли образования как института селекции и трансмиссии семиотических медиаторов. Главная проблема, обсуждаемая здесь: можно ли говорить о рассогласовании между нарастающим процессом визуализации культуры, обусловленной развитием технологий, опирающихся преимущественно на образный код, и доминирующими в образовании формами взаимодействия. В экспериментальной ситуации, моделирующей в образовательных обстоятельствах семиотический конфликт между текстуальным и визуальным посредниками, обнаружена общая тенденция «поглощения словом образа», которая воплощается в когнитивных и социально-поведенческих феноменах. Разработка педагогической концепции, которая устанавливала бы паритетный характер медиаторных отношений и способствовала бы тем самым расширению и диверсификации дискурсивного репертуара образования, составляет перспективную задачу исследования.

Ключевые слова: визуализация культуры, текстуальное доминирование, коммуникативное ассоциирование, микрокоммуникативное исследование, медиация образовательной коммуникации

Для цитирования: Полонников А.А., Калачикова О.Н., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д. Текстocентрированный образовательный дискурс в зеркале современной визуальной культуры // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. XX-XX.

Введение

Отношения человека с миром семиотически опосредованы. Семиотические посредники (медиаторы) как продукт развития коллективных форм восприятия выс-

тупают основным предметом культурной трансмиссии в процессах социализации. Являясь институтом социализации, обеспечивающим реципрокную связь человека и культуры, образование производит селек-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного БРФФИ-РГНФ международного научного проекта № Г16Р – 016 «Медиация образовательных событий средствами современной визуальной культуры». Более подробную информацию о проекте можно найти по адресу: <http://edc.bsu.by/index26.html>.

цию и внедрение в сознание индивидов медиаторов, признаваемых сообществом легитимными. Этим обеспечивается и устойчивое воспроизводство социальной реальности, и необходимое качество коммуникации включенных в нее индивидов. Вследствие действия целого ряда исторических обстоятельств центральное место в системе медиаторов занял печатный текст. Он определил как тип образовательного дискурса (способы употребления речи в учебной коммуникации), так и, в конечном итоге, общественную оценку состояния образования.

Культурные изменения последнего времени, обусловленные резким возрастанием роли информации и коммуникации, массмедиа факторов конституирования социальной реальности, внесли коррективы в культурный семиозис, в том числе и в режим медиаторного функционирования. Речь идет о визуализации культуры, связанной ее морфогенез с «эффективностью образа» [1, с. 153]. Визуализация культуры стала новым вызовом образованию, на который последнее откликнулось целым рядом содержательных и организационных мероприятий: введением новых специальностей, разработкой и внедрением курсов информатизации и медиаграмотности, созданием образовательных сетей и нового поколения электронного обеспечения дидактического процесса. В результате начала складываться новая образовательная ситуация. Ее состояние – предмет наблюдения целого ряда научных дисциплин, и прежде всего – педагогики¹.

Между тем состояние функционирующих в образовании медиаторных отношений во многом остается в тени исследовательской рефлексии, неявно предполагающей автоматизм смены порядка опосредования. Вывод их из тени, анализ действительного положения дел и его

проблематизация составляют ключевую задачу настоящего изложения. С этой целью в первой части статьи определяется научная позиция исследовательской группы и обосновывается методологическая валидность избранного авторами микрокоммуникативного подхода. Во второй – формулируется исследовательская гипотеза: современные образовательные отношения все еще определяются учебной ситуацией, в которой визуальный медиатор – образ – ассистирует (подчинен) вербальному посреднику (слову). В третьей части статьи описывается опыт экспериментальной учебной ситуации, построенной на моделировании медиаторного конфликта между словом и образом, после чего в завершающей части обсуждаются полученные в ходе эксперимента данные и делаются выводы относительно состояния и перспектив развития дискурса современного образования.

Разработка педагогической концепции, которая бы устанавливала более паритетный характер медиаторных отношений, а также способствовала расширению и диверсификации дискурсивного репертуара образования, составляет перспективную задачу исследования.

Методологическая диспозиция

Теоретическое направление, от имени которого реализуется настоящее изложение, принято называть «микроподходом». Его истоки обнаруживают себя в таких гуманитарных междисциплинарных традициях, как символический интеракционизм и социальная психология малых групп, этнометодология и микроэтнография, нарратология и разговорный анализ, дискурсивные и культурно-антропологические исследования. Микроподход концентрирует свое внимание на «здесь-и-сейчас» происходящем межличностном взаимодействии. С точки зрения данного подхода изучение

¹ Начало обсуждению данной проблематики на страницах журнала «Высшее образование в России» было положено в работе: Полонников А.А. «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 127–136.

ситуативных интеракций способно не только пролить свет на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о макропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом. Предметизация социальной молярности имеет стратегический характер, связанный с высокой оценкой роли микропрактик в формировании социальной структуры. С их помощью «люди на микроуровне создают предвидимый и упорядоченный мир, эти формы упорядочивания они способны переносить на множество социальных интеракций, происходящих в разных контекстах» [2, s. 13]. Суть микроподхода – это взгляд на все обстоятельства окружающей жизни из перспективы, формируемой интеракциями высказываний. В то же время социологическая установка господствующих версий микроподхода определяет его интерес к законосообразному в общественной жизни (негласным правилам, ритуалам, поведенческим автоматизмам). При этом последнее не исключает интереса к индивидуальному и маргинальному; однако и в этом случае внимание исследователя больше связано с условиями воспроизводства социальной ткани, чем с возможностями ее разрыва. Заметим, что у большинства исследовательских версий микроподхода системообразующей выступает классическая познавательная установка – поиск ответа на вопрос: что происходит «на самом деле»? [3, с. 16].

Наше обращение к микроподходу, совпадая во многом с его ключевыми положениями, отличается доминированием не исследовательского, а прагматического педагогического контекста. Это выражается

в приоритете «должного» перед «сущим», в подчинении исследования практической задаче – изменению характера взаимодействия участников учебных ситуаций. Из этого следует, что отношения с образованием определяются нами соображениями не столько истинности, сколько эффективности. Данное обстоятельство роднит настоящую версию образовательного исследования² с так называемым «ангажированным исследованием», выступающим формой «социальной практики и даже политической деятельности, направленной на изменение реальности» [5, s. 31].

Методологическая организация настоящего исследования апеллирует к таким возможностям образовательной коммуникации (ситуационному дискурсу), которые позволяют ей быть одновременно и предметом исследования, и его конститутивным условием, а изменение ее формы — желаемым результатом развития образовательных отношений.

Проблемная ситуация

В основу организации нашего исследования положено известное культурологическое положение о трех формах медиации межличностной коммуникации, конституирующих образовательный морфогенез. Речь идет об опосредовании учебных отношений устно-речевыми, письменно-текстуральными и электронными (визуальными) медиаторами, которое определяет и содержание образовательного взаимодействия, и его конституцию [6, с. 96]. Историческая рефлексия образования свидетельствует о драматической смене одной медиативной формы другой³, так как они создают не

² Американский социолог М. Бэсси подчеркивал, что следует различать «образовательные исследования, направленные на образовательные суждения и решения для улучшения педагогического действия, и те, что не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании» [4, p. 39].

³ М. Мак-Люэн, например, пишет о конфликте в обучении магистров средневековых соборных школ между визуальным (основанным на письменном тексте) и устным подходами к Писанию, «который стал также, как можно было предвидеть, осевым конфликтом в новой визуальной культуре Возрождения» [7, с. 166].

только соответствующие возможности, но и проблемы. При этом созвездия компетентностей, требуемые различными формами медиации [8, s. 139] и выступающие и целью, и принципом организации учебного процесса, зачастую оказываются в антагонистических, взаимоисключающих отношениях. Так, «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях», что обуславливает, по мнению Т. Шкудлярка, дискурсивное доминирование текстоцентрированных образовательных практик в ущерб практикам, сообразным устно-речевому и визуальному порядкам.

Если это наблюдение польского исследователя верно, то ситуация становится парадоксальной. Современная культура приобретает все более визуализированный (окулярцентристский) характер⁴, в то время как образование продолжает воспроизводить текстоцентрированную традицию; говоря словами Мак-Люэна, мы «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [14, с. 6]. Американский психолог Р. Арнхейм считает, что доминирование текстоцентрированной установки обезценивает работу человеческого восприятия, приписывая ему вторичный, вспомогательный статус⁵.

Как уже отмечалось, ситуация последних десятилетий соотнобразует с активным

проникновением визуально нагруженных информационно-компьютерных средств во все сферы культурной жизни. Образование в силу своего положения между культурой и индивидом оказалось в числе тех социальных сфер, которых компьютерная революция коснулась в первую очередь. Осмысля американскую образовательную ситуацию, исследователь М. Пренски говорит о наличии радикального межпоколенческого разрыва между студентами и преподавателями (он относит первых к «цифровым аборигенам», а вторых – к «цифровым иммигрантам» [16, р. 1]), который может привести к изменениям в привычном порядке учебных отношений. В нашем исследовании ставится вопрос: есть ли такого рода разрыв в постсоветском образовании или же на его территории проблема отношений между «словом» и «образом» должна быть сформулирована несколько иначе?

В поиске ответа на этот вопрос мы решили смоделировать в образовательных условиях ситуацию медиаторного конфликта, которая бы помогла выявить господствующие в университетской аудитории коммуникативные предпочтения. Мы предполагали, что специфическим признаком создаваемого семиотического конфликта будет преобладание речевых действий участников, обусловленных вербальной (текстуальной) медиацией, проявляющихся в поглощении словом образа. Это обстоятель-

4 Исследования культуры и образования квалифицируют современную ситуацию как «визуализированную культуру» [9, s. 53]; как «иконический поворот» в культуре [10, р. 5]; как смену грамматологической модели культуры (где основа – письмо) «моделью, где первичную роль играют визуальность и ее коды» [11, с. 51]; как утверждение парадигмы «диктатуры глаза», «кризиса письма и чтения» [12, s. 38]; как возникновение новых возможностей образования, позволяющих делать «обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывающим возможности его индивидуализации и профилирования» [13, s. 97].

5 Мы отрицаем дар понимания вещей, который дается нам нашими чувствами. В результате теоретическое осмысление процесса восприятия отделилось от самого восприятия и наша мысль движется в абстракции. Наши глаза превратились в простой инструмент измерения и опознавания, отсюда недостаток идей, которые могут быть выражены в образах, а также неумение понять смысл того, что мы видим. Естественно, что в этой ситуации мы чувствуем себя потерянными среди предметов, которые предназначены для непосредственного восприятия. Поэтому мы обращаемся к более испытанному средству — к помощи слов [15, с. 19].

ство, в свою очередь, должно определяться участниками взаимодействия как само собой разумеющееся отношение.

Визуальная интервенция

На одном из образовательных семинаров⁶ в феврале 2015 г. в Томском государственном университете его участникам – преподавателям в возрастном диапазоне 25–60 лет (22 человека) было предложено внимательно рассмотреть представленную здесь фотографию⁷ и ответить на вопрос ведущего: *Что вы увидели?* Интерпретация экспериментальных данных производится по двум параметрам: информационному – «о чем говорят» и перформативному – «как производят высказывание» (или как высказывание функционирует в актуальных коммуникативных условиях).



Реплика 1: Я увидела ледовое поле, какая-то фиксация этапа игры, увидела, что это класс, учитель в классе.

Реплика звучит через несколько секунд после заданного ведущим вопроса. Скорость ответа здесь свидетельствует о кратковременности этапа рассматривания фотографии, прямом следовании регулятивному действию слов ведущего. (Ведущий использует глагол прошедшего времени: «увидели», а репликант, вероятно, воспринимает его как указание на завершение процесса наблюдения и апеллирует не к образу восприятия, а к представлению – вторичному образу, опосредованному памятью). Форма вопроса, заданного ведущим, регулятивна, она стимулирует не процесс рассматривания, а рефлексия.

Реплика имеет многоплановую организацию, которая определяется как текстоцентрированными, так и визуально-центрированными правилами. Во-первых, в своем интроспективном отчете автор реплики обращен к содержанию изображения, которое имеет интеллектуально опосредованный характер (ледовое поле, класс, учитель, но не лед, помещение, человек / мужчина). Во-вторых, рассказ о нем включает в себя и некоторые иконические элементы (ледовое поле, фиксация этапа игры), и нарративные фрагменты (этап игры, учитель в классе). В-третьих, порядок описания отражает порядок восприятия: от переднего плана к заднему и одновременно – от фрагментированного наблюдения (ледовое поле) к обобщенному (учитель в классе). Однако, и это в-четвертых, изобразительный статус предмета восприятия – фотография – не эксплицирован в речи, равно как и его двойственность (изображение в изображении). «Ледовое поле» фигурирует в рассказе как реально наблюдаемый физический объект.

Как социальное действие, данное высказывание использует личную форму «я», демонстрируя этим действием другим участникам образец коммуникативного поведения.

⁶ В настоящем анализе будут последовательно представлены высказывания, зафиксированные в стенограмме занятия, сопровождаемые комментариями к ним авторов статьи.

⁷ Фотография демонстрировалась с помощью проектора на большом экране на всем протяжении занятия.

ния в текущем событии. Этот образец строится по модели диадного взаимодействия с ведущим, на вопрос которого отвечает репликант. Таким образом, ответ на вопрос позиционирует не только отвечающего, но и реципрочно – ведущего как инстанцию, имеющую право эти вопросы формулировать.

Реплика 2: Мы увидели некоторое изображение, откадрированное в определённом формате.

Вторая реплика относится уже не к содержанию изображения, а к его репрезентации, подчеркивая артефактический статус обсуждаемого предмета. В качестве значимого предмета наблюдения выступает «откадрированность» (наличие рамки), что следует расценивать как внимание репликанта к визуальному контексту. Удельный вес визуального контекста увеличивается за счет противопоставления характеристик изображения: оно приобретает ценность как артефакт, искусственно созданный объект (на что в реплике указывает прилагательное «определённый»), в то время как содержание изображения обесценивается (изображение представляется как «некоторое», т. е. как и любое другое). Вместе с тем использование участником дискуссии глагола «увидели» можно, как и в случае первой реплики, рассматривать как рефлексивное отношение.

Реплика реализуется от имени множественного «я» («мы»). В аспекте коммуникативной регуляции это может трактоваться как реакция на правило коммуникации, утверждаемое первой репликой. Вместо диадного взаимодействия «ведущий – участник дискуссии» вводится коммуникативная

норма «ведущий – группа». Этим действием репликант повышает социальный статус своего высказывания, увеличивает его шансы в борьбе за коммуникативную власть в начавшейся дискуссии.

Реплика 3: На разных мониторах разные картинки.

Третья реплика апеллирует к отображенному на фотографии содержанию, поддерживая тем самым контентуальный тренд, заданный первым высказыванием. Вместе с тем содержание экспонируется как парциальное, в реплике отсутствует попытка придать изображению обобщенный и осмысленный формат. Характер реплики позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что говорящий в данном случае обращается не к содержанию своего представления, а к изображению на экране, визуальное доступное всем присутствующим. Регулятивное действие реализуется не только вопросом ведущего, но и присутствием изображения на экране. Слово «смотрите» в речи репликанта подразумевается. Однако неэксплицированность визуального статуса обсуждаемого предмета позволяет обсуждению функционировать в реалистическом режиме⁸. Участник дискуссии «видит» не фотографическое отображение мониторов, а мониторы, воспроизводящие те или иные жизненные события. Это обстоятельство позволяет нам определить речевую стратегию, развиваемую первой и третьей репликой, как своего рода «коммуникативный реализм». Коммуникативный реализм блокирует содержащуюся в данном высказывании возможность взаимодействия с изображе-

⁸ В данном случае мы используем различие «нарративного реализма» и «нарративного идеализма», введенного Ф. Анкерсмитом. В основе нарративного реализма, по мнению ученого, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [17, с. 118]. Нарративный идеализм, в свою очередь, исходит из прямо противоположного допущения, учитывающего текстуальную опосредованность нашего восприятия: «Мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [Там же, с. 130].

нием как визуальным артефактом; граница, создаваемая фотографическим кадром, стирается. Фотография используется в функции удвоения реальности, ей отводится «документальная роль» [18, с. 23].

Отсутствие регулятивных «включений» ведущего позволяет участникам занятия расценивать его молчание как одобрение осуществляемых диспутантами речевых действий, подтверждение верности производимой ими антиципации учебной задачи ⁹.

Реплика 4: Я увидела вечную, как мир, проблему: педагог и те, кто находится в аудитории, и не факт, что они встречаются. Слушают только первые парты, все дальше в компьютерах что-то делают свое. А лектор читает лекцию.

Четвертая реплика участвует в содержательной координации, стремясь перевести обсуждение на более высокий уровень абстракции: «Увидела вечную, как мир, проблему». Это высказывание концептуализирует визуальную презентацию в повествовательной форме ¹⁰. И хотя четвертая реплика включает в себя описательные элементы («слушают только первые парты», «лектор читает лекцию»), они «реалистичны» и подчинены концептуальному контексту. Высказывание, реализуемое как обобщающий нарратив, трансформирует визуальный объект в мыслимую с помощью слов вещь. Образ в этом высказывании подчинен слову, контролирующему не только предмет восприятия, но и воспринимающий процесс. Нарратив опосредует отношение гово-

рящего к визуальному артефакту, определяет его риторическую позицию.

Анализируемое высказывание содержит в себе и социальное послание. Оно, по нашему мнению, заключается в неявной оценочности суждения. Внешне реплика выглядит как констатив ¹¹, репрезентирующий происходящее. Однако через оценку (как перформатив) она утверждает в сообществе семинара ценность единства участников образовательных ситуаций.

Реплика 5: Вы знаете, а я обратила внимание, что все смотрят в разные стороны, они смотрят на объект, находящийся в стороне, здесь общей, единой коммуникации нет.

Пятая реплика носит интерпретативный характер, подчиняясь концепции события, привнесенного в обсуждение предыдущей репликой: «все смотрят», «нет общей, единой коммуникации». Коммуникативное поведение такого рода связано, на наш взгляд, не только с особенностями идущей дискуссии, но и со спецификой визуального артефакта – фотографии, на которую указал в свое время Р. Барт: «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой» [21, с. 13]. Отмеченное Бартом обстоятельство – соединенность знаковой формы фотографии и ее значения – провоцирует восприятие на содержательное отношение, помещая визуальные конститутивы артефакта в слепое пятно перцепции.

Пятая реплика использует четвертую

⁹ Задачи занятия сознательно не эксплицировались организаторами обучения, с тем чтобы посредством целевой неопределенности вызвать к жизни поисковую активность участников в области образовательных целей и тем самым обнаружить действующий в аудитории репертуар педагогических практик.

¹⁰ Здесь мы используем различие описательной и повествовательной форм высказываний, предложенное российским лингвистом Д. Токаревым. Согласно его утверждениям, описательная и повествовательная формы выражения соотносятся с разностью дистанций, реализуемых между словом и образом. Близость слова и образа рождает описательную стратегию высказывания, «целью которой является наиболее точная фиксация образа» [19, с. 63], в то время как дистантное отношение к образу вызывает к жизни нарратив (повествование).

¹¹ Различение высказываний на констативы (дескрипции) и перформативы (прескрипции – поступки или действия, а также часть поступков или действий) принадлежит, как известно, Д. Остину [20, с. 16–18].

реплику в качестве контекстообразующего условия. При этом в ее организации существен элемент «додумывания», «дорисовывания» путем введения в интерпретацию «находящегося в стороне объекта», которого на самом изображении нет¹². Достраивая в воображении недостающие элементы фотографии, репликант как бы оживляет ее, психологически приближая изображенное к собственному опыту. Психотехнически это обеспечивается посредством «сопровождения взгляда» того, кто изображен на фотографии. Репликант «смотрит» вместе с фигурой идентификации, переживая за нее отсутствие объекта. Кроме того, четвертая и пятая реплики консонируют в образовательной интерпретации изображения, причем обе реплики согласованно экспонируют образование как центрированный на фигуре преподавателя коммуникативный процесс, функционирующий в нормальном режиме в том случае, если может быть обнаружена «зрительно-моторная» координация всех присутствующих.

Образец действия, который демонстрирует в дискуссии пятый репликант, связан с контекстуальным приемом, использующим для организации восприятия внешние по отношению к изображению условия (личный опыт реципиента, историю визуального объекта или биографию его автора). Этот прием, использующий ресурс «внеаходимой» герменевтики, автоматически переносится в работу с визуальными объектами, становящимися текстом внутри другого текста.

Реплика 6: Можно еще оценить уровень благосостояния студентов как средний, потому что у них недорогие ноутбуки.

В ключе отмеченной нами концептуальной конвенции действует и шестая реплика. Подхватывая эстафету высказываний у пятого участника, она апеллирует к «сильной» оценочной интерпретации, доминирующей над зрительным процессом («средний уровень благосостояния студентов»), и коммуникативно распределенной интерпретации изображения как имеющего своим референтом образование («студенты»). Фотография в этом высказывании предстает как предмет декодирования (текстуальный прием), в результате которого проясняется содержание фотографического сообщения. Изображению приписывается статус сообщения. Коммуникативный императив (правило, претендующее на общезначимость) может быть сформулирован так: «Изображение есть содержательное послание».

В то же время это высказывание не только нечто утверждает, но и, как всякое суждение, утверждая нечто, что-то скрывает. В данном случае оно, переводя внимание участников дискуссии на внешний по отношению к изображению контекст, имплицитно поддерживает складывающуюся на семинаре конвенцию, согласно которой участники обсуждения, воспринимающие один и тот же визуальный артефакт, видят одно и то же¹³. С этой точки зрения тождественность объекта восприятия обнаруживает себя не

¹² Феномен «додумывания» можно трактовать с помощью категории «инференция», означающей «широкий класс когнитивных операций, в ходе которых и слушающим, и нам, интерпретаторам дискурса, лишенным непосредственного доступа к процессам порождения речи в голове или “душе” говорящего, приходится “додумывать за него”» [22, с. 124].

¹³ В данном случае нас не интересуют внеситуативные интерпретации происходящего на семинаре. Так трактует предметное единство визуального восприятия в сообществе, например, Р. Арнхейм. Он пишет: «Если бы восприятия всех людей были совершенно различными, то никакая их социальная коммуникация не была бы возможной, а если бы образы одного объекта, полученные неким человеком, были абсолютно несопоставимы, то этот человек окончил бы жизнь в сумасшедшем доме. ...Для всех практических целей перцепты являются объективными сущностями» [23, с. 321]. В фокусе нашего внимания – не социально-психологические, а коммуникативные условия взаимодействия с визуальным артефактом, производство согласия в группах посредством координации высказываний.

как продукт индивидуальной перцепции, а как социально обусловленный феномен. Принцип общего видения устанавливается и поддерживается коммуникативно, в том числе и посредством скрытых регулятивов.

Реплика 7: Вообще-то написано, что это «На лекции», очень бы хотелось понять, на какой лекции; хорошо бы понимать, где это снято, то есть самой картинке вообще недостаточно, она порождает много разных версий. Контекст надо расширить.

Свое обоснование это высказывание находит в подписи к фотографии. Подпись, как можно заметить, обратившись к представленному выше изображению, ему не принадлежит. Подпись – атрибут электронного файла, его название. Однако репликант совершает акт объединения слова и образа путем подчинения фотографического изображения текстуальному сообщению¹⁴. Этим он не только поддерживает содержательное согласие в обсуждении, но и учреждает речевым действием текстоцентрированное определение ситуации. Подписи отводится фундаментальная роль. При этом текстоцентрированное отношение конституируется как открытое требование контекстуализации: «Контекст надо расширить». Превращение разного рода реалий в текст польский

исследователь Т. Шкудлярек именуется «текстуализацией»¹⁵. В результате текстуализации фотографическое изображение лишается своей визуальной специфики. Интерпретативный акт в этом случае выступает не как средство производства различий, а как условие когнитивного и социального отождествления¹⁶.

Одновременно с текстуализацией седьмая реплика реализуется как корректировка дефицитарной (по мнению говорящего) позиции ведущего: ему следовало бы указать, «на какой лекции это снято», «где это снято». Определенность позиции педагога в этой логике рождает определенность позиции учащегося. Ответственность за ситуационный и перцептивный порядок возлагается на педагога, а многовариантность версий понимания оценивается как следствие управленческой недостаточности. Репликант № 7 посредством своего высказывания пытается делегировать ответственность за происходящее на семинаре формальной управляющей инстанции.

Заключение

В задачу исследования, как уже отмечалось выше, входило изучение проявлений текстоцентрированных стратегий в коммуникативном поведении участников образования. В перспективе это может

¹⁴ Текст здесь «служит опорой для изображения, называет, объясняет его, разлагает, помещает в последовательность текстов и на страницы книги и вновь становится «легендой» [24, с. 21].

¹⁵ Этой операцией, замечает Т. Шкудлярек, реализуется акт «текстуальной» власти (textual power), обеспечивающей «придание текстуальной формы опыту и его презентации» [25, s. 131].

¹⁶ Здесь мы вступаем в полемику с однозначностью утверждения М. Фуко, который пишет: «В западной живописи с пятнадцатого и вплоть до двадцатого века господствовали, я думаю, два принципа. Первый утверждает отделенность пластической репрезентации (закрывающей в себе сходство) от лингвистической референции (исключающей его). Показывают через сходство, говорят через различие. Две системы не могут пересечься или смешаться. Необходимо, чтобы в той или иной форме существовало отношение соподчинения: либо текст определяется изображением (как в тех картинах, где представлена книга, надпись, письмо, имя персонажа), либо изображение определяется текстом (как в книгах, где рисунок завершает, словно следуя наикратчайшим путем, то, что поручено представлять словам)» [24, с. 37]. Практика сходства или различий сообразуется, как нам представляется, не только с формой репрезентации, но и с организационно-коммуникативными условиями, в которых репрезентация реализуется.

позволить расширить и согласовать медиаторный репертуар образовательных практик, связанных с теми или иными формами медиации.

Для решения указанных задач был использован визуальный артефакт-фотография, позволивший в ходе его обсуждения инспирировать ряд высказываний, проявляющих коммуникативные позиции и речевые действия преподавателей – участников семинара, а также обнаружить опосредующие восприятие медиативные условия. Эта инспирация должна была пролить свет на два интерактивных феномена: когнитивный (способ оперирования знанием о феномене восприятия) и социально-поведенческий (характер взаимодействия высказываний, их регулятивно-коммуникативное значение). Как показал наш анализ, текстоцентрированная стратегия и связанная с ней медиация на начальном этапе взаимодействия имели определенный приоритет и осуществляли экспансию на все коммуникативное пространство семинара.

Признаками текстуально опосредованной коммуникативной ориентации выступили следующие способы поглощения образа словом: *нарративизация* визуального артефакта (превращение фотографии в рассказ о фотографии), *текстуализация* визуального артефакта (применение к фотографии приемов текстологического анализа), а также *интеллектуализация* визуального артефакта (перевод образа в статус мыслимой и словесно структурируемой сущности).

В социально-поведенческом плане наш анализ выявил следующие формы коммуникативного ассоциирования: *двухстороннее взаимодействие* (отношение между «я» ведущего и «я» участника семинара), *квазидвух-*

стороннее взаимодействие (отношение между «я» ведущего и групповым «мы» участников семинара), *процессуальная инклюзия* (отношение подчиненности индивидуальных и групповых форм субъективности доминирующим коммуникативным трендам и состояниям).

Регулятивное значение высказываний в ходе занятия сообразовывалось не только с «выставлением на референдум» различных вариантов социального ассоциирования, но и с использованием особого рода «безадресных» высказываний, ориентированных на стабилизацию образовательной коммуникации. Этот тип высказываний более рельефно, чем другие, заявлял свою претензию на общезначимость, то есть на коммуникативную власть. Последняя, судя по данным анализа, может реализовываться не отдельными репликами, а их последовательностями и ансамблями. В этом случае власть принадлежит не отдельной позиции, а доминирующим в коммуникации процессам или состояниям.

Исследование зафиксировало и имплицитные формы коммуникативной регуляции (внеситуативную контекстуализацию, игнорирование высказываний, тематическое переключение). Они обладают высокой степенью эффективности прежде всего потому, что реализуются «в тени» содержательного внимания участников взаимодействия и плохо поддаются осознанию и контролю. К такого рода имплицитным регуляторам принадлежат инициативные высказывания¹⁷, открывающие обменные процессы в коммуникации. В анализируемом нами случае к инициативным высказываниям можно отнести вопрос, заданный ведущим в начале семинара, который с точки зрения визуализации учебных отноше-

¹⁷ М.А. Макаров называет инициативные высказывания «инициативными предписывающими ходами». К их числу он относит вопросы, просьбы, приказы и пр. Он отмечает, что «в вопросно-ответном единстве (микродиалог: запрос информации) инициатива принадлежит задающему вопросы, в то время как в диалоге, где один из участников что-то рассказывает, а другой время от времени переспрашивает, инициативой владеет обычно рассказчик, а не автор переспросов» [22, с. 218].

ний можно рассматривать как контрпродуктивный.

В образовательном отношении особый интерес представляют формы коммуникативного согласия, возникающие в процессе интерпретации отдельных реплик и их последовательностей. В нашем анализе согласие фигурирует как поведенческое действие, базирующееся на координации и состыковке высказываний. С точки зрения эффективности при достижении согласия для этого типа интеракций осознание их условий и последствий вовсе не обязательно. В основе данной формы согласия лежат миметическая реакция и механизм распределения коммуникативной власти. Инициативное или авторитетное высказывание в этом случае способно вызывать к жизни различные варианты «согласия без соглашения». В социально-психологическом языке феномен такого конкордата часто описывается как конформность.

Наблюдение за коммуникативными альянсами имеет, как мы уже сказали выше, важное образовательное значение. Оно связано с пониманием образовательного акта как смены медиатора и связанной с ним дискурсивной позиции. С этой точки зрения обнаружение действующих в учебной коммуникации конвенций выступает как особый предмет педагогического внимания. Смена дискурсивной позиции может быть связана с реконвенционализацией, переходом от одной формы коммуникативной устойчивости к другой. Именно этот переход и есть время жизни образования в утверждаемом нами смысле, причем каждая возникающая вследствие перехода дискурсивная позиция становится возможностью последующего образовательного акта. Это значит, что образование связано со сбрасыванием и обретением формы, с трансформацией когнитивного и социального порядка коммуникации, групповых и индивидуальных дискурсивных позиций. Отражение исходных и переходных состояний дискуссии в различных формах сознания и само-

сознания, а также формирование отношения его участников к условиям происходящего образовательного взаимодействия являются перспективой последующих наших исследований и дискуссий.

Литература

1. Нанси Ж.-Л. Складка мысли Делеза // *Vita cogitans*. 2007. № 5. С. 149–156.
2. Rancew-Sikora D. Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych. Warszawa: TRIO, 2007. 152 s.
3. Филлипов А. Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент // *Социологическое обозрение*. Т. 10. 2011, № 1–2. С. 6–18.
4. Bassey M. Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press, 1999. 192 p.
5. Grzymala-Kaziowska A. Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem // *Kultura i Społeczeństwo*. 2004. № 48(1). S. 13–34.
6. Бекус-Гончарова Н.Э., Король Д.Ю. Коммуникация и культурогенез современности: метафоры субъективности // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Под ред. М.А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2004. С. 94–97.
7. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003. 432 с.
8. Szkudliarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 s.
9. Konecki K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2012. Т. VIII. № 4. S. 12–45.
10. Mitchell W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 408 p.
11. Геллер Л. Экфрасис, или Обнажение приёма. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / Сост. и науч. ред. Д.В. Токарев. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 44–60.

12. *Drabek M.* Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym // *Kultura – Historia – Globalizacja*. 2010. № 8. S. 37–46.
13. *Kozielska M.* Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym // *Edukacja Jutra*. Tatrzańskie seminarium naukowe. Wrocław, 2004. S. 95–100.
14. *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.: КАНОН-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
15. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
16. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*. Vol. 9. 2001. No. 5. URL: www.marcprensky.com/writing/Prensky.pdf.
17. *Анкерсмит Ф. Р.* Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея Пресс, 2003. 360 с.
18. *Штомпка П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования. М.: Логос, 2010. 150 с.
19. *Токарев Д.В.* Дескриптивный и нарративный аспекты экфрасиса («Мертвый Христос» Гольбейна-Достоевского и «Сикстинская мадонна» Рафаэля-Жуковского) // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / Сост. и науч. ред. Д.В. Токарев. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 61–109.
20. *Остин Дж.* Избранное. М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с.
21. *Барт Р.* Camera lucida. М.: Ad Marginem, 1997. 224 с.
22. *Макаров М.А.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
23. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
24. *Фуко М.* Это не трубка. М.: Художественный журнал, 1999. 152 с.
25. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Kraków: Impuls, 2009. 246 s.

Статья поступила в редакцию 04.08.16.

TEXT CENTERED EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE MIRROR OF CONTEMPORARY VISUAL CULTURE

POLONNIKOV Alexander A. – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Deputy Head of the Center for the Development of Education Problems of the Main Directorate of educational, scientific and methodical work, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus. E-mail: polonn@bsu.by

KALACHIKOVA Olga N. – Cand. Sci. (Pedagogy), Director of the Center for Educational Quality Development, Tomsk State University, Tomsk, Russia. E-mail: olga_kalach@mail.ru

KOROL Dmitry Yu. – Methodologist of highest qualification category, Education Center of the Main Directorate of the problems of educational, scientific and methodical work, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus. E-mail: korol@bsu.by

KORCHALOVA Natalia D. – Methodologist of highest qualification category Education Center of the Main Directorate of the problems of educational, scientific and methodical work, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus. E-mail: korchalova@bsu.by

Abstract. The ideological base of the presented research in favor of the provisions of semiotic mediation of human relations with the world and the key role of education as a breeding institution and transmission of semiotic mediators. The main problem discussed here is to try to determine whether there is concordance between the increasing cultural imaging process due to advances in technology, based mainly on the shape code, and in the formation of dominant forms of interaction. In an experimental situation a semiotic conflict between textual and visual mediators created in educational context leads us to the particular tendency. The tendency shows that ‘words eat image’ and is reflected in cognitive and behavioral phenomena. Working out a pedagogical concept which would establish parity between mediators and contribute to widening discourse repertoire in education is considered to be the main aim of the research presented in the article.

Keywords: visualization of culture, textual dominance, communicative association, micro communicative study, mediation of educational communication

Cite as: Polonnikov, A.A., Kalachikova, O.N., Korol, D.Yu., Korchalova, N.D. (2016) [Text Centered Educational Discourse in the Mirror of Contemporary Visual Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10 (205), pp. XX-XX.

References

1. Nancy J.-L. (2007). Składka myśli Deleza [The Deleuzian Fold of Thought]. Trans. from French. *Vita cogitans*. No. 5, pp. 149-156. (In Russ.)
2. Rancew-Sikora, D. (2007). *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych* [Conversation Analysis as a Test Method Calls Daily]. Warszawa: TRIO, 152 p. (In Polish)
3. Filippov, A. (2011). *Razvivaya teoriyu sobytii. Stat'ya pervaya. Didakticheskii eksperiment* [Developing the Theory of Events. Article One. Didactic Experiment]. *Sociologicheskoe obozrenie* [Sociological Review]. Vol. 10. No. 1-2, pp. 6-18. (In Russ.)
4. Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press, 192 p.
5. Grzymała-Kazłowska, A. (2004). *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem* [Sociologically Oriented Discourse Analysis on the Background of Contemporary Research on Discourse]. *Kultura i Społeczeństwo* [Culture and Society]. No. 48 (1), pp. 13-34. (In Polish)
6. Bekus-Goncharova, N.E. & Korol', D.Yu. (2004). *Kommunikatsiya i kul'turogenез sovremnosti: metafory sub'ektivnosti* [Communication and Cultural Genesis of Modernity: the Subjectivity of Metaphor]. In: Gusakovskiy, M.A. (Ed.) *Universitet kak centr kul'turoporozhdayushchego obrazovaniya. Izmenenie form kommunikatsii v uchebnom processe* [University as a Center of Culture Generating Education. Changing Forms of Communication in the Learning Process]. Minsk: Belarusian State University Publ., pp. 94-97. (In Russ.)
7. McLuhan, M. (2003). *Galaktika Gutenberga: Sotvorenie cheloveka pečatnoj kul'tury* [The Gutenberg Galaxy: The Creation of Man Print Culture]. Transl. from English. Kiev: Nika-Centr Publ., 432 p. (In Russ.)
8. Szkudliarek, T. (2009) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu* [A Sketch of the Philosophy and Pedagogy of Distance]. Kraków : Impuls Publ., 151 p. (In Polish)
9. Konecki, K.T. (2012). *Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury* [Visual Grounded Theory. Basic Principles and Procedures]. *Przegląd Socjologii Jakościowej* [Qualitative Sociology Review]. Vol. VIII. No. 4, pp. 12-45. (In Polish)
10. Mitchell, W. J. T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 408 p.
11. Geller, L. (2013). *Ebkfrasis, ili Obnazhenie priema. Neskol'ko voprosov i tezis* [Ekphrasis, or Outcrop Reception. A Few Questions and Thesis]. In: Tokarev, D.V. (Ed.) *«Nevyrazimoe vyrazimoe»: ebkfrasis i problemy reprezentatsii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste* [«Indescribably Expressible: Ecphrasis and Visual Representation of the Problem in the Art Text]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., pp. 44-60. (In Russ.)
12. Drabek, M. (2010). *Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym* [Domination Sight. Crisis Magazine after the Return of the Visual]. *Kultura – Historia – Globalizacja* [Culture – History – Globalization]. No. 8, pp. 37-46. (In Polish)
13. Kozielska, M. (2004). *Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym* [University Education in the Information Society]. *Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe* [Education of Tomorrow. Tatra seminar]. Wrocław, pp. 95-100. (In Polish)
14. McLuhan, H.M. (2003). *Ponimanie Media: vnesbnie rasshireniya cheloveka* [Understanding Media: The Extensions of Man]. Transl. from English. Moscow: KANON-press-C; Kuchkovo Pole Publ., 464 p. (In Russ.)
15. Arnheim, R. (1974). *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and Visual Perception]. Transl. from English. Moscow: Progress Publ., 392 p. (In Russ.)

16. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9. 5. Available at: www.marcprensky.com/writing/Prensky.pdf
17. Ankersmit, F.R. (2003). *Narrativnaya logika. Semanticheskij analiz yazyka istorikov* [The Narrative Logic. Semantic Analysis of the Historian Language]. Translated from Eng. Moscow: Ideya Press, 360 p. (In Russ.)
18. Sztompka, P. (2010). *Vizual'naya sociologiya. Fotografija kak metod issledovaniya* [Visual Sociology. Photography as a Research Method]. Transl. from Polish. Moscow: Logos Publ., 150 p. (In Russ.)
19. Tokarev, D.V. (2013). *Deskriptivnyj i narrativnyj aspekty ebkfrasisa* («Mertvyi Khristos» Gol'beina-Dostoevskogo i «Sikstinskaya madonna» Rafaelya-Zhukovskogo) [Descriptive and Narrative Aspects Ecphrasis («Dead Christ», Holbein-Dostoevsky and the «Sistine Madonna» by Raphael-Zhukovsky)]. In: Tokarev, D.V. (Ed.) «Nevyrazimoe vyrazimoe»: ebkfrasis i problemy reprezentacii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste [«Indescribably Expressible: Ecphrasis and Visual Representation of the Problem in the Art Text»]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., pp. 61-109. (In Russ.)
20. Austin, I.L. (1999). *Izbrannoe* [The Selected]. Transl. from English. Moscow: Ideya-Press; Dom intellektual'noj knigi Publ., 332 p. (In Russ.)
21. Bart, R. (1997). *Camera lucida*. Transl. from French. Moscow: Ad Marginem Publ., 224 p. (In Russ.)
22. Makarov, M.L. (2003). *Osnovy teorii diskursa* [The Fundamentals of Theory of Discourse]. Moscow: Gnozis Publ., 280 p. (In Russ.)
23. Arnheim, R. (1994). *Novye ocherki po psihologii iskusstva* [New Essays on the Psychology of Art]. Transl. from English. Moscow: Prometei Publ., 352 p. (In Russ.)
24. Foucault, M. (1999). *Eto ne trubka* [This is Not a Pipe]. Transl. from French. Moscow: Hudozhestvennyj zhurnal Publ., 152 p. (In Russ.)
25. Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* [Knowledge and Freedom in the Pedagogy of American Postmodernism]. Krakow: Impuls Publ., 246 p. (In Polish)

The paper was submitted 04.08.16.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ И ИДЕОЛОГИЯ «МЕДЛЕННОЙ НАУКИ»¹

АБРАМОВ Роман Николаевич – канд. социол. наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ст. науч. сотрудник, Институт социологии РАН. E-mail: rabramov@hse.ru

ГРУЗДЕВ Иван Андреевич – директор Центра внутреннего мониторинга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: igruzdev@hse.ru

ТЕРЕНТЬЕВ Евгений Андреевич – ведущий аналитик Центра внутреннего мониторинга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eterentev@hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается идеология «медленной науки», получившая широкое распространение среди зарубежных академических профессионалов в ответ на неоменеджералистские реформы высшей школы, повлекшие за собой трансформацию бюджетов времени университетских преподавателей и исследователей и ослабление профессиональных свобод. Представлен обзор ключевых текстов, артикулирующих основные идеи этой идеологии, и обсуждаются перспективы ее рецепции и адаптации к российскому контексту. Отмечается, что проблематика режимов трудовой деятельности российских академических профессионалов и, в частности, бюджетов их рабочего времени является важной темой, которая пока не получила должного рассмотрения в академической литературе.

Ключевые слова: академическая профессия, медленная наука, бюджеты времени, неоменеджерализм, реформы высшего образования и науки

Для цитирования: Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Академическая профессия и идеология «медленной науки» // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. XX-XX.

Введение

Российская система высшего образования и науки находится в процессе самых больших перемен за последние несколько десятилетий. Впервые за долгое время происходит пересмотр сложившихся иерархий внутри академической профессии и способов управления высшим образованием и наукой. Всё более заметным становится отход от советской модели профессии вузовского преподавателя и научного работника: даже лексикон социальных исследователей науки и высшего образования начинают покидать понятия «ученый» и «вузовский преподаватель», которые постепенно замещаются терминами «академические профессионалы», «со-

трудники университетов», «исследователи».

Меняется характер труда, способы оценки результативности и принципы профессиональной самоидентификации академических профессионалов. В основном эти изменения являются результатом административно-управленческих интервенций со стороны ключевых институциональных акторов перемен в российской академической системе: в последние годы этими акторами являются ФАНО (применительно к реформе РАН), Министерство науки и образования РФ (применительно к реформе вузовской системы) и ВАК (применительно к системе присвоения ученых степеней и званий).

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ № 15-33-01389.

В целом реакция представителей академического сообщества на происходящие изменения может быть охарактеризована как алармизм. Реконструкция привычных профессиональных ролей и статусов, а также трансформация режимов организации труда в университетах и научных институтах начинают рассматриваться в негативном контексте. Перевод части сотрудников на срочные контракты и вменение в обязанность достижения количественных показателей результативности в виде предзаданных параметров публикационной активности, изменение сложившихся должностных и академических иерархий и, в частности, стирание статусных различий между обладателями кандидатской и докторской степенями, профессорами и доцентами, заведующими кафедрами и сотрудниками, замещение академической коллегиальной модели управления менеджериальной, основанной на индивидуальной конкуренции между сотрудниками и подотченности руководства университетов и исследовательских институтов Министерству образования и науки и ФАНО, – все это стигматизируется как прекариатизация или пролетаризация преподавательского корпуса [1–8].

Иными словами, формы академического труда и профессиональные профили, которые появляются в ответ на внешние институциональные запросы, вступают в противоречие с привычными способами мышления и самооценкой академических профессионалов. Это напряжение профессиональной идентичности не является уникальным российским явлением и дает о себе знать в разных странах, поскольку пересмотр способов финансирования и оценки результативности труда академических профессионалов происходит повсюду под флагом повышения эффективности работы университетского и исследовательского комплекса в эпоху «экономики знаний» и «академического капитализма». Поскольку речь идет об изменении режимов труда

академических профессионалов, то и способы их рефлексивного сопротивления наступлению неоменеджерияльного капитализма в сферу университетской и научной автономии отсылают к традиционным способам борьбы пролетариата за управление своим рабочим временем. То есть академические профессионалы видят угрозу своей автономии в том числе в части организации своих бюджетов времени и колонизации времени их личной жизни.

Идеология «медленной науки»

Важным и наиболее известным примером декларации сопротивления академических профессионалов внешнему управлению режимами их труда стала концепция «медленного университета» (а также близкие к ней идеи «медленной академичности» – «slow scholarship» и медленной науки – «slow science») [9–14], метафорически отсылающая к идее «slow food» в ресторанном бизнесе как альтернативе сетям фаст-фуда с макдональдизированным управлением и стандартной, но относительно низкокачественной едой. Развитие идеологии «медленной науки» началось в западной академической системе как реакция академических профессионалов на притязания академического менеджмента по оккупации их традиционной автономии в организации своего рабочего времени.

В 2007 г. Брайан Треанор опубликовал заявление с названием «Медленный университет: манифест», в котором он диагностировал рост стрессов у работающих в академической системе под влиянием культуры непрерывного оценивания результативности академических профессионалов и доведения до абсурда требований «publish or perish» [9]. Особое внимание он обращал на ухудшающиеся условия труда молодых ученых и преподавателей, оказавшихся под прессом нелиберальной университетской системы, отсылая к специфике производства научного знания, когда «великим идеям требуется время для выз-

ревания», и на необходимость возвращения к пониманию научной среды как интеллектуального сообщества, вместо того, чтобы превращать ученых в дисперсный офисный планктон, обменивающийся сообщениями по электронной почте вместо живого диалога.

В 2010 г. группа немецких ученых и университетских преподавателей опубликовала «Манифест медленной науки», в котором они, не отрицая значения публикационной и медийной активности современных ученых, констатируют, что далеко не всё в науке поддается измерению и контролю (бывают неудачи, и решение многих научных задач требует больше времени, нежели ожидалось) [10]. Также ученым необходимо время для работы с текстами, для сотрудничества и поиска новых идей. Иными словами, иногда академические профессионалы должны возвращаться в «башню из слоновой кости», отвлекаясь от административной отчетности и текущих дел, не связанных с поисками нового знания.

В 2012 г. редактор «McGill University's alumni magazine» Даниэль МакКабэ опубликовал колонку с названием «Движение за медленную науку», где представил идею медленной академичности [11]. Он заявил, что ученые всё больше времени тратят на поиски финансирования и заполнение грантовых заявок вместо того, чтобы посвятить себя решению содержательных научных вопросов. Кроме того, само финансирование научных исследований принимает краткосрочный характер, что не позволяет вести важные перспективные разработки и решать фундаментальные задачи во многих дисциплинарных областях. Д. МакКабэ также отмечает, что количественная оценка результативности деятельности ученых ведет к тому, что они выбирают темы более «безопасные» и «надежные» с точки зрения будущих публикаций и пролонгации финансирования вместо того, чтобы обращаться к реализации новых прорывных идей, которые нередко скрывают в себе

риски неудачи. Автор обзора полагает, что современная академическая система нуждается в балансе между жесткой конкуренцией, прагматичной «быстрой наукой» и потребностью в более долгосрочных и стабильных академических стратегиях, описываемых в терминах «медленной науки».

Мэгги О'Нейлл из Даремского университета продолжает развивать идеи «медленной науки», в большей степени концентрируясь на аспектах бюджета времени и баланса труда и отдыха сотрудников университетов [12]. М. О'Нейлл заявляет о необходимости поиска способов сопротивления ускоряющемуся времени высшего образования, расширению влияния культуры аудита на работу академических профессионалов и маркетизации науки и высшего образования. В частности, она говорит о включении в бюджеты времени академических профессионалов так называемого «замедленного времени» (unhasty time) и нахождении баланса между стимулируемой университетским менеджментом «ниндзя-продуктивностью» и «этикой замедленности» академического сообщества.

Схожие идеи, только в более развернутом аналитическом варианте, можно найти в статье «Время и университет» трех американских исследовательниц – Э. Мейерхофф, Э. Джонсон и Б. Браун [15]. Они говорят об особом времени университетской жизни, способной культивировать альтернативные модели некапиталистического времени, относящегося исключительно к «здесь и сейчас». Авторы отмечают паранойю университетских администраторов относительно дефицита времени в процессе гонки за эффективностью, которая выражается в увеличении рабочей нагрузки на академических профессионалов при одновременном сокращении ресурсов. Считается, что высшим достижением университетского менеджмента является умение держать сотрудников в постоянном напряжении, оправдывая это требованиями конкурентоспособности. Далее авторы вводят

философское различие *Кайроса* и *Хроноса* как двух способов проживания времени и говорят о том, что в университете они должны соседствовать и уживаться. Исследователи отмечают, что и применительно к студенческой жизни коммодификация высшего образования привела к тому, что время обучения и познания уже не рассматривается как время совместного удовольствия от обретения нового знания в процессе сотрудничества; образование стало временем инвестирования в личный креденциалистский капитал, что подрывает базовые мотивы познания. Возвращаясь к проблеме труда академических профессионалов, Э. Мейерхофф, Э. Джонсон, Б. Браун описывают смену системы управления на факультетах, когда роль администраторов диспропорционально выросла относительно роли академических профессионалов, а менеджмент определяет способы и инструменты измерения результативности труда исследователей и преподавателей. В целом авторы предлагают искать пути для реорганизации университетской темпоральности, чтобы учитывать различные типы времени и способы работы в них.

В своей недавней статье Ф. Востал рассматривает темпоральные напряжения в процессе труда академических профессионалов, возникающие в британской академической системе под влиянием логики капитализма и неоменеджериалистского понимания эффективности [16]. Его исследование базируется на анализе субъективного восприятия академическими профессионалами своего рабочего времени и баланса труда и отдыха, фокусируясь на проблеме хронической спешки, характеризующей труд университетских сотрудников сегодня. Как и другие авторы, Ф. Востал видит причины психологических напряжений академических профессионалов в политике «краткосрочности» (short-termism) и «быстрой отдачи» (immediate impact), проводимой государством и заключающейся в сокращении временных циклов между

этапом генерирования идей и их практическим применением. На уровне университетов это выражается в практиках «стимулирования» (incentivization) и «подталкивания» (nudging) академических профессионалов к быстрым результатам своей деятельности, измеряемым в числе публикаций, патентов и т.п. В свою очередь, происходит менеджериализация трудового климата, что меняет профессиональную среду университетов. Ф. Востал обращает внимание на то, что новые тенденции в управлении университетом неодинаковым образом отражаются на бюджетах времени и темпоральных режимах труда различных групп академических профессионалов: наибольшее давление испытывают находящиеся внизу университетской иерархии. Проблема заключается не только в увеличении объемов работы, но в опрессивном ускорении, когда на сотрудника наваливается множество неожиданных и мелких дел, требующих реакции, но не приносящих явного и видимого результата. Опрессивное ускорение и политика подталкивания приводят к возникновению постоянного чувства вины, вызванного также множественными дедлайнами, запросами, сжимающимися сроками на выполнение профессиональной работы. Все это ведет к росту стрессов и снижению качества работы.

Вместе тем Ф. Востал критикует концепцию и ключевые тезисы манифестов «медленной науки», полагая, что статичная замедленность является регрессивной и программирует вялость и праздность, снижая мотивацию и продуктивность ученых. Например, причиной темпорального ускорения академического труда может быть не административный прессинг, но технологические изменения – более легкий доступ к огромным массивам научной информации и публикаций с помощью электронных баз данных и изменение самого способа работы с этими материалами. Также, по мнению автора исследования, ускорение времени

академического труда может способствовать выходу из «научной инерции» – длительных периодов творческого простоя и неспособности работать, через которые проходили многие известные ученые. Подводя итог своим рассуждениям, Ф. Востал призывает к примирению времени научной рефлексии и объективного ускорения темпоральности академического труда. Этот компромисс может быть результатом сохранения академической автономии в отношении темпоральных режимов при одновременно гибком подходе к необходимости быть включенным в трудовой ритм.

Идеи медленной науки были подхвачены группой феминистски ориентированных исследователей, которые в 2015 г. опубликовали манифест с названием «К медленной учености: феминистские политики сопротивления с помощью коллективного действия в неолиберальном университете» [17]. Их исходным тезисом является положение о том, что неолиберальный университет требует высокой продуктивности в условиях очень сжатых временных рамок. Исследователи предлагают выработать феминистскую этику в ответ на давление неолиберального руководства университетов с их жесткими режимами управления временем своих сотрудников. По их мнению, настоящая академичность («good scholarship») требует времени на то, чтобы обдумать и написать тексты, прочитать источники, проанализировать, отредактировать тексты, сотрудничать в ходе исследований. Между тем современные университеты ускоряют время на создание нового знания и публикации и ожидают, что сотрудники будут делать всё больше и больше; при этом новые обязанности относятся не только к преподаванию и исследованиям, но и к поиску грантовых средств, участию в многочисленных университетских комитетах, включая ежеквартальную отчетность и т.п. Всё вышеперечисленное ведет к потере психологического равновесия сотрудников. Поэтому авторы манифеста

ратуют за «замедление» с целью повышения качества академической работы и снижения давления со стороны университета.

Наконец, предварительные итоги идеологического движения за «медленную науку» подводятся книгой М. Берг и Б. Сиббер «Медленный профессор: вызовы культуры скорости в академии» [13]. Обозначив себя «медленными профессорами», авторы делятся опытом того, как справиться с преподаванием, научной работой и взаимодействием с коллегами в условиях, когда большинство исследователей чувствуют себя подавленно и находятся в стрессовом состоянии из-за требований администрации. По мнению авторов, в университеты должна вернуться интеллектуальная жизнь, когда внешнее «ничего неделанье» на поверку оказывается важным временем обдумывания новых идей и рефлексии. Внимание авторов книги касается и организации жизни кампусов в целом, включая студенчество, которое тоже находится под влиянием менеджериальной корпоративизации университетов.

Идеология «медленной науки» и бюджеты времени российских академических профессионалов

Хотя концепция «медленной науки» пока не получила распространения в российском академическом дискурсе, сама проблематика бюджетов времени академических профессионалов, их трансформаций в условиях реализации реформ высшей школы, а также отношения к этим трансформациям академического сообщества становились предметом как теоретической рефлексии, так и эмпирического изучения. Так, Р. Абрамов рассматривает колонизацию личного времени преподавателей и исследователей в ходе неоменеджериалистских реформ, следствием которых стала инсталляция в университетах жестких бюрократических процедур, а также повышение уровня подотчетности и требований к достижению количественных показателей

в научной и преподавательской деятельности, как одну из важнейших угроз принципу академической автономии, который составляет ядро классической академической идеологии [14]. Он отмечает, что регламентация бюджетов времени академических профессионалов, осуществляемая администрацией университетов, противоречит представлению о профессии университетского преподавателя или научного сотрудника как призванию в веберовском смысле, когда жесткие границы между работой и отдыхом отсутствуют, а за членами академического сообщества оставляется право самостоятельно формировать режимы своей трудовой деятельности. На эмпирическом материале Абрамов показывает, что академическое сообщество оценивает ограничение прав в области определения своих бюджетов времени чаще всего в терминах «дезаурирования принципов академической корпорации» [14, с. 43].

В работах Я. Козьминой [18], а также Р. Абрамова, И. Груздева и Е. Терентьева [19] на основе результатов эмпирических исследований рассматриваются особенности бюджетов времени академических профессионалов в современной России, а также изменения, произошедшие с ними за последние годы. В частности, магистральной темой, обсуждаемой в этих работах, является соотношение в работе академических профессионалов различных составляющих: научно-исследовательской, преподавательской и административной. Отмечается, что в условиях реализуемых реформ высшей школы в значительной степени стираются традиционные различия между преподавателями и исследователями и образуются новые академические субидентичности, которые проявляются (и отчасти являются следствием) различных структур бюджетов рабочего времени. В частности, в нашей статье на примере одного из московских вузов, находящегося в эпицентре реформ высшей школы, выделяются восемь кате-

горий академических профессионалов в зависимости от структуры их бюджета рабочего времени. Фиксируется, что эти категории различаются с точки зрения предпочтений в профессиональной деятельности, оценки условий работы, понимания целей развития университета и высшей школы в целом и являются носителями разных академических идеологий. Заметим, что оба эти исследования приходят к схожим выводам в отношении того, что наиболее маргинализованной группой, испытывающей максимально сильное давление со стороны администрации и потому скептически относящейся к происходящим изменениям, являются те, кто все или почти все время занимается преподаванием и ориентирован в первую очередь на преподавательскую деятельность. Именно они становятся рупором алармистского дискурса, который, по сути, воспроизводит положения, лежащие в основе идеологии «медленной науки».

Перспективы идеи «медленной науки» в российском контексте

Концепция «медленной науки», несомненно, является примером ангажированного знания, которое в данном случае поддерживается представителями академической профессии, выступающими против дальнейшего развертывания менеджеральных реформ образования и науки. В этом смысле концепция «медленной науки» стоит в одном ряду с алармистскими идеями, предупреждающими закат академического профессионализма и кризис университетской организации. Тем не менее она отличается от них – тем, что явно содержит в себе призыв к обратным изменениям организации академического труда [9]. Таким образом, сторонники «медленной науки» выходят за рамки «кухонных жалоб» и делают попытку предложить организацию труда в академической сфере, альтернативную менеджеральной. Каковы же перспективы распространения идеи «медленной науки» в

среде преподавательского сообщества в России?

По нашему наблюдению, движение за права преподавателей и научных сотрудников российских университетов в настоящее время затрагивает ничтожную долю ученых, а само академическое сообщество не имеет общезначимого понимания собственных интересов. Предпринимаются попытки объединиться на базе архаичной, но знакомой большинству организационной формы профсоюза (в первую очередь – профсоюза «Университетская солидарность») и определить свое отношение к реформам в терминах классовой борьбы (отсюда использование слов «пролетаризация» и др.), однако более конкретная содержательная повестка, разделяемая широким кругом академических профессионалов, отсутствует, что проявляется, например, в разноголосице высказываний, исходящих из одного лагеря. Ситуация такова. Казалось бы, перцепция идеологии «медленной науки» могла бы послужить в качестве некоего общего основания для критики менеджериализма. Однако сама идея «замедления» может быть неодинаково воспринята в разных сегментах уже сильно дифференцированного академического сообщества. Даже в ведущих вузах, включенных в гонку рейтингов, далеко не все поддержали бы эту идею, поскольку уже сложился слой сотрудников, которые получают значительные финансовые и статусные дивиденды от реформ. В небольших же региональных университетах и академических институтах к ней относятся с осторожностью, отдавая предпочтение призывам вернуть «старую советскую» систему и увеличить финансирование. Кроме того, другой лагерь – условные сторонники менеджериальных реформ, – отказывающийся отечественному академическому сообществу в способности профессионального самоконтроля, может использовать призыв к «медленной науке» как признание части академических профессионалов в отсутствии желания «эффективно» работать.

Таким образом, распространение идей «медленной науки» в отечественном контексте, вероятнее всего, не будет перспективным, если будет происходить в акционистском ключе. Сравнительно более перспективным представляется проведение исследований, сохраняющих фокус на проблематике времени, характерный для концепции «медленной науки», но позволяющих снизить градус ангажированности. Речь идет прежде всего об эмпирически ориентированных исследованиях бюджетов рабочего времени и особенностей использования времени преподавателями и научными сотрудниками. Работы такого рода могут объективировать проблемы, возникающие в академической профессии в период радикальных перемен. При этом эти идеи и результаты могут быть с большим успехом имплементированы институциональным агентам этих изменений.

Литература

1. Порус В.Н. Ученая степень как кривое зеркало российской науки // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 44–50.
2. Балацкий Е.В. Истощение академической ренты // Мир России. 2014. № 3. С. 150–174.
3. Бажанов В. Каков смысл процедуры аккредитации вузов? // ТрВ. 2015. № 189. С. 12–13. URL: <http://trv-science.ru/2015/10/06/kakov-smysl-procedury-akkreditacii-vuzov/>
4. Ясавеев И. Бумажная пыль в глаза, или Долой бюрократизацию образования // ТрВ. 2015. № 175. С. 2. URL: <http://trv-science.ru/2015/03/24/doloy-byurokratizaciyu-obrazovaniya/>
5. Балацкий Т. Бюрократы превратили российских ученых в бродячих временщиков. Вместо технологий – публикации и странные проекты // Новая газета. 2015. URL: http://www.ng.ru/ng_politics/2015-06-16/15_projects.html
6. Нефетин Ю.А. Великий библиометрический джихад // Новая газета. 2013. URL: http://www.ng.ru/science/2013-12-11/11_ran.html

7. Бедный Б.И., Сорокин Ю.М. О показателях научного цитирования и их применении // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 17–28.
8. Hartman Y., Darab S. A call for slow scholarship: A case study on the intensification of academic life and its implications for pedagogy // Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies. 2012. Vol. 34. No. 1-2. P. 49–60.
9. Treanor B. Slow University: A Manifesto. 2008. URL: <http://faculty.lmu.edu/briantreanor/slow-university-a-manifesto/>
10. The Slow Science Manifesto. URL: <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf>
11. MacCabe D. The Slow Science Movement. 2012. URL: <http://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/the-slow-science-movement/>
12. O'Neill M. The slow university: Work, time and well-being // Forum: Qualitative Social Research. 2014. Vol. 15. No. 3. URL: <http://discoversociety.org/2014/06/03/the-slow-university-work-time-and-well-being/>
13. Berg M., Seeber B. Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy. Toronto: University Toronto Press, 2016.
14. Абрамов Р.Н. Менеджеризм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47.
15. Meyerhoff E., Johnson E., Braun B. Time and the University // ACME: An International E-Journal for Critical Geographies. 2011. № 10 (3). P. 483–507.
16. Vostal F. Academic life in the fast lane: The experience of time and speed in British academia // Time & Society. 2015. Vol. 24(1). P. 71–95.
17. Mountz A. et al. For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university // ACME: an international E-journal for critical geographies. 2015. Vol. 14. No. 4. P. 1235–1259.
18. Козьмина Я.Я. Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 135–151.
19. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Академический профессионализм в эпоху перемен: ролевые субидентичности и трансформация бюджетов времени // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 6 (130). С. 136–152.

Статья поступила в редакцию 01.08.16.

ACADEMIC PROFESSION AND IDEOLOGY OF “SLOW SCHOLARSHIP”

ABRAMOV Roman N. – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Deputy Head of the Analysis of Social Institutions Department, National Research University Higher School of Economics, Senior Research Fellow, Institute of Sociology of Russian Academy of Science. E-mail: rabramov@hse.ru

GRUZDEV Ivan A. – Director of the Centre for Institutional Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: igruzdev@hse.ru

TERENT'EV Evgeniy A. – Leading Analyst of the Centre for Institutional Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: eterentev@hse.ru

Abstract. The article touches upon the concept of slow scholarship that has been widely spread among academic professionals abroad due to the higher education reform oriented to ideas of new managerialism. The call for slow scholarship is a reaction that faculty shows against transformation of their time budgets and weakening of professional freedom. We present a brief review of key writings on slow scholarship and discuss how these ideas can be adopted to the local context. We also reveal that research of academic profession in Russia pays relatively little attention to the issue of working time budgets and time use, while it is of a major importance to understand the changes that take place at universities and other academic institutions.

Keywords: academic profession, slow scholarship, time budgets, new managerialism, reform of higher education

Cite as: Abramov, R.N., Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. [Academic Profession and Ideology of "Slow Scholarship"]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10 (205), pp. XX-XX. (In Russ.)

References

1. Porus, V.N. (2013). [Academic Degree as a Distorting Mirror of Russian Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 44-50. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Balatskii, E.V. (2014). [The Depleting of Academic Rents]. *Mir Rossii* [Universe of Russia]. No. 3, pp. 150-174. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bazhanov, V. (2015). [What is the Meaning of Universities Accreditation Procedures?]. *Troitskii variant* [Troitskii Variant]. No. 189, pp. 12-13. Available at: <http://trv-science.ru/2015/10/06/kakov-smysl-procedury-akkreditacii-vuzov/> (In Russ.)
4. Yasaveev, I. (2015). [Paper Dust in the Eyes, or Down with the Bureaucratization of Education]. *Troitskii variant* [Troitskii variant]. No. 175, pp. 2. Available at: <http://trv-science.ru/2015/03/24/doloi-byurokratizaciyu-obrazovaniya/> (In Russ.)
5. Balatskii, E.V. (2015). [Bureaucrats Turned Russian Scientists to Stray Minions. Instead of Technology – Publications and Strange Projects]. *Novaya gazeta* [Novaya gazeta]. Available at: http://www.ng.ru/ng_politics/2015-06-16/15_projects.html (In Russ.)
6. Neretin, Yu. A. (2013). [The Great Bibliometric Jihad]. *Novaya gazeta* [Novaya gazeta]. Available at: http://www.ng.ru/science/2013-12-11/11_ran.html (In Russ.)
7. Bednyi, B.I., Sorokin, Yu. M. (2012). [About Science Citation Indices and Their Application]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 17-28. (In Russ.)
8. Hartman, Y., Darab, S. (2012). A Call for Slow Scholarship: A Case Study on the Intensification of Academic Life and its Implications for Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. No. 34(1-2), pp. 49-60.
9. Treanor, B. (2008). *Slow University: A Manifesto*. Available at: <http://faculty.lmu.edu/briantreanor/slow-university-a-manifesto/>
10. *The Slow Science manifesto*. Available at: <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf>
11. MacCabe, D. (2012). *The Slow Science Movement*. Available at: <http://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/the-slow-science-movement/>
12. O'Neill, M. (2014). The Slow University: Work, Time and Well-Being. *Forum: Qualitative Social Research*. No. 15(3). Available at: <http://discoversociety.org/2014/06/03/the-slow-university-work-time-and-well-being/>
13. Berg, M., Seeber, B. (2016). *Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University Toronto Press.
14. Abramov, R.N. (2011). [Managerialism and Academic Profession. Conflict and Cooperation]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 7, pp. 37-47. (In Russ.)
15. Meyerhoff, E., Johnson, E., Braun, B. (2011). Time and the University. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*. No. 10 (3), pp. 483-507.
16. Vostal, F. (2015). Academic Life in the Fast Lane: The Experience of Time and Speed in British Academia. *Time & Society*. No. 24(1), pp. 71-95.
17. Mountz, A. et al. (2015). For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance Through Collective Action in the Neoliberal University. *ACME: An International E-journal for Critical Geographies*. No. 14(4), pp. 1235-1259.
18. Koz'mina, Ya. Ya. (2014). [Preferences of University Teachers Regarding Teaching and Research Activities]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. No. 3, pp. 135-151. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Abramov, R.N., Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2015). [Academic Professionalism in the Era of Change: Sub-Identities and Transformation of Time-Budgets]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]. No. 6 (130), pp. 136-152. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 01.08.16.