

DOI: [10.14515/monitoring.2021.2.1765](https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.2.1765)



Ж. В. Чернова, Л. Л. Шпаковская

**«БЕСКОНЕЧНЫЙ ДЕНЬ СУРКА»:
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПРАКТИК
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СИТУАЦИИ ВЫНУЖДЕННОЙ ИЗОЛЯЦИИ**

Правильная ссылка на статью:

Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. «Бесконечный день сурка»: социологический анализ учебных практик студентов вузов в ситуации вынужденной изоляции // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 2. С. 464—483. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.2.1765>.

For citation:

Chernova Zh. V., Shpakovskaya L. L. (2021) “Endless Groundhog Day”: Sociological Analysis of Educational Practices Implemented by University Students in a Situation of Forced Isolation. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2. P. 464–483. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.2.1765>. (In Russ.)

«БЕСКОНЕЧНЫЙ ДЕНЬ СУРКА»: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СИТУАЦИИ ВЫНУЖДЕННОЙ ИЗОЛЯЦИИ

“ENDLESS GROUNDHOG DAY”: SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRACTICES IMPLEMENTED BY UNIVERSITY STUDENTS IN A SITUATION OF FORCED ISOLATION

ЧЕРНОВА Жанна Владимировна — доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник, Социологический институт РАН — филиал Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Санкт-Петербург, Россия; доцент факультета свободных искусств и наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
E-MAIL: chernova30@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3416-5287>

Zhanna V. CHERNOVA^{1,2} — Dr. Sci. habil. (Soc.), Senior Researcher; Associate Professor of the Faculty of Liberal Arts and Sciences
E-MAIL: chernova30@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3416-5287>

ШПАКОВСКАЯ Лариса Леонидовна — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Социологический институт РАН — филиал Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Санкт-Петербург, Россия
E-MAIL: slarisalarisa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4206-4702>

Larisa L. SHPAKOVSKAYA² — Cand. Sci. (Soc.), Senior Researcher
E-MAIL: slarisalarisa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4206-4702>

¹ Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

² Sociological Institute of the RAS — a Branch of the Federal State Budgetary Institution of Science of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются практики обучения во время вынужденного перехода на дистанционный формат весной 2020 г. В этот период многие молодые люди переживали кризис устройства повседневности: некоторые оказались закрытыми в ограниченном жилом пространстве в одиночестве, кому-то пришлось вернуться в родительскую семью, кто-то был изолирован в университетском общежитии. Карантин создал ситуацию глобальной поломки привычных структур повседневности и учебной деятельности. Авторы интересуются, как изменилась повседневность студентов

Abstract. The article examines learning modes during the forced transition to distance learning in the spring of 2020. During this period, many young people experienced a breakdown of the set-up of their everyday life: some were closed in a confined living space, someone had to return to their parental family, someone was isolated in a university dormitory. Globally, the quarantine has created a situation when usual structures of everyday life and learning activities were broken. The authors are interested in how students' everyday life changed in the spring of 2020. Distance learning in the context of self-isolation is associated

во время карантина весной 2020 г. Дистанционное обучение в условиях самоизоляции связано с изменением форм социальной включенности в учебный процесс, переструктурированием локальности и темпоральности практик обучения, досуга, свободного времени, общения и поиском новых способов «управления собой» (поддержание концентрации и включенности в образовательный процесс, борьба с прокрастинацией и попытки сделать свою повседневность комфортной). Авторы используют основные положения социологии повседневности (теория практик), фокусируясь на микроуровне анализа повседневных коммуникаций. Эмпирическими материалами исследования выступили полуструктурированные интервью со студентами, обучающимися в одном из университетов Санкт-Петербурга ($N = 35$). Анализ этих данных дал возможность понять, каким образом молодые люди адаптируются в ситуации обучения в изоляции, какие практики они вырабатывают и каким образом переживают эту ситуацию разрывов привычной ткани повседневности. Студенты были вынуждены переструктурировать пространство и время путем зонирования, обустройства виртуальных классов, создания нового режима дня, включения в дистантные локальности, (а)синхронизации времени учебы и внеучебных практик. Авторы описывают режимы включения в образовательные коммуникации «камера on» и «камера off», тем самым внося вклад в обсуждение более широких тем, связанных с социологическим осмыслением размывания границ между приватным и публичным в современном обществе.

with a change in forms of social inclusion within the educational process, as well as with restructuring of the locality and temporality of learning practices, leisure, free time, communication, and the search for new ways of “self-management” (maintaining concentration and involvement in the educational process, fighting procrastination and trying to make your everyday life comfortable). The authors utilize main concepts of the sociology of everyday life (practice theory), focusing on the micro-level of everyday communications. The empirical basis of the research is semi-structured interviews with students of a university in St. Petersburg ($N = 35$). The data analysis made it possible to understand how young people adjust to learning in isolation, what practices they develop and how they experience ruptures in the habitual fabric of everyday life. Students were forced to restructure the space and time by zoning, arranging virtual classrooms, creating a new daily routine, involving in distant localnesses, (a)synchronizing the time of study and extracurricular practices. The authors describe the modes of inclusion in educational communications “camera on” and “camera off”, thereby contributing to the discussion on issues related to the sociological understanding of blurring the boundaries between private and public in contemporary society.

Ключевые слова: практики повседневности, дистанционное обучение, молодежь, пандемия

Keywords: everyday life practices, distance learning, the youth, COVID-19 pandemic

Благодарность. Статья подготовлена в рамках НИР «Развитие образовательной модели свободных искусств и наук (Liberal Arts) в условиях цифровизации» (РАНХиГС, 2020 г., ID проекта в системе Pure СПбГУ 53583510).

Acknowledgments. The article was prepared within the research “The Development of the educational model for liberal arts and sciences in the context of digitalization” (RANEPА, 2020, project ID in the Pure system of St. Petersburg State University 53583510).

Статья направлена на изучение того, как изменились практики обучения студентов, а также устройство их повседневной жизни во время вынужденного перехода на дистанционную форму обучения в период пандемии COVID-19. 16 марта 2020 г. Министерство образования РФ рекомендовало вузам «организовать обучение студентов вне места нахождения вузов, в том числе обеспечить освоение ими образовательных программ с применением дистанционных технологий»¹. Вузы были вынуждены в ускоренном порядке реорганизовать свою работу, внедряя новые технологические и организационные решения, а студенты — адаптироваться к новым условиям проживания и обучения на карантине. В статье рассматривается онлайн-формат обучения в условиях карантина как ситуация «поломки» привычных структур повседневности и учебной деятельности.

Мы ставим следующие исследовательские вопросы:

- каким образом студенты переформатируют свою повседневность, адаптируясь к необходимости учиться из дома?
- как изменяются границы приватного и публичного в ситуации дистанционного обучения?
- какие режимы включения в процесс образовательной коммуникации выработывают студенты?
- как технологии дистанционного обучения одомашниваются молодыми людьми?
- какие эмоции, типы эмоциональной работы и заботы о себе изобретаются ими?

Карантин как поломка повседневности

Для изучения процессов перехода на онлайн-обучение [Максимова, Глазов, 2018] мы используем подход микросоциологического анализа социального взаимодействия [Волков, Хархордин, 2008]. Мы исходим из того, что позиция индивида в пространстве социального взаимодействия («на сцене», «за кулисами»), наличие «зрителей» и других участников коммуникации задает содержание исполняемой

¹ Агранович М. Минобрнауки рекомендовало вузам организовать дистанционное обучение // Российская Газета, 15.03.2020. <https://rg.ru/2020/03/15/minobrnauki-rekomendovalo-vuzam-organizovat-distancionnoe-obuchenie.html> (дата обращения: 16.03.2021).

роли и способ ее представления. Конвенционально разделяемое знание драматургии исполняемой участниками «пьесы» подкрепляется соответствующими «декорациями», костюмами актеров и манерой исполнения (жесты, телесные идиомы, интонации и пр.). Социально компетентный индивид не только хорошо знает предписанную ему роль и умеет правильно ее исполнить, но и ориентируется в доступном ему репертуаре представлений, попадая в соответствующее организованное социальное пространство и правильно интерпретируя видимые ему маркеры (декорации, антураж, реквизит других исполнителей) [Гофман, 2000; Вахштайн, 2003b].

Ситуация самоизоляции и вынужденного перехода на онлайн-формат обучения представляют собой ситуацию поломки устоявшихся структур повседневности студентов. До начала карантина повседневность студента была выстроена вокруг логики образовательного процесса, задающей четкое разграничение публичной и приватной сфер жизни и времени, форматированного учебным календарем (учебный год, расписание аудиторных занятий, внеучебная активность и свободное от учебы время). Мы рассматриваем карантин как ситуацию поломки повседневности [Гарфинкель, 2007], изменения правил и структур повседневной коммуникации, когда происходит смещение, наложение и переструктурирование границ приватного/публичного, способов самопрезентации в этих пространствах, приводящих к необходимости изменений практик тела [Мосс, 1996] и способов поддержания своего социального лица [Гофман, 2000; Вахштайн, 2007]. Поломка повседневности предполагает изменение эмоциональных режимов, поскольку каждое из пространств и типов действий, предполагаемых в нем (например, учебная аудитория), также включает конвенциональные правила чувств и выражения эмоций [Hochschild, 1983] (например, в аудитории принято демонстрировать спокойствие и избегать излишней эмоциональности, а также поддерживать заинтересованность и включенность в процесс образовательной коммуникации, подавляя скуку). Поломка повседневности предполагает изменение правил чувств, а в ситуации неопределенности этих правил может сопровождаться эмоциональной дезориентацией, требующей дополнительной эмоциональной работы. Стресс, страх, неуверенность и опасения разоблачения свидетельствуют о такой поломке [Гарфинкель, 2007].

Методы и эмпирическая база исследования

Вынужденный переход российских университетов на онлайн-формат обучения весной 2020 г. рассматривался нами как уникальная возможность изучить изменение учебных практик и отношения к ним студентов непосредственно в процессе массового внедрения этих образовательных технологий. Для того чтобы понять, каким образом студенты переструктурируют свою повседневность и адаптируются к новым формам образовательного процесса, в период с марта по май 2020 г. были проведены полуструктурированные интервью со студентами бакалавриата, обучающимися на одном из факультетов вуза Санкт-Петербурга ($N = 35$).

Исследование проводилось с использованием стратегии описательного кейс-стади. Случай изучается нами как фрагмент социальной реальности [Романов, 2005], связанной с трансформацией институциональных правил и норм образова-

тельных учреждений, а также индивидуальных интерпретаций и практик учебного взаимодействия в период карантина. Эта стратегия направлена на поиск ответов на вопросы о том, как и для чего производится подробное описание выбранного социального явления на примере конкретного объекта [там же: 102].

Выборка и дизайн исследования основаны на методологии peer-to-peer: студенты исследуемого факультета выступали в роли исследователей после обучения методике интервьюирования, участвовали в поиске информантов и сами брали интервью. Данный дизайн исследования был выбран, поскольку позволяет избежать властно-вертикальной коммуникации, неизбежной в процессе взаимодействия между студентом и преподавателем [Bradbury-Jones, Naylor, 2015]. Мы предполагали, что в ситуации коммуникации между равными студентами — участники исследования будут более открытыми в описании своего опыта и оценке организации различных аспектов учебного процесса до начала самоизоляции и в процессе перехода на онлайн-обучение [Byrne et al., 2015]. Интервью проводились онлайн из-за введенного режима самоизоляции в доверительной обстановке, а также в соответствии с этическими нормами социологического исследования. Интервьюирование не предполагало материального стимулирования информантов.

Гайд интервью помимо биографического блока и образовательной истории информанта предполагал обсуждение различных аспектов организации учебной и внеучебной жизни студентов до введения режима самоизоляции и в процессе перехода на онлайн: формат проведения лекционных и семинарских занятий, домашних заданий и других форм отчетности по курсам, характер коммуникации между преподавателями и студентами в аудитории и за ее пределами, институционализированные и неформальные практики взаимодействия студентов, а также опыт прохождения студентами различных онлайн-курсов на образовательных платформах и оценка перспектив развития онлайн-формата образования в целом.

Транскрипты всего массива данных интервью кодировались при помощи программы ATLAS.ti с использованием метода тематического анализа [Flick, 2006]. Единицей анализа выступал тематический нарратив, посвященный отдельным аспектам учебного процесса и образовательного опыта. На основе кодирования были выделены тематические категории, используемые информантами для описания и интерпретации своего повседневного опыта перехода на онлайн-обучение, такие как: «восприятие учебного процесса до начала карантина», «восприятие лекций, семинарских занятий, объема и формата домашних заданий до начала карантина», «восприятие студенческой жизни до начала карантина», «восприятие процесса перехода на онлайн-обучение», «эмоции в процессе перехода на онлайн-обучение», «проблемы в организации учебы и повседневности во время карантина», «использование технических образовательных средств во время карантина», «практики самоконтроля, управления временем и организации пространства в период карантина». Аналитическая интерпретация значений категорий анализа позволила сопоставить их смыслы и описать, каким образом молодые люди адаптируются к ситуации обучения в изоляции, тотальному распространению онлайн-формата, как вписывают процесс учебы в свою повседневную жизнь.

Фреймы повседневности студентов до начала режима самоизоляции

Интервью со студентами представляют их повседневность до начала карантина как достаточно структурированную, имеющую четкие границы между пространствами разного типа, которые соотносились с учебой и свободным временем. При этом существовали институционально оформленные правила и механизмы перехода этой границы. Выход из приватного пространства дома для многих сопровождался изменением своего внешнего вида и одежды в соответствии с конвенциональными правилами публичности. Процесс перемещения из одного пространства в другое в интервью выделяется особым образом и описан как необходимый для того, чтобы «выйти из одной роли» и подготовиться к исполнению другой: «когда идешь пешком до университета, то это тебя немножко освежает» (М., 3 курс), «в транспорте успеваю пробежать текст и подготовиться к парам» (Ж., 4 курс). Если дорога до места учебы слишком долгая, она представляется как изнурительная и избыточная активность в течение дня, приводит к невозможности правильного исполнения роли успешного студента:

...Первые два года мне было очень тяжело ввиду того, что я тратил около пяти часов практически каждый день, чтобы добраться от общежития до факультета. <...> Мне приходилось опаздывать частенько, и иногда я не успевал сдавать в срок домашние задания. (М., 3 курс)

Переключение фреймов коммуникации было связано с физическим перемещением между пространствами, пересечением видимых физических границ (вход в здание университета, проход через турникет, предъявление пропуска, вход в аудиторию, в которой согласно расписанию проходит занятие по определенному курсу и пр.). Информанты говорят о важности для них наличия этого институционализированного перехода из одного пространства в другое, который предполагает специфические формы опыта, коммуникации и дисциплины: «когда ты приходишь в здание университета, и сидишь там в этих коридорах и аудиториях, видишь людей, которые там работают» (Ж., 2 курс), «то есть видишь материальную часть этого института, она дисциплинирует» (Ж., 3 курс).

Социальный порядок внутри университета предполагает определенные формы самопрезентации как студентов, так и преподавателей. Сам антураж пространства аудитории задает способ презентации себя и поддерживает конвенционально разделяемые правила и смыслы взаимодействия участников образовательного процесса: столы и стулья, расставленные определенным образом (рядами или по кругу), место преподавателя (кафедра, стол со стоящим на нем компьютером), проектор и экран для демонстрации слайдов, доска, расположенная, как правило, за спиной преподавателя. Пространственное устройство аудитории определенным образом структурирует возможные формы поведения и взаимодействия в ней.

Чтобы описать коммуникацию и формы самопрезентации студентов в аудитории, мы предлагаем использовать понятие учебного дисплея (по аналогии с гендерным дисплеем), под которым понимаем телесные идиомы, стиль одежды, манера поведения и содержание общения, позволяющие студентам управлять впечатлением о себе и представлять себя компетентным лицом, вызывающим коммуникативное доверие, что может поддерживаться высокой оценкой со стороны преподавателей.

Разные формы аудиторных занятий предполагают разные способы самопрезентации и управления вниманием. Анализ собранных материалов показал, что студенты изучаемого факультета предпочитают «интерактивные формы» занятий, что позволяет поддерживать вовлеченность в образовательный процесс, а также дает возможности демонстрации своего учебного дисплея в процессе взаимодействия с преподавателем или другими учащимися:

Лично я очень люблю лекции с возможностью перебивать преподавателя с целью задать вопросы. (Ж., 2 курс)

Мне нравятся смешанные занятия, где есть дискуссия. Это дает возможность развития критического мышления, умения слушать и слышать другого, оно воспитывается в нашем университете. (М., 4 курс)

Мне понравилось, что у нас много [занятий] ориентированы на командную работу в малых группах, что является важной особенностью факультета. То есть факультет дает не только возможность самовыражения, почву для развития собственного мнения, но и учит взаимодействовать с другими. (Ж., 2 курс)

Другими типами публичных пространств университета выступают места социального общения и неформальной коммуникации: кафе, рекреации, «курилка». Это пространства, в которых (вос)производится коллективный стиль самопрезентации студентов, их общий габитус, а также формируется особая «атмосфера» и возникает чувство «мы» через сходные и разделяемые практики говорения, курения, потребления еды и напитков и пр.

Единственное — я скукаю по курилке. Вот почему мне не хватает нашего факультета. Мне не хватает именно общения. Когда у вас наконец-то перерыв между парами, ты выходишь в сад, начинаешь с кем-то разговаривать, обсуждать. Потом идешь в столовую, берешь кофе. Дружно идешь на пару. (М., 3 курс)

Прихожу просто общаться там с друзьями, сидеть, стоять в очереди к автоматам за сникерсом, в столовку ходить, в саду гулять. (Ж., 2 курс)

Ну, потому что в офлайне наличествует эффект присутствия. Я это как-то соотношу вот с хайдеггеринской идеей дазайна. Вот что ты находишься прямо вот в моменте, то есть ты прямо присутствуешь! Ты осуществляешься вместе с другими. (М., 3 курс)

Таким образом, повседневность студентов до начала карантина была структурирована вокруг учебного процесса, в центре которого находится пространство факультета. Университет и академический календарь также структурировали и повседневную жизнь вне его стен, организуя режим дня и перемещения в пространстве. Расписание занятий и пространство университета выступали одной из основных «точек сборки» студенческой повседневности.

Эмоции в процессе перехода на онлайн

Субъективное восприятие ситуации поломки повседневности имеет эмоциональное измерение. Если сложившиеся привычное течение повседневности и повседневной коммуникации остается незамеченным, создается ощущение стабильности, обыденности происходящего и даже может казаться скучным, то поломка характеризуется сменой эмоционального фона. Эмоциональная тональность перехода на онлайн-формат обучения в связи с введением режима самоизоляции включала широкую палитру переживаний и чувств. Начало карантина сопровождалось всплеском эмоций, в рассказах студентов было позитивно окрашено и воспринималось информантами как «радостное событие», своеобразные каникулы, позволяющие им вернуться домой, отдохнуть от учебы и поездок в университет, а также заняться «более приятными вещами»:

Первая неделя была точно прекрасной, будто на каникулы вышла. Мне нравилось, что не нужно было тратить время на то, чтобы собраться, добраться до здания, остынуть от пота, пока бежала, опаздывала на пару. (Ж., 1 курс)

Эмоциональное состояние студентов после первых недель самоизоляции приобрело иную окраску. Информанты стали говорить, что им психологически тяжело переживать эту ситуацию, так как «накопилась усталость» от постоянного нахождения в закрытом пространстве, резкого сокращения «живых» социальных контактов, а также выпадения из докарантинной повседневности, в значительной мере заданной логикой и ритмом учебного процесса

Я стал понимать, что ничего не происходит, мое пространство сузилось до моей комнаты, мне стало грустно и тоскливо, потому что жизнь проходит мимо меня, на улице весна, а я сижу дома. (М., 1 курс)

Я стал понимать, что если не начну ничего делать, то я просто повешусь. (М., 3 курс)

Если в обычной жизни я успевала хоть что-то, читала книги, то сейчас это тотальная деградация. У меня и так удаленка, я теперь всегда сижу дома... Ем чипсы, смотрю сериалы. Я себя даже морально заставляю, чтобы просто пойти помыть посуду, что уж там говорить про пары. (Ж., 2 курс)

С течением времени происходит рутинизация карантинных практик, а эмоциональный фон информантов стабилизируется в результате проделанной ими работы по приведению своих переживаний и чувств в соответствие с новой жизненной ситуацией. Признаком проделанной эмоциональной работы стали нарративы респондентов о том, что они со временем нашли позитивные моменты в онлайн-обучении и жизни в самоизоляции.

Иногда я очень радуюсь тому, что происходит, онлайн-обучению. Не надо тратить время на дорогу, потому что я очень долго добираться до университета, встаю, соответственно, очень рано. Здесь этого делать не приходится, это приятно. (Ж., 2 курс)

Моя мечта сбылась. Я давно думала о том, что все-таки не обязательно ездить в одно определенное место, чтобы сидеть на стуле от трех до шести-девяти часов, записывать без конца лекции и умирать с голоду. (Ж., 3 курс)

Онлайн-обучение: переформатирование пространства

Если до самоизоляции граница между приватной и публичной сферами была институционально оформлена и ее пересечение было связано с физическим перемещением в городском пространстве, позволяющим перейти из одного режима презентации себя в другой, то введение вынужденной самоизоляции привело к тому, что учебное пространство и пространство дома совпали. С точки зрения социологии повседневности это означает фундаментальное нарушение социального порядка, который основан на разделении пространств разного типа, а также способов взаимодействия и презентации себя в них. Ситуация карантина как наложения публичного и приватного пространства привела к дезориентации индивидов, сбив привычные настройки сложившихся паттернов взаимодействия и знаков маркировки того или иного пространства. Вынужденное превращение домашнего пространства в единственное место учебы заставило студентов вырабатывать способы переформатирования этого пространства и своего поведения в нем.

Первый способ условно можно назвать «одомашниванием публичного»: ни само пространство дома, ни устоявшиеся в нем практики взаимодействия не подвергаются существенному пересмотру. Респонденты говорят, что продолжали поддерживать такие способы организации повседневности, которые были обычными для их дома. При этом они вписывали учебные активности в эти привычные домашние практики. Образовательная активность оказывалась вторичной по отношению к домашнему стилю жизни. Респонденты слушали лекции и участвовали в семинарских занятиях параллельно с домашними занятиями, одни — лежа в кровати, другие во время приема пищи, а кто-то слушал лекции вместе с родителями.

Прикольно. Можно посуду мыть, что угодно делать, пока тебе говорят. (Ж., 2 курс)

[Во время занятий] перебираю или убираю, могу в телефон залезть, но это никак не мешает мне учиться. Я только быстрее все делаю и запоминаю лучше, поскольку фоном все слушаю. (Ж., 2 курс)

Я вчера буквально слушала лекцию, когда мылась, потому что я мылась с головой, а лекция была длинная. И я подумала: «Нужно послушать», она идет два часа, полчаса в душе. Это, кстати, был потрясающий опыт, если что я советую всем, если у тебя есть такая возможность. Это было гениально, я запомнила все настолько хорошо, что я готова пересказывать эту лекцию снова. (Ж, 2 курс)

Второй способ переструктурирования домашнего пространства связан с переклещением режимов приватного/публичного во времени, иначе говоря, одно и то же пространство становится учебным или пространством дома в разные отрезки времени.

Мое рабочее место — это моя кровать. Во время занятий я включаю Zoom на ноутбуке, ложусь поудобнее и сижу... Я вообще все всегда делаю в кровати, то есть если мне нужно написать какую-то работу — я делаю это в кровати, я никогда не сижу за столом, я всегда пишу все-все лежа в кровати. Получается, что я живу в кровати: днем учусь, а вечером смотрю сериальчики, чай пью — в общем, отдыхаю. Замечательно удобно! (М., 3 курс)

В некоторых интервью такие переключения режимов публичности/приватности представлены как динамичные, постоянно сменяемые во время онлайн-обучения виды активности:

Иногда я отхожу [во время онлайн-занятия], допустим, попить или что-то такое, потом снова возвращаюсь, мне так проще. (М., 1 курс)

Бывает такое, что я отвлекаюсь на другие окна на экране компьютера, делаю растяжку или готовлю. (Ж., 2 курс)

Зонирование представлено информантами как способ создания «квазипубличных» пространств внутри жилья, выделения отдельных зон для работы и отдыха:

Я опять же пытаюсь придумывать что-то для себя, зонировать пространство, как я говорила, работать за другим столом, не где я ем, отдыхать — на диване, а работать — на него не садиться, иначе я усну. (Ж., 3 курс)

Есть же поговорка: «не спи там, где ешь», и это правда так. Поэтому я стараюсь сидеть на полу, в странных местах, на подоконнике. Изъезживаюсь как могу. (Ж., 2 курс)

Я это делаю так: переносу [учебные занятия] в разные комнаты, пространства; сходить туда, сделать это, потом в другом месте — другой предмет. (М., 3 курс)

Физическое и социальное пространства схлопнулись до фактического места проживания информантов. Оно стало гетеротопическим, поскольку начало выполнять множество различных функций, не свойственных ему ранее: учеба, работа, спортивные тренировки, культурное потребление. Новая конфигурация физического и социального пространства потребовала выработки новых способов и правил проживания в нем.

Онлайн-обучение и управление временем

Дезориентация в социальном пространстве устоявшихся взаимодействий, возникшая из-за смещения границ публичного и приватного, повлекла за собой изменения в восприятии студентами темпоральности их повседневной жизни. Распорядок дня участников исследования в ситуации самоизоляции по-прежнему был обусловлен учебным расписанием, однако вписать график занятий в режим дня оказалось не менее сложно, чем переформатировать пространство. В рассказах респондентов пространство университета выполняет дисциплинирующую

функцию, в его отсутствие рассинхронизируются временные перспективы, поскольку исчезают социальные механизмы принуждения — например, вставать утром в определенное время, создавать публичное лицо (бриться, краситься, одеваться) в соответствии с контекстом предполагаемого взаимодействия. В ситуации карантина каждый начинает существовать в своей индивидуальной темпоральной перспективе в соответствии со своим местом проживания, стилем и ритмом жизни.

Как показали материалы интервью, когда нет внешних, привычных и основанных на предыдущем опыте офлайн-обучения механизмов регламентации и контроля за поведением студентов во время занятий, происходит рассинхронизация временных перспектив, которая определяется информантами как «сбившийся режим дня»: «Изменился [режим дня] — это мягко сказано, потому что, к примеру, сегодня я уснул в 9 утра, проснулся в полчетвертого дня. И, собственно, почти каждый день так» (М., 3 курс); «Было такое, что я там засыпаю в 4, встаю в 12... сейчас полегче, конечно» (М., 3 курс); «Один из курсов я глобально просыпаю. Я включаю пару и просто засыпаю, и никак не могу помочь себе с этой проблемой» (Ж., 2 курс).

Субъективное восприятие времени стало организовываться вокруг повседневности «здесь и сейчас». Многим студентам сложно в таких условиях разделять время «для учебы» и «для отдыха». Они стали воспринимать время как недифференцированное, разряженное, ненасыщенное событиями и проходящее мимо внимания.

Кроме того, появляется чувство неудовлетворенности. Посетив пару в университете, ощущаешь, что уже сделал нечто значимое. А находясь дома, кажется, несмотря на работу, что ничего не происходит, ничего не делаешь. (Ж., 4 курс)

Суммарно твой рабочий день выглядит гораздо короче, потому что нет вот этой иллюзии передвижения куда-то, смены локаций и так далее. И к вечеру — как правило, часов в 6—7, — я уже ничего не делаю, и от этого у меня все время возникает ощущение, что я филоню, что я ничего не успела за день. (Ж., 4 курс)

Да, из-за того, что я учусь из дома, мне кажется, будто бы я все время учусь. То есть вот раньше я собиралась на учебу, ехала на учебу, там вот уже училась, приезжала и делала какие-то дела и четко было время, когда я сажусь учиться, я учусь и заканчиваю учиться. То сейчас этот процесс как будто бы размазан в течение дня. (Ж., 2 курс)

Особенно остро ощущали гетерохронию, то есть рассогласование временных перспектив учебного календаря [Вахштайн, 2003а], самих студентов, их одноклассников, друзей и родственников, те информанты, которые во время карантина были вынуждены вернуться к родителям, проживающим в населенных пунктах, расположенных в других часовых поясах. Студенты испытывали сложности из-за того, что им приходилось вписывать свое личное время во временные рамки, часто сильно отличающиеся от их повседневности:

Я провожу за ноутбуком гораздо, гораздо больше времени. И это особенно тяжело из-за того, что я нахожусь в другом часовом поясе. Я нахожусь в другом регионе, и поэтому вечерние пары у меня длятся до часу ночи. (Ж., 1 курс)

Студенты говорили, что им приходится предпринимать специальные усилия, направленные на синхронизацию своего режима дня с расписанием учебных занятий в отсутствие внешнего строгого принуждения. В частности, они полагали, что дисциплинируют себя. К практикам самодисциплины относятся, например, попытки создать собственный распорядок дня, самопринуждение, самопоощрение:

Приходится создавать себе самому расписание, без него впадаешь в хаос и разброс, и дни вообще начинают мешаться. И ты не помнишь — было это вчера или неделю назад или вообще сегодня утром. Один день похож на другой, особенно если ты сидишь в замкнутом пространстве. Это довольно сложно. Вот и как бы приходится строить какой-то план действий: сейчас я буду делать это, во столько вот это. Как будто у тебя реальное расписание занятий, но ты сидишь дома и делаешь вид, что ты не сидишь дома. (М., 3 курс)

С целью самопринуждения и самодисциплины применялись технические средства, позволяющие контролировать использование времени на разные виды онлайн-активности. Например, специальные программы, ограничивающие время присутствия в социальных сетях, доступ к развлекательному контенту на интернет-ресурсах (например, Self-Control, TrackTime, FocusBooster и др.). Некоторые использовали блокировки сайтов или приостанавливали свое пользование определенными интернет-ресурсами: «Недавно удаляла Instagram на неделю, чтобы не зависать в него. А то я иногда думаю: „Что-то мне как-то тревожно, пойду в Instagram“» (Ж., 2 курс).

В отсутствие инструментов единого институционального тайминга, поддерживающего общий ритм учебного процесса, некоторые респонденты пытались объединяться в мини-группы для совместной учебы и выполнения домашних заданий. Такие мини-группы могли быть виртуальными, однако при возможности переходили в режим физического соприсутствия, как, например, в случае совместной аренды жилья:

В какой-то момент хочется коворкинг, мы все переходим на кухню, садимся за один большой стол и там работаем, потому что мы все что-то читаем, мы все что-то пишем. Иногда нужно ощущение того, что все вместе работают, поэтому мы собираемся и делаем это вместе. У нас такой [название факультета] маленький происходит. Идешь по квартире: тут кто-то сидит что-то слушает, тут сидит слушает, там сидит слушает. (М., 2 курс)

Таким образом, режим изоляции привел к необходимости адаптации пространственных и временных практик студентов, обучающихся онлайн. Эта ситуация характеризовалась снижением чувства социальной включенности студентов в образовательный процесс и появлением чувства выпадения из студенческого сообщества. Многие участники исследования, описывая свой опыт проживания на карантине, говорили, что «скучают по факультету», «по живому общению на парах». Объективная невозможность посещения университета, отсутствие физического соприсутствия в аудитории, рассинхронизация временных перспектив студентов привели к диссоциации студенческого сообщества и попыткам его пересборки в новом формате.

Режимы видимости: управление вниманием и впечатлением

Ситуация учебного взаимодействия как одного из типов социальной коммуникации в большой степени оформляется техническими средствами и оборудованием, доступными его участникам. Мы предлагаем использовать технический термин «режим видимости» для описания степени вовлеченности индивида в социальную коммуникацию, а также тех средств, которые используются для демонстрации форм участия в ней [Гоффман 2017: 113]. Способы презентации себя, управления впечатлением, демонстрации степени вовлеченности в ситуацию и поддержания своего учебного дисплея зависят также от технических средств, которыми располагают преподаватели и студенты. В ситуации офлайн-занятий такими техническими средствами выступают сама учебная аудитория, ее размеры, организация пространства, другое оборудование: проекторы, доска, компьютер, колонки. Одновременное физическое присутствие всех участников учебного взаимодействия в аудитории, где проходит занятие по установленному расписанию, делает их не только видимыми, но и подотчетными друг другу и общему контексту коммуникации, у них также относительно мало возможностей регулировать степень вовлеченности и присутствия внутри ситуации. Откровенное нарушение конвенциональных правил демонстрации своей вовлеченности в ситуацию (например, если студент или преподаватель играет в компьютерные игры, смотрит видео в мобильном телефоне, демонстративно занят своими делами, спит или совсем не приходит в аудиторию) может быть расценено как нарушение дисциплины или как оскорбление и привести к санкциям (плохие оценки, выговоры, увольнение/отчисление и пр.). Ожидается, что участники занятия будут не просто физически присутствовать в аудитории, но и определенным образом будут выглядеть: быть одетым в соответствии с определенным дресс-кодом и вести себя должным образом, демонстрировать заинтересованность в происходящем (например, показывать активное слушание преподавателю, вести записи, задавать вопросы и отвечать на вопросы, демонстрировать готовность к занятию). Такой режим видимости, который задан фреймом очного учебного занятия, можно условно назвать «базовым» режимом видимости.

Режим видимости онлайн-обучения зависит от технических параметров оборудования, используемого для выхода в интернет, скорости интернет-соединения, программ для организации урока. Такой режим видимости технически позволяет в большей степени контролировать студентами степень своей включенности в ситуацию учебного взаимодействия (например, меняя настройки камеры и микрофона). Здесь также возможен более широкий выбор способов управления впечатлением о себе по сравнению с «базовым» режимом (например, использование аватарок, виртуальных персонажей, изменение настроек фона и пр.). Кроме того, в ситуации виртуального взаимодействия можно предьявить (сделать видимой) только часть себя (например, демонстрируя только лицо или верхнюю часть туловища, одетую в соответствии с новым zoom-этикетом).

В изучаемом нами кейсе учебного процесса в период карантина в одном из российских вузов основным техническим средством для организации виртуальных занятий выступала платформа Zoom, используя которую, преподаватели и студенты имитировали базовый режим видимости, поддерживая стандартный формат

коммуникации на лекциях и семинарских занятиях: преподаватели преимущественно излагали материал в формате монолога, а на семинарах организовывались обсуждения, презентации результатов групповой работы студентов и дискуссии в малых группах.

Основным инструментом регулирования своей степени включенности в виртуальные занятия для студентов выступало включение/выключение камеры. Поскольку на изучаемом факультете отсутствовала единая политика видимости, то есть формальные правила, требующие обязательного включения камеры студентами во время занятий, то вопрос о том, быть видимым или нет, на каждом учебном курсе и каждым студентом решался по-своему, то есть учащиеся могли сами выбирать степень и форму демонстрации себя. Вместе с тем, даже если преподаватель требовал включения камеры, студенты всегда имели возможность не пользоваться ей, сославшись на технические сложности и проблемы соединения с интернетом, и рассматривали регулирование видимости в качестве собственной зоны компетенции и выбора.

Решения в пользу того, чтобы включить камеру, студенты объясняли требованием со стороны преподавателя, а также самим форматом занятия. Например, на языковых курсах преподаватели настоятельно рекомендовали использовать камеру для большего вовлечения в процесс обучения. В этих случаях студенты считали требования оправданными и соглашались их выполнять. На курсах семинарского или полусеминарского формата включение камер студентами было более произвольным, на лекциях же камеры студентов, как правило, были отключены.

Однако некоторые студенты всегда включали камеру, независимо от формальных требований и формата занятия, рассматривая это как знак уважения к преподавателю или чувства долга и личной ответственности за то, как будет проходить занятие, поскольку считали, что *«самая невыносимая вещь на занятиях — это тишина на семинарах»* (М., 3 курс). Включенная камера также позволяет студентам правильно исполнять предписанную им роль и демонстрировать свой учебный дисплей. В этом случае студенты ставят себя на место преподавателя и оценивают свое поведение его глазами: *«Представляя себя преподавателем, мне было бы не очень приятно»* (М., 1 курс). Некоторые информанты рассказали, что испытывают дискомфорт, когда не видят своих собеседников, поэтому во время занятий включают камеру для того, чтобы активировать режим видимости, поместить себя в контекст виртуального взаимодействия и обозначить свое присутствие в нем: *«Люди не включают камеры, а значит, непонятно вообще — они здесь или нет, когда человек говорит с черным экраном»* (М., 2 курс). В других случаях информанты объясняют включение видеокamеры во время занятий желанием дисциплинировать себя. Включенная камера заставляет поддерживать свое социальное лицо, создает ситуацию квазипубличности и помогает переключать режимы публичного/приватного взаимодействия, о которых речь шла ранее.

Самым простым и очевидным объяснением отказа включить камеру является отсутствие институционализированной политики видимости на факультете. Кроме того, выключенная камера позволяет студентам вписывать учебную коммуникацию в повседневность домашнего пространства и совмещать ее с другими видами активностей, не нарушая правила презентации себя в учебной аудитории: *«Просто*

я в пижаме, и мне не хочется, чтобы преподаватели и студенты видели меня в таком виде. Я же не буду одеваться в уличную одежду и краситься» (Ж., 2 курс).

On/off камера в рассказах информантов выступает эмоционально окрашенным сенситивным моментом, который вызывает у них смешанные чувства. Респонденты свидетельствуют о целой гамме эмоций, сопровождающих их решения учиться с включенной или выключенной камерой: от раздражения и стресса до чувства свободы и эйфории, возникающих от ощущения своей невидимости. Включенная камера позволяет не только презентовать себя, но и заглянуть в приватное пространство других участников коммуникации. Одни говорят, что им приятно видеть однокурсников и преподавателей в менее формальной обстановке, другие полагают, что видимость, а значит, и проницаемость и подотчетность своей и чужой приватности может вызывать негативные эмоции. Некоторые студенты обращают внимание на неравенство между однокурсниками, а также между студентами и преподавателями, которое становится заметны в режиме онлайн-видимости, поскольку устройство дома и его интерьер не только выражают эстетические вкусы его хозяина, но и выступают маркерами статусных различий:

... Мне кажется, у тех преподавателей, с которыми я занимаюсь, есть какое-то ощущение того, что они как-то обязаны это делать. Чтобы у них был красивый фон, почти у всех там книжки сзади. Они все-таки академики сидят. (М., 3 курс)

Иначе говоря, решение не включать камеру может интерпретироваться как способ контролировать выдаваемую о себе информацию, избегать оценивания тех аспектов коммуникации (домашняя обстановка, присутствие других людей в домашнем пространстве), которые могут повлиять на их презентацию себя и отличаться от публичного социального лица.

Таким образом, в ситуации учебы в режиме самоизоляции не только разрушаются привычные способы поддержания границ публичного/приватного и способ репрезентации себя, но и конструируются новые способы проведения этих границ и производства своего социального лица в этих пространствах.

Механический перенос основных характеристик базового режима видимости в онлайн-формат в ситуации учебного взаимодействия не дает ощущения реальности происходящего, не позволяет использовать сложившиеся формы социального взаимодействия и способы самопрезентации, требуя от участников дополнительных усилий по реструктурированию пространства и времени, а также представлению себя.

Заключение

Изучая, каким образом изменяется повседневность студентов в ситуации карантина и вынужденного перехода на онлайн-формат обучения, мы показали, как трансформируется значение приватного пространства, осуществляется диссоциация прежних сообществ и институционализируются новые формы социальной включенности. Мы опирались на драматургический подход исследований социального взаимодействия, который фокусируется на способах самопрезентации участников коммуникации как инструментах поддержания определенного типа

общественных ситуаций, имеющих четкие пространственные и временные перспективы, и социального порядка в более широком смысле. С одной стороны, эти изменения актуализировались в результате чрезвычайной ситуации, вызванной введением режима самоизоляции, что сделало их массовым опытом. С другой стороны, они вписаны в более глобальные процессы размывания границ между работой и жизнью, характерные для современных постиндустриальных обществ [Бауман, 2002; Бек, 2000].

Мы понимаем ограниченность нашего описания, поскольку эмпирические данные собирались в самом начале перехода на онлайн-формат обучения, когда он был введен административным решением Министерством науки и высшего образования и был по крайней мере символически маркирован окончанием учебного года. Быстрый переход, временный характер и относительная краткосрочность тотального онлайн-формата обучения оказали определенное влияние на субъективное отношение к необходимости пересборки повседневности и выбранные стратегии адаптации к новым условиям обучения и жизни.

Участникам онлайн-образования пришлось на практике изобретать новые формы повседневности и презентации себя в них, с использованием новых доступных технических средств. Этот процесс сопровождался ощущением стресса и другими негативными эмоциями (скука, разочарование, усталость)². Стресс может рассматриваться как результат наложения двух типов пространств (приватного и публичного), неопределенности границ между ними и необходимости постоянного переключения разных режимов взаимодействия. В ситуации режима изоляции студенты изобретали новые способы форматирования пространства и времени. Мы выделили три стратегии адаптации пространства:

1) «одомашнивание публичного» — использование его как полностью приватного, когда учебные активности встраиваются в него как параллельные;

2) «переключение режимов» приватное/публичное — уборка и оформление жилого помещения как учебного офиса, поддержание соответствующего внешнего вида;

3) «зонирование» — выделение зон для работы и отдыха³.

Одновременно студенты ощущали исключение из привычных студенческих сообществ в результате их диссоциации и пытались создавать их новые формы⁴.

Кроме того, студентам пришлось самостоятельно управлять временем, выстраивать режим дня и синхронизировать свои индивидуальные темпоральности с учебным онлайн-расписанием. Многие респонденты говорили, что им приходится осуществлять самодисциплинирование и разрабатывать техники самоконтроля, которые оказались для тех, кто имел опыт тотально контролируемого обучения

² См.: Woolston C. (2020) Signs of Depression and Anxiety Soar Among US Graduate students During Pandemic. *Nature*. 18 August. URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02439-6?fbclid=IwAR1JoYoopstclagFJEЗКрW11kMy6sMzxcfUohTy7bFMKcGLrCCLwXBnf7g> (дата обращения: 13.09.2020); Студенты назвали основные проблемы онлайн-обучения // РБК. 2020. 19 августа. URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (дата обращения 13.09.2020).

³ Как самоизоляция изменила жилье россиян // STRELKA. 2020. URL: <https://project194606.tilda.ws/lifeinpandemia#Strategii#!/tab/198858237-2> (дата обращения: 13.09.2020).

⁴ Головная боль и возвращение домой: будни студентов на карантине // Theory and Practice. 2020. URL: https://theoryandpractice.ru/posts/18057-golovnaya-bol-i-vozvrashchenie-domoy-budni-rossijskikh-studentov-na-karantine?fbclid=IwAR01-6cPwQa6inEqdBn5AtGW5-6TM_RBJGZZzJkHLZZe4jubyZ30cW-AvWc (дата обращения: 13.09.2020).

в стенах университета, крайне непривычными. Возникли и новые модели взаимодействия студентов и преподавателей в виртуальной аудитории. Гетеротопия социального пространства и способы выстраивания новых границ между публичным и частным пространством сформировали новые режимы видимости и способы презентации себя в ситуации учебной коммуникации⁵. Использование камеры во время занятий — действие, вписанное в определенный контекст коммуникации, — позволяет студентам контролировать степень своего присутствия в виртуальной аудитории и включенности в образовательный процесс. Отказ от включения камеры также обусловлен стремлением участников коммуникации управлять выдаваемой ими информацией, избегать вторжения в свое частное пространство и минимизировать визуальную и аудиальную подотчетность исполнения предписанной социальной роли.

Это новые практики и формы обучения, проблематизирующие саму модель университета как особого пространства [Абрамов и др., 2020], где его физические характеристики определяют модели социального взаимодействия и презентации себя, а также модели учебного процесса, основанного на отношениях власти, контроля и дисциплины [Connell, 2016]. Цифровизация радикально меняет представление об общности, создавая угрозу для традиционной модели обучения, но также и продуцируя возможности для образования университетских сообществ нового типа, основанных на новых видах взаимодействия [Mulder, 2018]. Вопросы о том, какие практики институционализируются и как изменится сама модель университетского образования, остаются открытыми и очевидно будут объектом дальнейшего изучения многих социальных ученых [Прощай, COVID?, 2020].

Список литературы (References)

- Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А., Захарова У. С., Григорьева А. В. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 59—74. <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.014>.
- Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V. (2020) University Professors and the Digitalization of Education: on the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely. *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24. No. 2. P. 59—74. <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.014>. (In Russ.)
- Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.
- Bauman Z. (2002) *The Individualized Society*. Moscow: Logos. (In Russ.)
- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Beck U. (2000) *World Risk Society*. Moscow: Progress-Traditsiya. (In Russ.)
- Вахштайн В. К проблеме темпоральных механизмов социальной организации пространства. Анализ резидентальной дифференциации // Социологическое обозрение. 2003а. Т. 3. № 3. С. 71—83.

⁵ Колобакина Т. «Я подошел к зеркалу, увидел свои красные глаза и мне стало страшно». Университет на карантине: глазами студентов // DOXA. 2020. 6 апреля. URL: https://doxajournal.ru/uni/students_quarantine_experience (дата обращения: 13.09.2020).

Vakhshtayn V. (2003a) On Temporal Mechanisms of Social Organization of Space. Analysis of Residential Differentiation. *The Russian Sociological Review*. Vol. 3. No. 3. P. 71—83. (In Russ.)

Вахштайн В. (2003b) Драматургическая теория Ирвинга Гофмана: структуралистское прочтение // Социологическое обозрение. 2003b. Т. 3. № 4. С. 104—118.
Vakhshtayn V. (2003b) Goffman's Dramaturgical Theory: Structuralist Interpretation. *The Russian Sociological Review*. Vol. 3. No. 4. P. 104—118. (In Russ.)

Вахштайн В. Памяти Ирвинга Гофмана // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6. № 2. С. 65—78.

Vakhshtayn V. (2007) In memoriam Erving Goffman. *Sociological Review*. Vol. 6. No. 2. P. 65—78. (In Russ.)

Волков В., Хархордин О. Теория практик. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008.

Volkov V., Kharkhordin O. (2008) Practice Theory. St. Petersburg: EUSP Press. (In Russ.)

Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб.: Питер, 2007.

Garfinkel H. (2007) Studies in Ethnomethodology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: Канон-пресс, 2000.

Goffman E. (2000) The Presentation of Self in Everyday Life. Moscow: Canon-press. (In Russ.)

Гоффман Э. Поведение в публичных местах: заметки о социальной организации сборищ. М.: Элементарные формы, 2017.

Goffman E. (2017) Behavior in Public Place: Notes on the Social Organization of Gatherings. Moscow: Elementary forms. (In Russ.)

Максимова А. С., Глазов К. П. Существует ли цифровая микросоциология? // Социология власти. 2018. Т. 30. № 3. С. 14—37. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2018-3-14-37>.

Maximova A. S., Glazkov K. P. (2018) Is There a Digital Microsociology? *Sociology of Power*. Vol. 30. No. 3. P. 14—37. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2018-3-14-37>. (In Russ.)

Мосс М. Общество. Обмен. Личность. М.: Восточная литература, 1996.

Mauss M. (1996) Society. Exchange. Personality. Moscow: Vostochnaya literatura. (In Russ.)

Прощай, COVID? / под ред. К. Гаазе, В. Данилова, И. Дуденковой, Д. Кралечкина, П. Сафронова. М.: Издательство Института Гайдара, 2020.

Gaaze K., Danilov V., Dudenkova I., Kralechkin D., Safronov P. (eds.) (2020) Goodbye COVID? (In Russ.)

Романов П. Стратегии кейс-стади в исследовании социальных служб // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 101—110.

Romanov (2005) Case Study Strategies in Social Services Research. *Sociological Studies*. No. 4. P. 101—110. (In Russ.)

Bradbury-Jones C., Taylor J. (2015) Engaging With Children as Co-Researchers: Challenges, Counter Challenges and Solutions. *International Journal of Social Research Methodology*. Vol. 18. No. 2. P. 161—173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>.

Byrne E., Brughra R., Clarke E., Lavelle E., McGarvey A. (2015) Peer Interviewing in Medical Education Research: Experiences and Perceptions of Student Interviewers and Interviewees. *BMC Research Notes*. Vol. 8. 153. <https://doi.org/10.1186/s13104-015-1484-2>.

Connel R. (2016) What Are Good Universities? *The Australian Universities' Review*. Vol. 58. No. 2. P. 67—73.

Flick U. (2006) *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Hochschild A. (1983) *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Mulder A. (2018) *The University as a Community in the Digital Age. Places of Engagement*. Amsterdam: Amsterdam University Press.