

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования  
«Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

На правах рукописи

Каширина Мария Валерьевна

Фальсеоинтеракции в системе высшего профессионального образования:  
социологический анализ

22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы

Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук

Научный руководитель: Ибрагимов Р. Н.  
доктор философских наук

Абакан – 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b>	3
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования фальсеоинтеракций</b>	15
1.1. Фальсеоинтеракция как форма социального взаимодействия и предмет социологического анализа	15
1.2. Специфика и факторы генезиса фальсеоинтеракций в современной системе высшего образования	45
<b>Глава 2. Субъекты фальсеоинтеракций в системе высшего профессионального образования: эмпирический анализ</b>	73
2.1 Студенчество как субъект фальсеоинтеракций	73
2.2. Преподаватели как субъект фальсеологических взаимодействий	108
<b>Заключение</b>	129
<b>Библиографический список</b>	135

## ВВЕДЕНИЕ

### Актуальность темы исследования

Интеракция, как регулярный, устойчивый взаимообмен акторов социальными действиями, является главным, приоритетным предметом социологического анализа. Но в исследованиях социальных взаимодействий, проводившихся в последнее время, заметный акцент ставится на формальной стороне дела – кто, кому, как передает информацию и как избежать искажения этой информации в процессе коммуникации. Поэтому, как правило, в структуре социального взаимодействия выделяют: акторов как «адресатов» и «адресантов» информации и действий; проводников социального обмена и сами акты (действия)<sup>1</sup>. Смыслосодержательное наполнение взаимодействий часто остается за пределами исследовательского внимания.

Содержание высказываний и действий акторов, их информационный обмен в процессе социального взаимодействия часто по умолчанию и «по-старинке» понимается как циркулирование истины: если нет предварительного предупреждения об обратном, то фраза из монографии или газетной статьи как бы сама собой является истиной.

Однако противоречивость ситуации состоит в том, что столь же естественно мы воспринимаем изобилие лжи, обмана, фальсификаций, имитаций, лукавства в информационной среде, где мы вынуждены осуществлять социальную ориентацию. Ложь обильна и разнообразна, полиморфна и многоаспектна: «болезней – тысячи, а здоровье – одно». Современный человек при каждом новом социальном контакте вынужден лавировать между двумя взаимоисключающими установками-презумпциями: «всякое высказывание правдиво, пока не доказано обратное» (назовем его презумпцией доверия) и «всякое высказывание – обман, пока не доказано обратное» (это, соответственно, презумпция недоверия).

---

<sup>1</sup> Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. М.: Наука. 1994. С. 23-28.

В любом случае, неоспорим факт, что всякий информационный контакт – амбивалентен: он может содержать как истину, так и ложь. В последнее время в научной литературе все чаще и чаще появляются статьи, посвящённые изучению проблемы распространения лжи. Чаще всего ложь рассматривается с точки зрения логики, психологии, философии, культурологии, этики или даже медицины. Уже само обилие аспектов свидетельствует, насколько многогранной является исследуемая проблема.

В данной работе ложь представлена как категория *социологическая*, а именно – как *особый способ установления и формирования социальных связей и отношений*. Современные исследования показывают, что в последнее время меняется отношение людей ко лжи, они чаще встречают ложь и чаще лгут сами<sup>1</sup>. Ложь не просто перестаёт быть антиценностью, но и становится одной из инструментальных ценностей, облегчающих достижение желаемой цели. Умение убедительно лгать – это, например, особо поощряемая профессиональная компетентность в целом ряде занятий и профессий.

Такие изменения в системе ценностей не только способствуют распространению лжи в социальных взаимодействиях, но и ведут к обособленному разряду фальсеоконтактов – распространению случаев добровольного согласия быть обманутым в процессе коммуникации, иными словами – к распространению фальсеоинтеракций.

Под понятием «фальсеоинтеракция» мы понимаем такое социальное взаимодействие, в основании которого лежат осознанность лжи обеими сторонами коммуникации и одновременное добровольное принятие (или имитация принятия) этой лжи за истину.

Актуальность социологического анализа фальсеоинтеракций в системе высшего профессионального образования обусловлена наличием двух основных противоречий.

---

<sup>1</sup> Россияне стали больше врать, изменять и укрывать налоги – Опрос Левада-Центр / Газета «Мой район». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mr7.ru/articles/88324/>.

Во-первых, противоречие критериев эффективности системы образования. Критерием качества деятельности вуза в современной системе образования считается количество выпускников данного университета. Однако отсутствие или минимальное значение отчисленных студентов за период обучения отнюдь не свидетельствует о том, что каждый из выпускников – компетентный специалист. Это свидетельствует лишь о том, что преподавателями, кураторами и администрацией института были предприняты попытки по «сохранению контингента» студентов.

Во-вторых, противоречие декларативных и реальных целей функционирования элементов современной системы ВПО. В современных условиях, сложившихся в системе ВПО, преподаватель уже вынужден думать не только (и порой не столько) о передаче своих знаний учащимся и отборе тех, кто не достоин получения диплома о высшем образовании, а о сохранении численности студентов. Сохранение в перечне оценок пункта «неудовлетворительно» означает сохранение функции фильтра, а отсутствие стимулирования преподавателя, снижение рейтинга вуза означает угнетение этой функции, что порождает когнитивный диссонанс у преподавателя и аксиологическую инверсию (ценностное перерождение) всей системы.

Спектр распространения таких фальсеологических взаимодействий достаточно широк – от личной жизни отдельного индивида до функционирования государственных и надгосударственных структур.

Институт образования на фоне прочих социальных институтов – это, преимущественно, ретранслятор культуры, главная социализирующая инстанция в цивилизованном обществе; и, если условия функционирования современного вуза сами располагают к возникновению и распространению фальсеоинтеракций в коммуникативной сети системы образования, логично предположить устойчивость и распространенность такой формы взаимодействий в повседневной социальной жизни. Поэтому в данном исследовании предпринята попытка выявления особенностей фальсеоинтеракций и факторов, способствующих их распространению в сфере высшего профессионального образования.

Современная система высшего профессионального образования функционирует под воздействием множества внутренних и внешних по отношению к ней факторов: политических, экономических, социокультурных, ведомственных, управленческих и т.д. Эти факторы непосредственно или опосредованно способствуют возникновению, закреплению и распространению фальсеоинтеракций в системе высшего профессионального образования. Выявление и анализ степени влияния данных факторов на студентов и преподавателей как субъектов фальсеоинтеракций требуют специальных исследований.

Распространенность фальсеоинтеракций представляет собой объективную макросоциальную проблему независимо от того, устраивает это индивидуальных или групповых участников. Ложь, даже если она полезна, имеет объективные пределы распространения – просто потому, что вообще не существует ничего абсолютного и всеохватывающего. Даже если отталкиваться от системы координат «устраивает – не устраивает», даже если считать, что вовлеченность в фальсеоинтеракцию – это «всего лишь» способ социализации, то этот способ остается не артикулированным и поэтому не определенным в уровне конфликтности: в какой степени ложь и её добровольное или вынужденное принятие (или имитация принятия) в системе социальных отношений – явление конструктивное, и каков предел, по достижении которого фальсеоинтеракции оказывают деструктивный и дестабилизирующий эффект.

Следуя традициям классиков социологии, опираясь на основные положения их теорий, в данной работе мы представим анализ фальсеологической интеракции как частного случая социальных взаимодействий.

### **Степень научной разработанности темы исследования**

Методологической базой исследования стали идеи и концепции крупнейших представителей социологической науки. Особенно значимыми являются работы М. Вебера, Дж. Хоманса, А. Шюца, в которых представлен анализ смылосодержательной стороны социальных взаимодействий, раскрыты мотивы, установки действующих субъектов, которые манифестируются

посредством различных социокультурных форм. В этом смысле их творчество можно рассматривать в качестве дискурсивной преамбулы к проблематике лжи.

Анализ социальных взаимодействий как некой «формы», игры, изучение внешних сторон взаимодействия представлен в работах Г. Гарфинкеля, И. Гофмана, Г. Зиммеля и др. Здесь наиболее отчетливо показано, как и на каком основании иллюзорное и семантическое может быть социальной действительностью.

Толкованием и эмпирическим исследованием социальных интеракций также занимались такие социологи, как Дж. Дьюи, Дж.Г. Мид, Ч. Пирс, Ф. Скиннер, Ю. Хабермас и многие другие<sup>1</sup>. В их работах наиболее акцентировано ставится вопрос о роли утилитарных факторов, соображений эффективности, мотивов практической выгоды в социальном поведении индивидов и групп.

Среди отечественных социологов, изучающих проблемы социальных взаимодействий на уровне общей теории, следует отметить Е.Ю. Волкова, Т.И. Заславскую, Г.И. Козырева, В.П. Култыгина, В.Г. Осипова, Г.А. Пруденского, Р.В. Рывкину, Ж.Т. Тощенко, В.А. Ядова и др.<sup>2</sup>.

Роль и значение лжи в социальных взаимодействиях – это проблема, которая встала перед наукой не впервые. С давних времен мыслители обращали свое внимание на феномен лжи и почти всегда наряду с логическим и психологическим уровнями проблемы обнаруживали особый ее пласт – социальный. Это отчетливо видно в творениях классиков Афинской школы – Сократа, Платона («Софист», «Алкивиад I»), Аристотель («Никомахова этика»).

Принципы современного теоретического анализа феномена лжи заложили в своё время классики социально-философской мысли – Аврелий Августин,

---

<sup>1</sup> См., например: Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. /Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдов; Предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990; Мид Дж. Г. От жеста к символу / Американская социологическая мысль: Тексты /Под. ред. В.И. Добренькова. М.: Изд. Международного ун-та Бизнеса и Управления, 1996; Хоманс Дж. Социальное поведение: его элементарные формы // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология. №2. 2001.

<sup>2</sup> См., например: Коган Л.Н. Теория культуры: учебное пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1993; Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль [Электронный ресурс] // Социс. 2005. №8. URL: <http://www.isras.ru/socis>; Култыгин В.П. Концепция социального обмена в современной социологии// Социс. № 5.1997.

Григорий Богослов; продолжили И. Кант, И.Г. Фихте, Вольтер, Х. Вольф, А. Шопенгауэр; из отечественных ученых – А.А. Гусейнов, А.Г. Мясников и др. И везде возникает мотив социальной значимости проблемы «лжи и истины».

Проблема лжи как основания социального взаимодействия с точки зрения социологии обособленно и специализированно почти не исследовалась. В диссертациях на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, защищенных в последние 10 лет, ложь, как правило, представлена как философская, психологическая или же филологическая категория.

Поэтому особое значение имеет концепция Ю.А. Левады, изложенная в программном очерке «Проблема человека», в которой наиболее концептуально и акцентированно представлена ложь как социокультурный феномен, свойственный социальному типу «человек лукавый», его детерминация и принципы воспроизводства. Концепция Ю.А. Левады обладает значительным потенциалом, который ещё долго не будет эмпирически исчерпан. В частности, с тех пор значительно изменился политический, экономический, социокультурный фон социальной жизни в России. Также нуждается в уточнении вопрос об особенностях проявления «лукавства» в отдельных сферах общественной жизни.

Кроме того, в исследовании мотивов лжи, ценности истины и лжи, социальных установок на создание лжи и принятие (или имитацию принятия) лжи особое значение имеют исследования Ю.Р. Вишневого, В.В. Знакова, Н.И. Лапина, П. Экмана, В.Т. Шапко и др.

Ложь, обман как социальное явление можно изучать не только «напрямую», но и «от противного», как антоним и разрушитель доверия. Здесь значимой фигурой в исследовании обмана доверия является Ф. Фукуяма.

Эталонными исследованиями системы высшего профессионального образования как социального института, которым ограничено поле нашего исследования, автор считает работы Т. Парсонса, Р. Мертон, П. Сорокина, в которых были заложены фундаментальные инструменты анализа – такие, как диспозиции «функция / дисфункция», «норма / девиация» и др.



В том же направлении работали и работают многие отечественные социологи. Так, анализом эффективности функционирования института образования в России занимались Е.С. Баразгова, К.Г. Барбакова, Л.И. Денисенко и др. Особенности функций и задач вуза в рамках нового – компетентностного – подхода исследовались такими учеными, как Р.С. Генардукаева, С.Г. Ермолаева, Т.К. Коваленко, А.П. Коробейникова, О.Б. Пирожкова, В.Г. Попов, А.А. Чертенко и др.

Проблемы особенностей социального взаимодействия в сфере образования представлены в работах отечественных ученых А.М. Аблажея, В.Л. Бенина, Д.Л. Константиновского, А.В. Меренкова, Л.Л. Штудена, которые рассматривали особенности социального взаимодействия между различными субъектами взаимодействия на разных уровнях системы образования. Наиболее значимыми работами, посвященными исследованию ценностных ориентаций и установок современных студентов как субъектов взаимодействий, являются работы представителей Уральской социологической школы – Г.Е. Зборовского, Л.Н. Когана, Г.Б. Кораблевой и др.<sup>1</sup>

Анализ указанных работ показывает, что проблема лжи как содержания социального взаимодействия является достаточно дискуссионной и многоаспектной. Возникновение, функционирование и распространение фальсеоинтеракций как особого случая обоюдной лжи, тем более – в новых, изменившихся условиях, в сфере высшего профессионального образования – требует системных социологических исследований.

Это подтверждает необходимость выявления и анализа системы факторов, способствующих генезису, функционированию и закреплению фальсеоинтеракций в системе высшего профессионального образования.

---

<sup>1</sup> См., например: Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки/ Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009; Коган Л.Н. Социология культуры и социология образования / Социология культуры: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГУ, 1992.

**Объект диссертационного исследования:** фальсеоинтеракция как форма социального взаимодействия.

**Предмет диссертационного исследования:** фальсеоинтеракции в современной системе высшего профессионального образования.

**Целью работы** является выявление системы факторов, способствующих генезису фальсеоинтеракций в современной системе высшего профессионального образования.

**Задачи**, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

- 1) раскрыть содержание концепта «фальсеоинтеракция», представить логико- и историко-теоретические основания его выделения;
- 2) выявить социокультурную природу и особенности проявления фальсеоинтеракции как формы социального взаимодействия в различных сферах общественной жизни;
- 3) представить анализ элементов системы высшего профессионального образования как субъектов фальсеоинтеракций;
- 4) представить анализ системы факторов, способствующих возникновению фальсеоинтеракций в высшем учебном заведении;
- 5) представить социологический анализ фальсеоинтеракции преподавателей и студентов как основных субъектов образовательного процесса в высшем учебном заведении.

**Теоретико-методологическая база** настоящего исследования формировалась исходя из содержания и последовательности поставленных задач. При построении теоретической базы исследования учитывались:

- 1) необходимость критического анализа и отбора концептуальных моделей, прямо или косвенно использующих имитацию или ложь в функционировании социальных институтов;
- 2) потребность в уточнении методологической специфики исследования интеракций в целом и ложных взаимодействий в частности;
- 3) необходимость в нормативно-документальном обеспечении исследования.

Основными теоретико-методологическими направлениями, в основе изучения которых лежат социальные взаимодействия и отношения людей, являются социальный бихевиоризм, теории социального обмена, символический интеракционизм, понимающая социология, феноменология, этнометодология, отчасти, применительно к нашему тематическому направлению, прагматизм, теория речевых актов и т.д.

Определяющими при исследовании фальсеоинтеракций стали теория социального обмена Дж. Хоманса и теория символического интеракционизма Дж.Г. Мида, которые позволили раскрыть особенности фальсеоинтеракций в качестве одной из форм социального взаимодействия.

Концептуальная модель эмпирического исследования опирается на качественно-количественную стратегию. В работе использованы опросные методы: анкетный опрос студентов и полуструктурированное интервью с преподавателями; а также традиционный анализ документов.

**Эмпирическую базу исследований** составили материалы социологических исследований, проведенных автором в 2011–2014 гг. в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан, республика Хакасия), Томском государственном университете (г. Томск) и в Сибирском государственном университете телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск).

В исследовании использовались количественная и качественная методологии. В рамках количественного исследования был проведен анкетный опрос студентов. Использовалась случайная двухступенчатая выборка, выборочная совокупность составила 668 человек (студентов). В качественном исследовании было проведено 79 полуструктурированных интервью с преподавателями вуза. Методом традиционного анализа документов было проанализировано 11 нормативно-правовых актов, регламентирующих отдельные элементы деятельности вуза.

**Научная новизна исследования** заключается в выявлении системы факторов, способствующих генезису фальсеоинтеракций в современной системе

высшего профессионального образования. Наиболее существенные научные результаты, полученные автором лично и содержащие новизну, заключаются в следующем:

- 1) Дана авторская трактовка понятия «фальсеоинтеракция» как особой формы социального взаимодействия, заключающейся в осознанности, конвенциональности лжи обеими сторонами коммуникации в процессе добровольного принятия или имитации принятия этой лжи за истину.
- 2) Обоснованно, что субъекты фальсеоинтеракции усматривают ложь в двух парадигмах: конфликтологической (как деструктивное социальное явление) и парадигме солидарности (как явление необходимое, поддерживающее социальную систему в состоянии баланса, равновесия). Сценарии развития фальсеовзаимодействия находятся в прямой зависимости от оценки лжи рефлексирующими субъектами.
- 3) Доказано, что основные процедуры образовательного процесса системы современного высшего профессионального образования имеют фальсеологический характер, способствуя воспроизводству всех социокультурных типов фальсеокоммуникативного поведения, а именно: депроблематизаторы инверсионного и деформационного типа, а также проблематизаторы.
- 4) Определены основные мотивы создания лжи, принятия / имитации принятия лжи, отношение к фальсеоинтеракциям и установки на вступление в фальсеоинтеракции в будущем основных субъектов образовательного процесса: студентов и преподавателей. Основными мотивами студенческой лжи является стремление получить положительную оценку и избежать пересдач. Основными мотивами вступления в фальсеоинтеракцию для преподавателя служат стремление избежать конфликта с непосредственным руководством, сэкономить свои усилия и время, а также желание действовать в интересах студента.
- 5) Выявлены факторы, способствующие возникновению, функционированию и закреплению фальсеоинтеракций в современной системе высшего

профессионального образования: социокультурные, ведомственные, управленческие, экономические, социально-психологические.

### **Теоретическая и научно-практическая значимость исследования**

*Теоретическая значимость* заключается в детализации концепта фальсеоинтеракции как особого локуса научного социологического дискурса о формах социальных взаимодействий. В работе выявлены и показаны социокультурная детерминация генезиса фальсеоинтеракций, механизм их развития и функционирования на разных уровнях социальной системы (на примере системы образования).

Также теоретически значимыми являются данные, полученные в результате исследования, которые показывают, насколько фальсеоинтеракции распространены в системе образования. Современные условия функционирования высшего учебного заведения сами конституируют фальсеоинтеракции на разных уровнях коммуникативной цепи. Фальсеоинтеракции выступают эффективным социальным взаимодействием, в результате которого обе стороны коммуникации достигают желаемого результата с минимальными затратами. Таким образом, в исследовании осуществлена адаптация теорий социального обмена, стигматизации символического интеракционизма к изучению фальсеоинтеракций.

*Практическая значимость* исследования отражается в применимости его теоретических положений и практических результатов для управления системой образования на различных уровнях. Кроме того, она отражается в возможности использовать результаты исследования в образовательном процессе. Наиболее органично, на наш взгляд, результаты исследования инсталлируются в такие учебные курсы, как «Социология культуры», «Социология образования», «Социология духовной жизни», «Социология личности», «Социология конфликта». Чрезвычайно полезным представляется также использование наших данных, интерпретаций и схем за пределами дисциплинарного поля социологии – в филологических, философских, юридических и прочих дисциплинах.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты работы обсуждены на методологических семинарах кафедры социологии Хакасского

государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Результаты проведенных исследований были использованы для разработки учебных курсов по социологии образования, социологии культуры, социологии коммуникаций, социологии личности и социологии конфликта. Результаты исследования также были учтены преподавателями университета при разработке методических рекомендаций студентам, планов лекционных и семинарских занятий и составлении вопросов к экзаменам и зачетам. Материалы исследования также отражены в различных публикациях, а также в очных докладах на конференциях всероссийского и международного уровня, круглых столах и семинарах, в том числе: на Всероссийской научно-практической конференции: «Актуальные проблемы социальных наук» (Томск, 2011 г.); в Летней научной школе «Теория и практика социально-гуманитарных наук» (о. Беле, 2011 г.); на Международной научно-практической конференции «Наука и общество: взгляд молодых исследователей» (Абакан, 2012 г.); на Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований» (Новосибирск, 2013 г.); на Международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» (Екатеринбург, 2011 г., 2012 г., 2013 г., 2014 г.); на XVI Международной научной школе-конференции студентов и молодых ученых «Экология Южной Сибири и сопредельных территорий» (Абакан, 2013 г.).

### **Структура и объем работы**

Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих четыре параграфа, и заключения. К работе прилагается библиографический список, включающий 137 наименований, и приложение. Содержание работы изложено на 148 страницах.

## **Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования фальсеоинтеракций**

### **1.1. Фальсеоинтеракция как форма социального взаимодействия и предмет социологического анализа**

Фальсеоинтеракция – это одновременно вид и форма социального взаимодействия. Видом она является с точки зрения содержательной: это интеракция, контентом которого служит ложное сообщение. Но это сообщение имеет не только логико-текстуальное, но и социальное оформление: в распоряжении действующих лиц, участвующих в фальсеовзаимодействии, имеется конечное, относительно небольшое число сценариев социального поведения, определяемое способом подачи лжи и способом реакции на ложный контент.

Поэтому, прежде чем приступать непосредственно к анализу феномена фальсеоинтеракции, следует уточнить позицию по родовому для предмета концепту социальному взаимодействию.

«Социальное взаимодействие» является фундаментальным, обобщенным понятием, центральным для целого ряда философских и социологических теорий.

Теория социального взаимодействия развивается в историческом и современном аспектах. Исследования социальных взаимодействий занимают особое место в классических социологических концепциях XIX и начала XX века. Начало изучения социального взаимодействия положили: М. Вебер, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, О. Конт, К. Маркс, П. Сорокин, Ф. Энгельс и др.

Наиболее надежным и приемлемым для нашего исследования является определение, которое дал Г.И. Козырев: *«Социальное взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия социальных*

*субъектов (актеров) друг на друга. Это процесс обмена действиями между двумя и более акторами»<sup>1</sup>.*

Социальное взаимодействие (интеракция) является одной из ключевых и основополагающих социологических категорий, потому как все социальные явления (социальные изменения, процессы, отношения, социальные статусы и роли, социальная структура и т.д.) возникают в результате социального взаимодействия. Л.Н. Коган понимает социальное взаимодействие как *диалог* и называет его самым реальным бытием культуры, её имманентной сущностью, способом реализации ее функций<sup>2</sup>. Интеракция складывается из отдельных, взаимно направленных друг на друга социальных актов. Поэтому социальное взаимодействие предполагает взаимные действия как минимум двух акторов. Причем, действия должны быть осмыслены обоими акторами, иначе социальность такого взаимодействия сомнительна. Кроме того, диалогичность социального взаимодействия предполагает, помимо простого понимания, еще и готовность принять, интериоризировать позицию другого субъекта, что, учитывая нашу тему, особенно важно.

Социальное взаимодействие предполагает два уровня: физический (обмен действиями), и информационный (обмен информацией, смыслами). Но физическое взаимодействие в чистом виде (например, случайное столкновение с прохожим) нельзя считать социальным, поскольку оно не осмысленно, не ориентированно на другого и не имело никакой цели. Социальным же такое взаимодействие можно считать в случае, если это было сделано умышленно, например, с *целью* обидеть человека или спровоцировать конфликт.

Так, социальным взаимодействием мы можем назвать только то, которое по смыслу (т.е. на информационном уровне) ориентированно на кого-то другого. Иначе говоря, социальное взаимодействие всегда предполагает обмен информацией – смыслами и символами. Даже если взаимодействие внешне имеет только форму физического, в нем всегда имеется информационный подтекст. В

---

<sup>1</sup> Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль [Электронный ресурс] // Социс. 2005. №8. С. 125.

<sup>2</sup> Коган Л.Н. Теория культуры. Екатеринбург. 1993. С.130.



противном случае, это действие нельзя считать социальным. Эта идея подробно развернута в теории символического интеракционизма.

В отечественной социологии идея о том, что любое взаимодействие есть обмен информацией и смыслами, представлена Г.В. Осиповым. По его мнению, взаимодействие всегда социально, независимо от того, в какой сфере общественной жизнедеятельности оно происходит. Согласно этой точке зрения, уровни социального взаимодействия определяются именно этой сферой общественной жизни<sup>1</sup>.

В процессе социального взаимодействия происходит обмен знаниями, материальными и духовными ценностями, информацией, опытом; индивид (группа) определяет свою позицию относительно других, свое место (статус) в социальной структуре, свои социальные роли. Роль, в свою очередь, предписывает индивиду определенные образцы поведения и делает взаимодействие предсказуемым. Результатом различных видов и форм социального взаимодействия являются социальные отношения, социальные институты и сама социальная структура.

В номиналистической традиции в связке «общество — личность» акцент делается на личность, которая понимается как основание всех социальных явлений, в то время как обществу отводится второстепенная роль. Более того, общество как целостная система «реальна» только как совокупность индивидуальных переживаний взаимодействующих акторов.

По мнению Г. Зиммеля, классика номинализма, общество существует только там, где люди вступают во взаимодействие друг с другом; само общество возникает с появления социальных взаимодействий. Он пишет: «нет взаимодействия вообще, но есть особые виды последнего, с появлением которых и возникает общество и которые не служат его причиной и следствием, потому

---

<sup>1</sup> Социология: основы общей теории: учебник для вузов / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичёв. М.: НОРМА; ИНФРА-М. 2002. С. 128.

что они и общество – одно и то же»<sup>1</sup>. И потому, по его мнению, общество тождественно социальным взаимодействиям.

Фундаментальнее понятия «взаимодействие» только понятие «действие». М. Вебер ввел в научный оборот понятие «социального действия» как простейшей единицы социальной деятельности. Это понятие обозначало действие индивида, направленное на решение проблем и противоречий, но также ориентированное на поведение других людей.

И здесь, на первый взгляд, все очевидно. Если акт, совершенный одним индивидом в сторону другого, не находит встречной реакции, то это социальное действие. Если же это действие влечет за собой ответную реакцию – это взаимодействие.

Но при более детальном рассмотрении становится ясно, что граница между «действием» и «взаимодействием» не столь жестка и неподвижна. Ведь если действие социально, то оно всегда предполагает ожидание реакции от объекта воздействия. Неполучение ответа также можно рассматривать как акт, оказывающий воздействие. Ведь в веберовском понимании социальным действием можно назвать и внешние, и внутренние акты, и акты «делания», и «неделания», и акты содействия, и акты препятствия. И в этом случае любое социальное действие – это уже взаимодействие. Е.Ю. Волков в своей статье пишет, что «социальное действие неизменно влечет за собой социальное взаимодействие»<sup>2</sup>.

При этом социальный акт может быть инициирован самим действующим субъектом (индивидом или группой) и рассматриваться как стимул («воздействие из вне»), а может быть и ответной реакцией на воздействия других – реакция. Но в любом случае, любое социальное действие («единичный акт») начинается, с одной стороны, с какого-либо побуждения или оценки актором своих потребностей и интересов, и одновременно с оценки ситуационного окружения, с другой.

---

<sup>1</sup> Зиммель Г. Избранные работы. К: Ника-Центр, 2006. (Серия «Сдвиг парадигмы»; Вып. 4). С. 344.

<sup>2</sup> Волков Ю. Е. Базисные понятия и логика социологической парадигмы // Социс. 1997. №1. – С. 25.

Так, социальное взаимодействие есть каскад взаимообусловленных социальных действий. Причем объект социального действия одновременно является и субъектом. Например, приказ субъекта может восприниматься именно как приказ, только если субъект убедился, что приказ адресован целерациональному, проще – *вменяемому* объекту. А вменяемость – уже атрибут субъекта. Как уже оговаривалось выше, социальное действие (а значит, и взаимодействие) возможно только в случае, если субъект уверен во вменяемости объекта, и наоборот.

Ложь существует только в разумном высказывании. Поэтому применительно к нашему предмету диссертационного исследования следует выделить особый вид социального действия – *falsing* (*лганье*). *Лгание*, так же, как и любое социальное действие, во-первых, предполагает *ожидание* реакции от другого, а во-вторых, веру в то, что объект воздействия *вменяем*. Ведь если действие социально, то оно, даже будучи однонаправленным, связывает достоверно рационального субъекта и ожидаемо рационального объекта.

Проблема лжи занимает важное место в социальной жизни, но, тем не менее, в социальных науках остается недостаточно изученной. Для определения лжи используются различные категории. В обыденном сознании ложь обычно ассоциируется с негативным, социально неодобряемым действием – обманом, который определяют либо как синоним лжи, либо как процесс, порождающий ложь.

С точки зрения логики, определить границы, критерии лжи достаточно просто: если высказывание соответствует реальному положению вещей, значит, оно истинно, если нет – значит, ложно. Вместе с тем, в науке принято различать понятия «ложь» и «заблуждение». *Заблуждение – это состояние сознания, при котором знания, не соответствующие реальности, принимаются как истинные*, а ложь – это *намеренное* искажение истинного знания для достижения цели, получения выгоды или во избежание наказания. В определенном смысле заблуждение – это показатель неразумности, невменяемости, и поэтому автоматически выпадает из нашего проблемного поля.

Социологическими методами возможно лишь изучение лжи намеренной, получившей при этом закреплённое социально-практическое выражение, поэтому предметом нашего исследования является именно ложь намеренная, которая по Дж. Хомансу есть утилитарное действие, а заблуждение – характеристика самого высказывания. Указание на то, что лгание как социальное действие было совершено ненамеренно, согласно теории действия М. Вебера, ставит под сомнение социальность заблуждения как действия.

Ложь всегда связывает «лжеца» и «адресата». И если мы допускаем, что один и тот же человек в разных ситуациях может выступать «лжецом», а в других «адресатом», то очевидно, что «лжец» и «адресат лжи» – это социальные роли, которые играет каждый из нас в определенных ситуациях. С точки зрения социологии коммуникации, эти роли можно обозначить как «фальсеокоммуникатор» и «фальсеореципиент». Обе социальные роли очень схожи с социальным типом человека лукавого, описанного Ю.А. Левадой. Он пишет, что «лукавый человек – на всех уровнях, во всех его ипостасях – не только терпит обман, но готов обманываться, более того – постоянно нуждается в самообмане ... для оправдания собственного лукавства»<sup>1</sup>.

С точки зрения мотивационной детерминации ложь как социальное явление диссоциируется на две стороны – деструктивный и конструктивный. Деструктивная ложь – это реализация намерения нанести вред другому, возможно, ради собственного блага. Конструктивная – это намерение принести пользу себе или другому. На этом основании мы автоматически приходим к двум плоскостям, парадигмам рассмотрения лжи (false): конфликтологической и парадигме солидарности (согласия).

Традиционно в классической науке ложь рассматривается в русле конфликтологической парадигмы. Это враждебный по отношению к адресату социальный акт. Эту традицию можно возвести к Аврелию Августину. Он считает

---

<sup>1</sup> Левада Ю. А. Человек лукавый: двоемыслие по-русски / Сочинения: проблема человека / Ю. А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011. С. 197-223.

ложь моральным грехом, поскольку она разрушает доверие между людьми<sup>1</sup>. «Не всякий, кто заблуждается, грешит; однако же всякий грешит, кто ... позволяет себе заблуждаться»<sup>2</sup>. Он считает, что главное во лжи – это не просто искажение фактов действительности, это осознание и желание сказать ложь. Данной точки зрения придерживался и Григорий Богослов, который утверждает, что «в лукавую душу не войдет премудрость»<sup>3</sup>.

И. Кант, в продолжение этой традиции, также исключает наличие каких-либо оправданий лжи, поскольку, по его мнению, она «всегда вредна кому-нибудь, если не отдельному лицу, то человечеству вообще»<sup>4</sup>. Рассуждая о проблемах лжи, Кант делает акцент не только на масштабах вреда, который приносит ложь, но и обращает внимание на то, что ложь унижает достоинство самого человека. И даже «на вопрос злоумышленника, дома ли тот, кого он задумал убить»<sup>5</sup>, человек не имеет права на ложь. Мыслитель обосновывает свою точку зрения тем, что субъект никогда не может предсказать всех последствий своей лжи, в том числе и отрицательных. Также безоговорочно отрицает любую ложь и И.Г. Фихте, поскольку она лишает «Адресата лжи» возможности действовать по собственному усмотрению<sup>6</sup>.

С позиции конфликтологической теории ложь, ложные взаимодействия и их распространение – это показатель дисфункционирования социальной системы. Такое понимание можно встретить не только в научном, но даже в политическом дискурсе. Например, в 1855 году К.С. Аксаков написал Александру II докладную записку «О внутреннем состоянии России». В ней он писал о том, что «современное состояние России представляет внутренний разлад, прикрываемый бессовестной ложью... При потере взаимной искренности и доверенности, всё

---

<sup>1</sup> Знаков В.В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. Москва. Институт психологии РАН. 1993 г. С.100.

<sup>2</sup> Блаженный А. Творения: В 4 т. Т.1.: Об истинной религии. Спб.: Алетейя; Киев: УЦИММ. Пресс, 2000. С. 77.

<sup>3</sup> Богослов Г. Собрание творений: В 2 т. Т. 1. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. (Классическая философская мысль). С. 569.

<sup>4</sup> Кант И. О мнимом праве лгать из человеколюбия // Трактаты и письма. М., 1980. С.293.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Знаков В.В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. Москва. Институт психологии РАН. 1993 г. С.102-103.

обняла ложь, везде обман. ... Все лгут друг другу, видят это, продолжают лгать, и неизвестно, до чего дойдут»<sup>1</sup>. Т.е., по мнению автора, распространение лжи между людьми приводит к дисбалансу всей социальной системы.

Существует и другой подход – *парадигма солидарности*. В социальной действительности можно выделить целый пласт ложных социальных взаимодействий, в которых оба участника знают о лжи, но, в силу того, что она выгодна обоим акторам, согласны ей «верить». Данную форму социальных взаимодействий мы и предлагаем определять понятием «*фальсеоинтеракция*». Под понятием «фальсеоинтеракция», «фальсеологическое взаимодействие» мы будем понимать такое социальное взаимодействие, в основании которого лежит *осознанность лжи обеими сторонами взаимодействия, и одновременное принятие (или имитация принятия) ими этих «правил игры»*. Особенность фальсеоинтеракции (в отличие от простого обмана, ложного взаимодействия) заключается в осознанности лжи обеими сторонами взаимодействия, принятие этой лжи за «правило игры», негласное согласие на ложь обоими акторами – т.н. фальсеоконвенция.

Моральным преступлением ложь считалась и считается во многих культурах; разница лишь в степени проблематизации, стигматизации этого феномена. Например, ложь не включается в список семи смертных грехов христианства, хотя, конечно, и не приветствуется им. Наоборот, в манихейских идеологиях (например, у богумилов и катаров) ложь возглавляет список самых страшных грехов. Помня, какую роль сыграли христианство и манихеизм в становлении европейской и российской цивилизации, можно уверенно сказать, что в обыденном обороте и в целом ряде профессиональных специализаций ложь и, тем более, обман до сих пор несут на себе печать греха. Более того, скрытые мотивы морализации можно уловить и в тех социальных науках, которые, казалось бы, должны были бы строго соблюдать принцип аксиологической нейтральности.

---

<sup>1</sup> Соловьев В.С. Сочинения в двух томах. Т.1. М., 1989. С. 449.

Приведенное наблюдение выводит нас на еще одну тематическую линию – на тему *доверия*. Эта тема по своим масштабам и значимости достойна быть развернутой в отдельной монографии. Но не высказаться здесь по ней мы не считаем возможным. И вот почему.

Доверие, которое подвергается поруганию в результате обмана, есть особый режим межиндивидуальных, межгрупповых и даже социетальных контактов. В логико-риторическом ракурсе доверие есть презумпция, гласящая: «собеседник говорит истину, пока не доказано обратное». Это – режим открытости и нескритичности восприятия информации или действия.

В социально-практическом ракурсе доверие – коэффициент, повышающий эффективность социальных коммуникаций. Чем меньше число информационных контактов нуждается в фильтрах настороженности и усилиях по перепроверке, тем быстрее функционирует информация, тем эффективнее работает социальная система. Обаяние индустриальной эпохи, например, во многом складывалось под воздействием поистине волшебной силы честного слова Великого Грюндера (Отца-Основателя). Отцы-основатели эпохи «первичного накопления» были строгими протестантами, для которых ложь или истина были не столько рыночными инструментами, сколько манифестациями их угодности Богу. Поэтому сделки той эпохи совершались простым рукопожатием, которое в тысячи раз дешевле штата юристов, бухгалтеров, нотариусов и шпионов.

Наиболее значимой фигурой в современных исследованиях доверия является Ф. Фукуяма. По его мнению, большинство социальных взаимодействий и отношений должны строиться на доверии. Он пишет, что доверие – это «возникающее у членов сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя более или менее предсказуемо, честно и с вниманием к нуждам окружающих, в согласии с некоторыми общими нормами»<sup>1</sup>. Доверие – это одно из главных условий успешного функционирования общества.

---

<sup>1</sup> Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. [Пер. с англ.]. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. С. 53.

По данным европейского социального исследования, для россиян характерен низкий уровень взаимного доверия, что может объясняться снижением честности и предсказуемости во взаимоотношениях. Для постсоветского человека характерен индивидуализм, который неизбежно ведет к снижению консолидации российского общества, а потому и к снижению уровня честности, ответственности и предсказуемости во взаимоотношении взаимодействующих субъектов<sup>1</sup>.

Эти данные подтверждаются и исследованиями, проведенными под руководством Ю.А. Левады. Только 13% опрошенных в 1999 г. (в основном молодые люди) указали, что у них много близких, надежных друзей, в 1989 г. такой ответ давали 42%. Сейчас 74% полагают, что они могут вполне доверять лишь одному-двум близким людям<sup>2</sup>.

Единственный случай, когда преднамеренный обман доверия не стигматизируется хотя бы самими коммуникантами – это *фальсеоинтеракция*.

Идея о *конструктивной функциональности* лжи зародилась также ещё в Античности. В соответствии с данной традицией, ложь – это необходимое условие функционирования общества. Например, Платон утверждал, что «правителям государства надлежит применять ложь как против неприятеля, так и ради своих граждан – для пользы своего государства»<sup>3</sup>. При этом ложь является привилегией исключительно правителей, остальные прибегать к ней не имеют права. Еще более остро суть данной традиции высказал Вольтер, утверждая, что «ложь является высшей добродетелью, если она творит добро. Нужно лгать ... не робко, не время от времени, а смело и всегда»<sup>4</sup>. Подобные идеи присущи и классическому прагматизму, согласно которому, любое действие (даже ложное) правильно, если оно приносит пользу.

---

<sup>1</sup> Мاستикова Н.С. К проблеме социокультурного сдвига в трансформирующейся России: сравнение ценностей россиян и европейцев по данным европейского социального исследования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2013/12/sociologiya/mastikova.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/12/sociologiya/mastikova.pdf).

<sup>2</sup> Левада Ю.А. Человек лукавый: двоемыслие по-русски / Сочинения: проблема человека / Ю.А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011. С. 197-223.

<sup>3</sup> Поппер К. Открытое общество и его враги. Т.1. М., 1992. С. 179.

<sup>4</sup> Знаков В.В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. Москва. Институт психологии РАН. 1993 г. С.100.



В свою очередь, Х. Вольф показывает принципиально новый подход к проблеме лжи и ее социальных последствий (вреде или пользе). Он меняет местами причину и следствие, утверждая, что не ложь порождает определённые негативные явления, конструирующие действительность, а сами условия действительности принуждают человека к обману, тем самым порождая ложь. И если человека вынуждают лгать обстоятельства, и его ложь безвредна для окружающих, то она вполне имеет право на существование. А. Шопенгауэр, в свою очередь, определял отрицание существования необходимой лжи как «жалкую заплату на одежде убогой морали»<sup>1</sup>.

Из повседневного обыденного опыта всем хорошо известно, что ложь редко ограничивается одномоментным коммуникативным актом. Зачастую она оказывает воздействие пролонгированного характера как на «адресата лжи», так и на самого «лжеца», приобретает циклический характер. Здесь наряду с инструментальной функцией (ложь как средство достижения тактической цели «лжеца»), в ней проявляется *информационно-коммуникативная* функция, смысл которой – в организации и систематизации фальсеологических взаимодействий. Безусловно, в конечном счете, все это влияет и на характер общения между партнерами, в том числе и на эмоциональную сторону их отношений, что отражает аффективную функцию лжи как коммуникативного акта.

«Лжец», целенаправленно сообщая собеседнику ложные сведения, автоматически запускает в данной коммуникации «механизм циркуляции ложной информации». *Регулятивная* функция выражается в том, что, дезинформируя собеседника, индивид влияет на его поведение, которое в случае успешного функционирования лжи определено ложными ориентирами. Но в этом случае и сам «лжец» вынужден корректировать своё поведение, постоянно убеждая своего собеседника в истинности ложной информации.

Апофеозом регулятивной функции является такое состояние коммуникации, когда и донор и реципиент лжи перестают осваивать ситуацию в

---

<sup>1</sup> Знаков В.В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. Москва. Институт психологии РАН. 1993 г. С.100.

фальсеологической терминологии. Так появляется социальная норма, механизм, очищенный не только от нравственных, но и от когнитивных модальностей.

И в данном случае ложь стоит рассматривать не только в рамках конфликтологической парадигмы, но и в рамках парадигмы солидарности. Фальсеоинтеракция – это своего рода сотрудничество, когда ложь облегчает каждому из взаимодействующих достижение его цели. Например, студенту проще обмануть, списать и сдать экзамен, не уча предмета; а преподаватель, ради показателей и рейтинга структуры университета, порой вынужден «не замечать» обмана студента. Так ложь становится конструктивным средством достижения цели.

Такое обоснование необходимости лжи является ее теоретической депроблематизацией (т.е. снятием проблемы, обоснованием «нормальности» лжи). Именно при фальсеологическом взаимодействии ложь депроблематизируется обоими акторами. Так ложь как содержание социального взаимодействия перестает осваиваться в качестве проблемы. Постепенно акторами такое взаимодействие будет осознаваться как взаимовыгодный обмен, что, безусловно, ведет к депроблематизации лжи как наполнения взаимодействия.

Относительно нашей проблематики исследования, ложь – есть событие не только для «донора», но и «реципиента». Нельзя солгать неодушевленным объектам; социальное действие будет иметь место, только если в наличии имеется *обманутый* объект. Но тем самым, устанавливая неразрывную связь субъекта и объекта обмана, мы устанавливаем обоюдный, интерактивный характер этой связи. *Falsing* – это устойчивая связь двух социальных ролей, «обманщика» и «обманываемого».

Другое дело, что обман – это категория нравственная; в силу этого она с трудом поддается объективному социологическому анализу. Даже устоявшиеся социальные категории, например, обманутые вкладчики, при более детальном рассмотрении оказываются обманутыми лишь относительно. Ведь целью их вклада было преумножение собственных средств без физических, интеллектуальных и иных затрат, а потому риск, который приводит их к тому,

чтобы быть обманутыми – это их сознательное действие. Поэтому ложь как таковая, являясь несомненно социальным феноменом, остается неопределенным объектом в плане методологической перспективы.

Вышесказанное обязывает уточнить и ограничить предмет исследования тем классом явлений, где ложь, во-первых, рассматривается только как качество сообщения (контента), и во-вторых, когда этот контент является предметом восприятия и коммуникативного сигнала с обеих сторон социального контакта.

Ложь как социальный акт всегда влечет за собой ответную реакцию, а потому лгание – это не просто действие (акция), а взаимодействие (интеракция). Такое взаимодействие может развиваться как минимум по двум сценариям.

Сценарий 1. «Лжец» намеренно искажает действительность ради достижения желаемой цели или во избежание нежелательных последствий. «Адресат лжи» не знает о том, что ему лгут, и принимает ложь за истину.

Сценарий 2. «Лжец» обманывает «адресата лжи», *заведомо ожидая* от него одновременно и понимания того, что это ложь, и демонстрации веры в эту ложь. Если в этом случае «Адресат лжи» отказывается взаимодействовать по этим «правилам», то такое взаимодействие можно считать безуспешным.

Это особенно видно по драматургии социальной роли «обманываемый». Как только она превращается в «обманутый», начинается кризис идентичности. Эта роль крайне дискомфортна именно в социальном плане: обманутый супруг, если случай не предается огласке, еще может смириться с ситуацией, но если измена стала достоянием публики, шансов симитировать веру супруге практически нет. Обманутый – это наивный, глупец, носитель других стигматов, которые вполне преодолимы психологически, но которые, став социальным фактом, оказываются порой непереносимыми. И в таком случае осознание обмана – трагедия именно в силу публичности, а не обмана.

Преодоление такого дискомфортного состояния является важнейшим основанием для феномена фальсеоинтеракции, потому что во множестве случаев прямой и честный ответ на поползновение лжеца (т.е. уличение и скандал) не является приемлемым тактически или стратегически.

Если же взаимодействие по второму сценарию успешно и оба участника взаимодействия принимают «правила игры», то такое взаимодействие мы и предлагаем определять понятием «*фальсеоинтеракция*».

Социологическое исследование лжи и фальсеоинтеракций предполагает анализ *мотивов* создания и принятия лжи в процессе взаимодействия. В фальсеовзаимодействии следует заострить особое внимание на мотивировке. *Мотивация* – это именно тот элемент социального действия, который определяет направленность трудовозатрат актора для достижения поставленной цели или удовлетворения потребности. Любые манипуляции индивида, не имеющие для него смысла с точки зрения достижения цели – ни что иное, как просто «декорация», имитация социального действия.

Об этом пишет Т. Парсонс, когда утверждает, что «действие – это некоторый процесс в системе «субъект действия – ситуация», имеющий мотивационное значение для действующего индивида»<sup>1</sup>. При этом мотивация – явление сложное. Оно определяется, с одной стороны, внутренними факторами (потребностями самой личности) и, с другой стороны, внешними (ситуационным окружением). И если в определённых ситуациях достижение цели представляется индивиду возможным (или же привычным) посредством лжи, то такие ситуации – сфера потенциального генезиса фальсеоинтеракций.

О мотивах фальсеокоммуникантов дает нам представление и теория обмена Дж. Хоманса. Согласно теории Дж. Хоманса, основным таким мотивом является достижение цели. Именно ради достижения максимального результата при минимальных усилиях и затратах субъекты взаимодействия готовы лгать и/или добровольно принимать ложь в процессе социального взаимодействия.

Теория Дж. Хоманса в качестве методологической основы эмпирического исследования является наиболее предпочтительной, и потому требует более глубокого анализа.

---

<sup>1</sup> Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия. // Американская социологическая мысль: тексты / Под ред. В. И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 246 – 254.

Теория социального обмена Дж. Хоманса – это модель человеческого поведения, в которой внешние обстоятельства и внутренние мотивы тесно взаимосвязаны<sup>1</sup>. Социальные системы состоят из людей, находящихся в непрерывных процессах материального и нематериального обмена друг с другом. Рациональность действующего субъекта заключается в стремлении уравновесить вознаграждения и затраты, чтобы сделать общение более устойчивым. Такие взаимоотношения постоянно присутствуют в социальных взаимодействиях.

К одному из важнейших вознаграждений Дж. Хоманс относит *социальное одобрение*. Тенденцию к регулярности имеет только взаимно вознаграждаемое взаимодействие, которое перерастает во взаимоотношения на основе взаимных ожиданий. Если ожидания не подтверждаются, то мотивация к взаимодействию и обмену будет снижаться.

Но между вознаграждением и затратами нет прямой пропорциональной зависимости, так как кроме экономической и иной выгоды, действия людей обусловлены множеством других факторов – культурой, моралью, религией и т.д. Например, желанием получить максимально возможное вознаграждение без должных затрат или, напротив, желанием сделать добро, не рассчитывая на вознаграждение<sup>2</sup>.

Каждый человек, по Хомансу, стремится к максимизации вознаграждения своих действий и минимизации затрат. А одним из средств минимизации затрат является ложь. Ложь, как правило, значительно облегчает путь к достижению цели. Регулярный обмен порождает в людях систему взаимных ожиданий; и если ожидания лжи в коммуникации взаимны, и облегчают каждому из взаимодействующих достижение своих целей, то такая фальсеоинтеракция приобретает устойчивую форму.

В социологической теории хорошо известны пять основных постулатов (законов) Дж. Хоманса, с помощью которых можно объяснить принципы

---

<sup>1</sup> Хоманс Дж.К. Возвращение к человеку / Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В.И. Добренькова. М.: Изд. Международного ун-та Бизнеса и Управления, 1996. С. 45-60.

<sup>2</sup> Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль [Электронный ресурс] // Социс. 2005. №8. С. 126.

социального взаимодействия всех людей<sup>1</sup>. Следует отметить, что данные постулаты применимы и к фальсеологическим взаимодействиям как частным случаям всех социальных интеракций.

Первое положение, выдвинутое Дж. Хомансом – *положение успеха*: чем чаще поступок вознаграждается, тем чаще он будет повторяться. В случае с фальсеоинтеракцией таким вознаграждением поступка выступает достижение желаемой цели при минимальных затратах (как уже оговаривалось выше, затраты минимизируются посредством лжи). Так, если ложь значительно катализирует процесс получения желаемого результата, то, даже несмотря на аморальность (в терминологии Дж. Хоманса – отсроченное и имперсональное ожидание наказания, инсталлированное в систему ценностей) такого действия, вероятнее всего оно будет воспроизводиться индивидом. Соответственно, при возникновении аналогичных условий взаимодействия (в терминологии Дж. Хоманса – стимула), вероятнее всего индивиды будут воспроизводить аналогичные фальсеологические действия. В этом выражается суть второго постулата – постулата стимула (если вознаграждение зависит от условий, то в похожих условиях индивид будет воспроизводить похожие действия).

Следующее положение – *положение ценности* – гласит: *если достижение результата имеет большую ценность для личности, то он будет больше стремиться произвести действие*. Применительно к нашей теме, это положение можно трактовать следующим образом. Если результат взаимодействия представляется индивиду ценным, то он будет стремиться его достичь, в том числе посредством лжи. Если ложь облегчает каждому из акторов достижение цели, то такое взаимодействие приобретает форму фальсеоинтеракции. Здесь надо уточнить, что ценность в понимании Хоманса имеет сиюминутный, ситуативный характер, что для большинства других авторов соответствует другому термину – «значимость».

---

<sup>1</sup> Хоманс Дж. Социальное поведение: его элементарные формы // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология. 2001. №2. С. 117-163.

*Постулат «голодания-насыщения»* в теории Дж. Хоманса объясняет механизм «пресыщения» определёнными стимулами. Любой человек нуждается в наградах и поощрениях, но чем чаще он их получал, тем быстрее развивается привыкание к ним и с каждым последующим они становятся менее ценными. Аналогично, достижение результата более лёгким путем, посредством лжи, в определённом смысле «обесценивает» его. Например, с распространением скачивания любых студенческих работ из Интернета или возможностью заказать их написание в специально созданных организациях научная ценность данных работ для таких студентов значительно снижалась.

Здесь следует уточнить понятие *«обесценивания»*. Обесценивание – это не только процесс снижения значимости для человека прежде ценных объектов, но и процесс, в результате которого то, что раньше для него было значимым, становится ценным на уровне *отчетливого* осознания, т.е. входит в привычку и подсознание субъекта – то, что Г. Гарфинкель называет «фоновым ожиданием». Но только в ситуации лишения человека подкрепления именно этой, казалось бы, потерявшей для него значимость ценности, явно определяется ее место в иерархии ценностей субъекта.

Последнее *положение*, которое выдвигает Дж. Хоманс – это гипотеза *«фрустрации-агрессии»*. Согласно данному постулату, «если индивид не получает результат своего действия, то есть ожидаемой награды или поощрения, то в состоянии негодования наибольшей ценностью становится агрессивное поведение». Адаптируя данное положение к нашей концепции, его можно понимать так: если в привычных для нас условиях фальсеоинтеракции один из акторов вдруг «обнажает» ложь и отказывается действовать по правилам фальсеоинтеракции, то со стороны другого актора более вероятной становится агрессивная реакция. И наоборот, если оба участника взаимодействия негласно принимают условия фальсеоинтеракции и взаимодействие происходит успешно, каждый из взаимодействующих достигает желаемого результата, то, вероятнее всего, оба будут испытывать чувство удовлетворения.

Теория Дж. Хоманса описывает преимущественно взаимодействие межличностное. Однако используемая им схема минимизации затрат и максимизация выгоды характерна не только для индивидов, но и для социальных институтов. Более того, именно на макроуровне теория Хоманса, на наш взгляд, более успешно демонстрирует процесс депроблематизации лжи и генезиса фальсеоинтеракций. Это обусловлено тем, что при взаимодействии между индивидами действуют механизмы совести, морали и т.д. На макроуровне их нет. Как только актер действует не от своего имени, а как представитель определённой социальной группы, моральные фильтры перестают действовать.

Теория Дж. Хоманса представляется нам достаточно основательной для эмпирического исследования фальсеоинтеракций. Исследование описываемой формы социального взаимодействия в рамках теории социального обмена предполагает выявление двух ключевых моментов: 1) признание собственной лжи и знание о лжи «со-взаимодействующего»; 2) принятие лжи за истину обеими сторонами взаимодействия. Зафиксировав наличие этих индикаторов во взаимодействии, мы можем говорить о синдроме фальсеологической интеракции.

Так, согласно теории Хоманса, основным мотивом вступления субъектов в фальсеоинтеракции является стремление достичь максимального результата при минимальных затратах.

Пол Экман на основании ряда исследований с применением социально-психологических методов выделил 10 основных мотивов тех, кто лжет. А именно:

- 1) желание избежать наказания;
- 2) стремление получить выгоду;
- 3) желание уберечь близких, друзей от переживаний или неприятностей;
- 4) защитить себя или другого человека;
- 5) привлечь внимание к себе;
- 6) предотвратить неприятную ситуацию;
- 7) желание избежать позора, стыда;
- 8) сокрытие фактов личной жизни;
- 9) желание показаться лучше;



10) стремление к превосходству над другими<sup>1</sup>.

В.В. Знаков, исследуя феномены правды и лжи в сознании русского народа и анализируя результаты, полученные П. Экманом, сокращает этот список до пяти основных мотивов лжи<sup>2</sup>:

1) «ложь во спасение» (искажение диагноза, желание оградить близких от переживаний, неприятностей, поддержать друга и т.д.);

2) защитить честь и достоинство;

3) достичь цели;

4) избежать наказания;

5) страх унижения.

На наш взгляд, эти мотивы можно было бы объединить в две еще более общие группы: «ложь для себя» и «ложь во благо другого». К первой группе следует отнести такие мотивы как избежание наказания, извлечение выгоды, защита своей чести и достоинства, привлечение интереса к себе и т.п. Ко второй группе мотивов, соответственно, относятся такие как жалость к близким, стремление уберечь их от неприятностей, переживаний, защитить, уберечь другого от стыда, позора или конфликта. Следует обратить внимание, что в случае с фальсеоинтеракцией и для того, кто лжет, и для того, кто добровольно принимает эту ложь, мотивами может служить и «ложь для себя», и «ложь во благо другого». Тем не менее, в дальнейшем деление на эти пять мотивов сохранит свою актуальность при анализе фальсеокоммуникантов<sup>3</sup>.

Кроме того, к классификации П. Экмана и В.В. Знакова, на наш взгляд, следует добавить важный мотив – *подражание*. Он имеет место в тех случаях, когда главной или единственной автосанкцией на ложь является ориентация на преобладающую в поведении большинства ложь. Особую важность этому мотиву

---

<sup>1</sup> Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol\\_PsihologiyaLzhi.pdf](http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol_PsihologiyaLzhi.pdf).

<sup>2</sup> Знаков, В. В. Почему лгут американцы и русские: размышления российского психолога над книгой Пола Экмана // Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С.84-91.

<sup>3</sup> Каширина, М.В. Фальсеоинтеракция как предмет социологического анализа // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2014. – №4. – Ч. 13. – С. 110-112.

придает то, что на фоне всех прочих он больше и надежнее всего соответствует предикату социальности.

Но потребность во лжи обусловлена не только внутренними, субъективными причинами (мотивами), но и внешними обстоятельствами. Ю.А. Левада, на основании исследований, проведенных в период с 1989 по 1999 годы, обращает внимание на то, что в целом лжи и лукавства в поведении людей за эти десять лет стало больше<sup>1</sup>. Среди основных факторов, вынуждающих людей лгать, были названы давление со стороны руководства или со стороны семьи, друзей, трудового коллектива, а также стремление облегчить или ускорить достижение желаемой цели.

Давление со стороны «начальства» – побудительный фактор лукавства в большей степени характерный для руководителей, директоров, самих начальников. Для молодежи и учащихся данный фактор не характерен.

Для достижения цели, желаемого результата – фактор, характерный в равной степени и для начальства, руководства, и для учащейся молодежи.

Давление семьи, коллектива, страх за родных и близких – факторы, характерные для очень малой доли респондентов.

Таким образом, стремление облегчить или ускорить достижение цели побуждает человека лгать в процессе социального взаимодействия. В то же время, «адресат лжи», находясь в определённых условиях ограничения руководства, из жалости или во избежание конфликта, предпочитает не уличать со-взаимодействующего во лжи, а симитировать веру в его искренность. Совпадение данных мотивов и факторов способствует возникновению, функционированию и распространению фальсеоинтеракций в отношениях между людьми.

При социологическом анализе лжи как предмета практических отношений также представляется важным вопрос и о *ценности* отношений, построенных на истине и отношений, основанных на лжи.

---

<sup>1</sup> Левада, Ю. А. Вопреки «правде и справедливости» / Сочинения: проблема человека / Ю. А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. – Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011. – С. 210-213.

В конце 70-х годов в нашей стране под руководством В.А. Ядова было проведено исследование ценностных ориентаций населения СССР<sup>1</sup>. В системе ценностей были выделены ценности-цели и ценности-средства (инструментальные). Первые свидетельствуют о том, что желательно для человека, вторые – о том, какими личностными качествами, по его мнению, надо обладать, чтобы добиться своих целей. Интерес для нашего исследования представляет тот факт, что в списке инструментальных ценностей, представляющих перечень личностных качеств лидировала честность – как общечеловеческое условие общения, взаимодействия людей.

Но уже данные социологических исследований, проводившихся в 2000-х годах, показывают, что для большинства современных студентов российских вузов в равной степени характерны одновременно и ориентация на достижение максимального результата, и «недооценка нравственной стороны жизненных успехов»<sup>2</sup>. Можно предположить, что нередко достижение максимального результата, в ущерб нравственности, осуществляется посредством лжи.

Более того, по результатам опроса, проведенного «Левада-центром» в 2013 году по репрезентативной выборке среди городского и сельского населения России, большинство россиян считают, что «ложь во благо» – это нормально. При этом следует обратить внимание, что отношение россиян ко лжи сильно изменилось. В аналогичном исследовании 1992 года, 33% опрошенных признались, что могут лгать ради достижения цели, в то время как сейчас признались во лжи более 60% опрошенных россиян<sup>3</sup>.

Таким образом, ложь как социальное явление приобрела ценностно-нейтральный характер. Теперь *ложь* не только не является антиценностью, в противовес истине, но и *является инструментальной ценностью*. Достижение

---

<sup>1</sup> См.: Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

<sup>2</sup> Шапко В.Т., Вишневский Ю.Р. Типичное и повседневное в ценностных установках и ориентациях студентов / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневского. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – С. 60-77.

<sup>3</sup> Россияне стали больше врать, изменять и укрывать налоги – Опрос Левада-Центр / Газета «Мой район». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mr7.ru/articles/88324/>.

максимального результата посредством лжи понимается скорее как рациональность, нежели безнравственность. Такое смещение акцента в системе ценностей, характерное как для молодежи (студентов), так и для начальства, руководства, преподавателей, способствует распространению и закреплению фальсеоинтеракций<sup>1</sup>.

Мотивы создания лжи и добровольного или вынужденного принятия/имитации принятия этой лжи, а также отношение ко лжи в процессе взаимодействия определяют разнообразие типов фальсеокоммуникативного поведения:

1. Актор вступает в фальсеоинтеракцию добровольно, с целью получения выгоды. Для представителей данного типа характерно положительное отношение ко лжи и снижение значимости честности в личностной системе ценностей, т.е. аксиологическая инверсия. Потому данный тип можно обозначить как инверсионные депроблематизаторы.

2. Актор вступает в фальсеоинтеракцию вынуждено, по объективным причинам и под давлением определённых внешних факторов, и тем самым стремится избежать конфликта. Такой тип депроблематизаторов нами обозначен как административно-вынужденный.

3. Для фальсеоактора ложь – это рациональное средство минимизации затрат при достижении максимально возможного результата. Мотивом лгания или принятия лжи служит экономия времени и сил. Данный тип обозначен нами как прагматичные депроблематизаторы.

4. Депроблематизаторы социального типа: вступление актора в фальсеоинтеракцию обусловлено социальными причинами – основным мотивом является *альтруизм*, «ложь во благо другого» (*альтруистический тип*) или же *подражание*, действие по социальным правилам и нормам в конкретной ситуации (*миметический тип*).

---

<sup>1</sup> Каширина, М.В. Фальсеоинтеракция как предмет социологического анализа // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2014. – №4. – Ч. 13. – С. 110-112.

5. Проблематизаторы – этот тип поведения не является типом фальсеокоммуникативного поведения в чистом виде. Представители данного типа – это идеалисты, которые, напротив, отказываются лгать сами и принимать ложь. Мотивами такого поведения может быть защита чести и достоинства, своей репутации и т.д.

Следует отметить, что административно-вынужденный, прагматичный и социальный типы, в отличие от инверсионных депроблематизаторов, характеризуются не аксиологической инверсией, а лишь ценностной деформацией. Представители данных типов отрицательно относятся ко лжи, однако вынуждены участвовать в фальсеоинтеракциях под давлением руководства или большинства.

Здесь представляется важным вопрос о возможности рассмотрения фальсеоинтеракции как *формы девиации*. Девиантным поведением в социологии считается поведение, отклоняющееся от социальной нормы. В идеальном типе социальной нормой является Истина. А Ложь, как правило, носит негативную морально-нравственную оценку.

Тем не менее, поступок можно расценивать как девиантный только в том случае, если он осуждается (за исключением позитивной девиации) обществом, фигурально выражаясь – «большинством голосов». Так, фальсеоинтеракцию от девиации отличает несколько ключевых моментов. Во-первых, участники фальсеоинтеракции демонстрируют свое поведение как соответствующее социальной норме; во-вторых, фальсеоинтеракция становится взаимовыгодным для обоих акторов инструментом достижения цели, и потому она не проблематизируется со стороны общества; в-третьих, масштабность распространения фальсеоинтеракций обусловило понимание исследуемой формы социального взаимодействия как социальной нормы.

Получается, что честность, правдолюбие, которые в идеале мы считаем нормой, в реальной социальной жизни, является исключением. *Следование Истине – это (социально-практически) девиация*, а не норма. Масса студентов-

шпаргалочников воспринимается уже скорее как норма, чем патология, а списывание со шпаргалки – устойчивая социальная практика. Хотя и следует помнить, что, согласно Дюркгейму, наличие в обществе определённой доли девиантов – это нормальное состояние общества, а не патологическое.

Столь же устойчивой социальной практикой можно назвать дискриминацию «честных правдолюбцев» со стороны «нормальных», системных фальсеокоммуникантов. Ярким примером такой дискриминации является буллинг в школьной среде. Исследователи данного феномена утверждают, что агрессорам (преследователям) в большей степени характерно нарушение правил и норм<sup>1</sup>. И потому одной из причин травли может являться отказ от нарушений правил системы по требованию преследователя (например, отказ сбежать с урока или дать списать на контрольной работе).

Но, тем не менее, в социальной действительности представлены различные *типы фальсеокоммуникантов: проблематизаторы и депроблематизаторы*, типология которых дана выше. Изучение всех этих типов фальсеокоммуникантов требует отдельных социологических исследований факторов, способствующих их появлению, мотивов создания лжи и её принятия/имитации принятия, отношения субъектов ко лжи и т.д.

Правила взаимодействия в фальсеоинтеракции складываются постепенно и являются достаточно устойчивыми, посредством чего и являются «узнаваемыми» и «распознаваемыми» субъектами взаимодействия. Понимание социального взаимодействия как социокультурного процесса, в ходе которого коллективный опыт передается от поколения к поколению, представлен в работах П. Сорокина<sup>2</sup>. Его теория позволяет не только рассмотреть фальсеоинтеракцию как статичную категорию, вид социального взаимодействия, но и проанализировать механизм распространения и передачи этого опыта от поколения к поколению. Ведь сам

---

<sup>1</sup> Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. // Психология. Журнал Высшей школы экономики, Т. 10. № 3. 2013. С. 149–159.

<sup>2</sup> Черноусова Л.Н. Социальное взаимодействие: понятие, уровни, методологические традиции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. №12 (26): в 3-х ч. Ч.I. С.214.

процесс трансляции опыта, например, списывания на экзаменах, есть ничто иное, как научение обману и участию в фальсеологическом взаимодействии.

От умения распознавать ложный подтекст и участвовать в фальсеоинтеракции зависит успешность, эффективность фальсеовзаимодействия. Если в процессе взаимодействия каждый из акторов достигает желаемой цели, то его следует считать эффективным, даже если в основе этого взаимодействия лежит ложь.

Эффективность как критерий правильности действий и взаимодействий обоснована в теории прагматизма. Здесь, если взаимодействие приносит пользу – оно истинно и правильно. Но, во-первых, формула «правильно то, что полезно» в реальности зачастую замещается тем, «что соответствует планам и указаниям свыше»<sup>1</sup>; а во-вторых, понятие пользы здесь требует уточнения. Если мы говорим о достижении тактических целей, тогда фальсеоинтеракции можно назвать полезными. Списывающий студент на экзамене получает оценку, закрывающий на это глаза преподаватель «сохраняет контингент». Если же говорить о стратегических целях, то в этом случае становится видна мнимая полезность фальсеоинтеракции, о чем уже говорилось выше: оба актора не только получают вознаграждения, но и терпят издержки. Студент не получает знания, преподаватель рискует репутацией.

Одним из важнейших элементов социального взаимодействия, в том числе и фальсеовзаимодействия, является предсказуемость взаимных ожиданий – *взаимопонимание между акторами*. Сначала деятели ищут общий язык, общее понимание ситуации, в которой протекает действие; после чего они, скоординировав усилия, достигают цели. Эту фазу социального взаимодействия Ю. Хабермас определяет как «интерпретацию» – фазу, когда каждый актор определённым образом интерпретирует ситуацию, в которой происходит действие, т.е. деятели ищут общий язык<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Левада Ю. Человек лукавый: двоемыслие по-русски / Сочинения: проблема человека / Ю. А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. Москва : Издатель Карпов Е.В., 2011. С. 197-223.

<sup>2</sup> Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Спб.: Наука, 2001. – С. 43-48, 198-211.

Для взаимопонимания акторов большее значение имеют не действия фальсеоакторов сами по себе, а их интерпретация действий друг друга. Другими словами – как это действие воспринимается, какой смысл придается действию как символу. Эта идея представлена в теории Дж.Г. Мида, который обращает внимание как раз на смыслодержущую сторону коммуникации<sup>1</sup>. Важно не то, как действуют люди – демонстрируют ли они свое поведение как должное или как истинное, а то, какой смысл они в него вкладывают. В фальсеоинтеракции оба участника взаимодействия должны «распознавать» действия друг друга как ложь, но принимать эту ложь так, как если бы она была истиной.

Если акторы «говорят на разных языках» и преследуют взаимоисключающие цели и интересы, то результаты такого взаимодействия вряд ли будут положительными<sup>2</sup>. Именно на этом моменте акцентировал внимание Л.Г. Ионин, утверждая, что «социальные взаимодействия в контексте повседневности зиждутся на предпосылке единообразия восприятия ситуаций взаимодействия всеми его участниками»<sup>3</sup>.

В случае с фальсеоинтеракцией в качестве взаимных ожиданий выступает как раз ложь. Иными словами, «лжец» знает, что тот, кому он лжет, знает, об этой лжи, но ожидает, что «адресат лжи» не станет об этом говорить. Взаимно, «адресат лжи» знает, что «лжец» знает, что он («адресат») знает, что ему лгут, и добровольно принимает эти «правила» фальсеоинтеракции.

Следует отметить, что на фальсеологическое взаимодействие распространяются все принципы регуляции социальных взаимодействий<sup>4</sup>.

*Принцип личной целесообразности* в фальсеологическом взаимодействии заключается в том, что актер стремится максимизировать выгоду, вознаграждение и минимизировать затраты. Ложь представляется способом облегчения пути к достижению цели.

---

<sup>1</sup> Дж. Г. Мид. От жеста к символу / Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В.И. Добренькова. М.: Изд. Международного ун-та Бизнеса и Управления, 1996. С. 213 – 222.

<sup>2</sup> Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль [Электронный ресурс] // Социс. 2005. №8. С. 127.

<sup>3</sup> Ионин Л.Г. Повседневная культура. Культурология XX век. Энциклопедия. Т.2, СПб., 1998. С.122.

<sup>4</sup> Каширина (Вернер), М. В. Фальсеоинтеракция: к определению понятия // Перспективы науки. – №1 (52). – 2014. – С. 19-21.



*Принцип взаимной эффективности* фальсеоинтеракции заключается в том, что, обманывая друг друга, каждый из акторов получает выгоду от взаимодействия. Оба актора оценивают эффективность, полезность их согласия обманывать или быть обманутым с точки зрения целесообразности. Фальсеоинтеракция возможна только в том случае, если оба взаимодействующих уверены, что «вознаграждение» превышает «затраты».

Согласно *принципу социальной дифференциации*, вступая во взаимодействие с людьми, мы всегда предварительно оцениваем возможный размер вознаграждения от взаимодействия. С одними людьми мы более охотно вступаем в контакт, с другими стараемся этого избегать. Мы условно выделяем для себя тех людей, которым мы можем лгать и которым мы можем позволить взаимно обмануть себя. В идеальном типе фальсеологические взаимодействия более характерны для формальных отношений. Например, написание и принятие «липового» отчета между работником и начальником, реклама нового чудодейственного крема от глубоких морщин между продавцом и покупателем и т.д. Но можно выявить такие ложные взаимодействия и в неформальных, личных отношениях. Например, когда муж и жена закрывают глаза на взаимные измены, или родители и дети делают вид, что верят в мистическое исчезновение страниц из дневника.

Регулярный обмен порождает в людях систему взаимных ожиданий; и если ожидания лжи в интеракции взаимны и облегчают каждому из взаимодействующих достижение своих целей, то такая фальсеоинтеракция приобретает устойчивую форму.

Следует отметить, что в социологической теории уже существует ряд смежных с «фальсеоинтеракцией» понятий: например, ритуал, симулякр, имитационное взаимодействие. Но предлагаемое нами понятие имеет свою специфику и отличие от других понятий социологии<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Каширина, М. В. «Фальсеоинтеракция» в свете социологических теорий // European Social Science Journal. – № 9(3). – 2013. – С.272-277.

Понятие «ритуал» в социологии культуры понимается как социальное действие или взаимодействие, которое или утратило истинный смысл, или же претерпело некоторое его искажение при четком соблюдении формы этого действия. Понятие фальсеоинтеракции близко к понятию ритуала, однако не тождественно ему. Отличие ритуала от фальсеоинтеракции – в том, что смысл, содержательное наполнение этого взаимодействия не утрачено или искажено: оно является ложным. И именно потому, что истинный смысл взаимодействия всем известен, осознается и ложное искажение этого смысла, причем осознана ложь обеими сторонами коммуникации.

Сам процесс ритуализации, перенесенный его на общество, – это процесс закрепления именно *должной формы* взаимодействия, а не его *смыслового наполнения*. Применительно к нашему предмету исследования, нельзя не заметить, что при таком подходе ритуализация есть процесс, депроблематизирующий такие фальсеологические взаимодействия. По сути, традиции и социальные ритуалы – это инструменты депроблематизации фальсеоинтеракции, поскольку являются священными, сакральными. А раз они сакральные, значит, они защищены от критического осмысления и «распознавания» лжи. Ритуал – это рутина с прививкой сакральности. И сакральность в ритуале – это запрет на сомнение, а значит – средство депроблематизации, в нашем случае – лжи.

Также необходимо учесть в нашем терминологическом ряду понятие *имитации*, имитационного взаимодействия, которое представляется более простым, понятным, и в терминологии К. Гирца «близким к опыту»<sup>1</sup>. Понятие имитации, на наш взгляд, является наиболее близким к понятию фальсеоинтеракции, особенно если эта имитация взаимна. Однако и оно в полной мере не отражает суть фальсеоинтеракции, и потому не является тождественным ему. Термин «имитация» по значению наиболее близок к детской игре, поскольку имитация есть простое воспроизводство *формы*.

---

<sup>1</sup> Geertz C. The Interpretation of Cultures: Selected Essays. New York: Basic Books, 1973. p. 33-55.

Г. Зиммель, родоначальник формальной социологии, определяет взаимодействие (общение) именно как «игровую форму «обобществления»<sup>1</sup>. Общение следует относить к разряду определенных по содержанию конкретностей, «подобно тому, как произведение искусства относится к реальности»<sup>2</sup>. Именно в социальном взаимодействии, общении люди стремятся достичь своих целей. Но в определённых социальных условиях ложь является самым доступным средством достижения цели и соблюдения интересов.

Игра нацелена не столько на конкретный результат, сколько на сам процесс воспроизводства усвоенных социальных правил и норм в условиях воображаемой ситуации. Но отличие фальсеоинтеракции, во-первых, в том, что цель ее участников – это достижение результата, а не воспроизводство формы; а во-вторых, в том, что ситуация, в которой они действуют – это не плод их воображения, а часть социальной действительности.

По сути самого процесса взаимодействия фальсеоинтеракцию можно охарактеризовать как игру по правилам. Главное правило – не *уличать друг друга во лжи*. Но все же, в отличие от игры, участники фальсеоинтеракции нацелены на достижение определенной цели, в то время как для игры важен сам процесс. Но, тем не менее, фальсеологическое взаимодействие можно понимать и как определенное шоу, разыгрываемое участниками коммуникациями друг перед другом и/или для публики. Такое понимание интеракции характерно для драматургической социологии И. Гофмана, и в этом смысле его подход также является предпосылкой для введения анализируемого понятия.

И. Гофман характеризует процесс социальной интеракции как процесс управления впечатлением. Качественное выполнение актором своей роли требует от него использование различных уловок и определенной степени лукавства. Индивиды способны играть для публики роль честного человека, возмущенного проявленным к нему недоверием, будучи лжецом. «Индивид может ясно

---

<sup>1</sup> Зиммель Г. Общение. Пример чистой, или формальной социологии / Хрестоматия по социологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/aver/05.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/aver/05.php).

<sup>2</sup> Там же.

представлять себе, как выглядят скромность, уважение или праведное негодование, и способен, когда нужно, плутовать в игре этими образами»<sup>1</sup>.

Фальсеоинтеракция, если рассматривать её сквозь призму драматургической теории И. Гофмана, – это своего рода спектакль, в котором акторы являются одновременно и актерами, и публикой друг для друга. «Лжец» играет роль человека, говорящего правду, «адресат лжи» играет роль человека, верящего в искренность «лжеца».

В XX в. в социологической теории появляется понятие «симулякр», которое на наш взгляд, является смежным с понятием «фальсеоинтеракция». Ж. Бодрийяр в своей работе «Симулякры и симуляция» определяет понятия «симулякр» как псевдовещь, а «симуляция – ... порождение моделей реального без оригинала и реальности»<sup>2</sup>. Но если симулякр – это отражение той реальности, которой не существует, то фальсеоинтеракция – это, напротив, стремление демонстрировать реальность, которая должна существовать.

Таким образом, несмотря на кажущуюся тождественность рассмотренных понятий, термин «фальсеоинтеракция» отражает особую, малоизученную форму социального взаимодействия. «Фальсеоинтеракция» – это фрагмент социального пространства с особыми, по сравнению с окружающей действительностью или с эталонами, правилами игры, понимаемыми, принимаемыми всеми акторами.

Таким образом, *«фальсеоинтеракция» представляет собой особую форму социального взаимодействия, заключающуюся в осознанности лжи обеими сторонами коммуникации, но и встречное добровольное принятие (или имитация принятия) этой лжи за истину сообразно мотивам: минимизации затрат, эффективности, подражания, альтруизма, административного принуждения.*

---

<sup>1</sup> Гофман И. Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология. М.: Издательство Московского университета. 1984. С.109.

<sup>2</sup> Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://lit.lib.ru/k/kachalow\\_a/simulacres\\_et\\_simulation.shtml](http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml).

## 1.2. Специфика и факторы генезиса фальсеоинтеракций в современной системе высшего образования

«Высшее образование» – многозначный термин, под которым понимают в разных контекстах словоупотребления, во-первых, *совокупность* систематизированных *знаний* и практических навыков, во-вторых, *процесс* подготовки специалистов высшей квалификации в различного типа высших школах, в-третьих, это сама *система* организационных «единиц»: министерства, агентств, вузов, баз практики и других структурных компонентов<sup>1</sup>.

В дальнейшем в данной работе под термином «высшее образование» мы будем понимать систему высшего профессионального образования как совокупность входящих в нее элементов и связей между ними.

Образование неразрывно связано с культурой конкретного общества в конкретное время. Гегель в своих произведениях нередко вместо понятия «культура» использовал немецкое слово «bildung»<sup>2</sup>, которое в переводе с немецкого означает «образование». Гегелевская же модель истории предполагает, что конкретные стадии и институты в «снятом» виде (эксплицитно) содержат черты, функции и аспекты предшествующих стадий и прообразов. Применительно к такой консервативной институции, как образование, гегельянская модель более чем актуальна. Ведь происходящая на наших глазах реформа происходит по существу на фоне противодействия как минимум двух функций – «кузницы компетентных кадров» и «резервации для чудаков». Поэтому для учета не только наличных и вмененных, но и эксплицитных, «снятых» функций системы образования необходима своего рода историческая справка.

Выделение высшей ступени образования произошло в странах Древнего Востока более тысячи лет до н.э. Уже в античных школах и Византии можно заметить симбиотический характер процедур передачи знаний «высшего»

<sup>1</sup> Штуден Л. Л. Введение в туфтологию // Идеи и идеалы: научный журнал. 2010. №2 (4) т.1. С. 160.

<sup>2</sup> Гегель Г.В. Сочинения. В 14 тт. Т. 7: Философия права / Гегель Г. В. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – 384 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=41204>.

порядка. Здесь нет четкой разграничительной линии между лекцией и проповедью. Это значит, что образование уже в те древние эпохи несло на себе дополнительную нагрузку сакральности. В переводе на современный административный сленг, это была учебно-воспитательная работа.

Этот синтез религиозного служения и обучения в эпоху Средневековья только усугубляется. Преподаватель университета был проповедником не только по духу, но и по должности. Религиозно-административные названия должностей и некоторые организационные параметры работы вузов сохранились по сей день. Вероятно, средневековый «геном» сохранился не только в организационной структуре, но даже в побудительной мотивации. В коридорах современных вузов до сих пор встречаются преподаватели, воспринимающие свою работу как призвание и служение; в них до сих пор поступают абитуриенты, стремящиеся не к получению услуги и не к карьерным предпочтениям, а к поиску Истины.

Именно Истина как мотиватор более всего убеждает нас в остроте и напряженности проблемы фальсеоинтеракций в системе современного высшего образования. Средневековый менталитет постулирует Истину не как инструмент, а как самостоятельную и даже самодовлеющую ценность. Именно аксиологический характер Истины как сакральной ценности создает социокультурную инерцию, активно действующую и поныне. Понятно, что носители такой ценности находятся в объективном противоречии с теми фальсеоакторами, для которых научная истина играет вспомогательную, инструментальную роль. Стремящиеся к истине «правдолюбцы» и идеалисты – социально-типологическое наследие Средневековья – наиболее неудобны и дисфункциональны. М.М. Бахтин, признанный всем мировым научным сообществом, так и умер кандидатом наук, доцентом заштатного вуза.

С тех пор, конечно, высшее образование как социальный институт претерпело множество значительных изменений. Но для нас, в рамках исследуемой нами тематики, интересен как раз период Средневековья. Религиозный, *сакральный* характер образования отражался на всех сторонах жизни, и учебный процесс не являлся исключением.

Наиболее здесь характерен пример *экзамена*. Привычные для нас методические очертания он приобрел именно в средневековом университете. Обучение ассоциировалось с жизнью, экзамен – со Страшным Судом. Поэтому принимался экзамен тремя преподавателями – ассоциация со Святой Троицей. Лгать, выдавать чужие заслуги за собственные перед таким представительным органом было и бесполезно, и глупо, и опасно. Поэтому табуирование шпаргалок – это очень давняя и устойчивая практика. Столь же давней является и традиция шельмования студентов: неисправимые хулиганство и списывание (вспомним бурсаков из «Вия») трактовались как одержимость бесами и «лечились» жесткими телесными наказаниями. Билет перетягивать (менять задание, «урок») не разрешалось, потому что «жизнь дается человеку один раз, и прожить ее надо так, чтобы не было мучительно больно...». Иными словами, функционально вменяемый уровень ответственности был здесь необычайно высок; функция компетентностного фильтра выходила на передний план.

Аналогом *самостоятельной работы* для средневекового монаха являлось переписывание или заучивание церковных книг. В монастырях это называлось «урок». Мы и сейчас используем этот термин, но не для обозначения самостоятельной работы, а, наоборот, для аудиторных занятий. Средневековый урок – это форма епитимьи, наказания, но не за провинность, а как бы за грехи мира вообще. Поэтому самостоятельная работа студентов средневекового вуза имела сакральный смысл – это было одним из видов богослужения. Поэтому и здесь уклонение считалось непростительным грехом.

Принимая во внимание высокую вероятность социокультурной инерции, в ходе эмпирического исследования – не только социологического, кстати – экзамена или самостоятельной работы, следует учитывать возможность *невольной сакрализации* этих процедур, как минимум, со стороны преподавателей как носителей корпоративного этоса. По крайней мере, признаки такой невольной и неосведомленной сакрализации были отмечены нами неоднократно; представляется, что этот феномен хорошо знаком каждому представителю системы ВПО.

По сравнению со средневековой, современная система образования в социологии образования, которая вынуждена учитывать и новомодные административные инициативы, понимается не только как социальный институт с многовековыми традициями, но и как сегмент *сферы услуг*. В связи с этим следует прислушаться к мнению Кораблевой Г.Б., которая считает необходимым разделить понимание образования как организации и как социального института<sup>1</sup>. Если речь идет о системе образования как об организации, то оценка ее деятельности должна даваться с позиций соответствия или несоответствия целям и результатам ее деятельности. Исследование образования как социального института предполагает изучение системы сложившихся норм и правил взаимодействия социальных групп в данной сфере. Иными словами, социальный институт высшего профессионального образования – это, скорее, факт культуры, а не управленческой деятельности. Принимая во внимание разнохарактерность данных понятий, в данной работе мы сосредотачиваем анализ системы ВПО как социального института в системе общества.

Было бы, однако, упрощением считать, что социально-утилитарной функции в образовании 500-летней давности не было вовсе. В средневековом университете также предоставляли своего рода услуги. Первая – функция *социальной ниши* для людей с повышенным деятельностным потенциалом. Вторая функция – предельно жесткое *разведение профанного и сакрального социальных миров*. Сфера сакрального должна быть настолько удалена, отчуждена от мира повседневности, чтобы наиболее гарантированно внушала простолюдинам священный трепет. Именно по этой причине, в частности, латынь долгое время была неприкосновенным языком для европейских обывателей; и именно такая предельная степень сакрализации столетиями обеспечивала католической церкви ее власть, доходы и авторитет.

Функции современного института образования должны быть рассмотрены как в прямом, так и в опосредованном влиянии на все аспекты развития и

---

<sup>1</sup> Денисенко Л.И., Кораблева Г.Б. Качество образования – современные подходы / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. С. 306.



личности, и общества. В конечном счете, эти функции находят свое отражение в деятельности человека, социальных групп, слоев и классов, и реализацию функций высшего образования можно оценить лишь исходя из анализа этой деятельности.

Но, как справедливо отмечает Г.Е. Зборовский, анализируя какое бы то ни было социальное явление (в том числе и деятельность института образования), необходимо осознавать пространственно-временное единство факторов, составляющих условия для деятельности того или иного института<sup>1</sup>. В структуру данного хронотопа мы, само собой, включаем и социокультурную инерцию, которая в современных обстоятельствах времени и места получает модернизированное терминологическое и организационное выражение.

Как утверждает В.А. Антропов<sup>2</sup>, в настоящее время главная цель системы образования – сделать образование важнейшим ресурсом личностного, общественного и государственного развития. Но при этом к главным проблемам в системе ВПО он относит: неотработанность для новых условий механизма управления вузами; существующий дисбаланс по отношению к вузам, так как половина выпускников идет работать не по специальности; необходимость корректировки содержания и технологии образования; неадекватность ГОСов рынку труда; снижение качества образования при росте массовости и другие<sup>3</sup>. С точки зрения нашей тематики, данные проблемы являются своего рода отражением нарушений в коммуникативных связях, например, между вузами и рынком труда или Министерством образования и науки.

Воплощение декларативного идеального специалиста в жизнь – это функция современного института образования. Согласно новому ФГОС, одной из

---

<sup>1</sup> Зборовский Г.Е. Образование в пространственно-временном континууме / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. С. 360-371.

<sup>2</sup> Антропов В.А. Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. С. 108.

<sup>3</sup> Антропов В.А. Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. С. 108-110.

задач современного вуза является формирование профессиональных компетенций. До сих пор не утихают споры о том, что же такое «компетенции», как их формировать и что свидетельствует о сформированности компетенций у обучающихся. Но то, что в процессе обучения студент научается не только профессиональным навыкам и «напитывается» не только специализированными знаниями – это факт. Студент учится работать с документами, добросовестно проводить исследования, писать научные работы, соблюдая научную этику; у студента формируется ответственность и самодисциплина.

Это, в терминологии Р. Мертона, *явные функции* высшего образования. Результативность функционирования вуза измеряется эффективностью выполнения этих функций, т.е. качеством *продукта*, а именно – *соответствием выпускаемого специалиста заявляемым декларациям*.

По мнению Л.Н. Когана, эффективность системы образования зависит от следующих факторов<sup>1</sup>:

- 1) степени сформированности, в первую очередь, у молодежи, внутренней потребности в приобретении знаний;
- 2) вложения общества в образование (имеется в виду и материальная база образовательных учреждений);
- 3) качества профессорско-преподавательского состава и методов обучения;
- 4) престижа образования в сознании общества;
- 5) оптимальности взаимодействия всех элементов системы образования.

Последний фактор, выделенный Л.Н. Коганом, представляет для нас особый интерес. К особенностям взаимодействия субъектов системы образования и анализу возможностей появления фальсеоинтеракций между этими субъектами мы вернемся еще не раз.

Как уже было оговорено выше, изучение высшего образования предполагает анализ эффективности деятельности его элементов и системы в целом. Дискуссионным остается вопрос о том, что понимать под эффективностью

---

<sup>1</sup> Коган. Социология культуры и социология образования / Социология культуры: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГУ, 1992. С. 34.

работы вуза. Как правило, под ней подразумевается *достижение необходимого результата рациональным путем*: максимального результата при минимальном количестве усилий.

Эффект дискуссионности возникает после конкретизации: что понимать под «необходимым результатом»? Воспроизводство интеллигентов или компетентных потребителей? А может быть, *эффективность – это минимальное количество усилий по изображению максимального количества усилий*, т.е. имитации бурной и добросовестной деятельности?

Е.А. Шуклина считает, что эффективность функционирования образования как системы и института следует анализировать через призму ее включенности в экономическую, социально-политическую, социокультурную сферы общества<sup>1</sup>. А потому декларативный результат деятельности вуза – высококвалифицированные специалисты, способные применить на практике все сформированные в нём компетенции. Фактически он находит отражение в ведомостях, протоколах, журналах успеваемости и посещаемости, которые заявляют о высоком уровне компетентности специалистов.

Совпадают ли декларации с реальным положением вещей? Если да, то на выходе из университета в социальную реальность должны выходить специалисты, которые усвоили все дидактические единицы всех преподаваемых им дисциплин, ни разу не списывавшие на экзаменах и зачетах, а также самостоятельно выполнившие дипломное исследование. Если нет, то в социальной реальности возникает социальный заказ на «маскировочные» инстанции и практики, например, на организации по написанию различных студенческих работ и специальные печатные издания шпаргалок по различным вузовским дисциплинам.

Существование последних объектов – индикаторов несоответствия выпускника вуза идеальному типу – ни для кого не секрет. Организации по написанию студенческих работ уже давно начали приобретать

---

<sup>1</sup> Шуклина Е.А. Качество образования как социологическая проблема // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. В 3 т. М., 2003. Т.2. С.512.

институциональные черты, как внешние (наличие официальных названий, прейскуранта цен, внешней рекламы), так и внутренние (профессиональная этика и «цеховая» солидарность). А печатные издания, начиная от «решебников» для школьников и заканчивая буклетами со шпаргалками, уже давно заняли устойчивую позицию на рынке печатной продукции. Само появление и закрепление товаров и услуг «для двоечников» свидетельствует одновременно о двух моментах.

*Первый* – вуз не выполняет в полной мере вверенную ему функцию формирования компетенций студентов. Если студент вместо самостоятельного написания курсовой работы просто скачивает её из Интернета или заказывает в соответствующей организации, то он не получает опыта анализа литературы, реферирования текстов, способности формулировать свои мысли и излагать письменно, научным языком, и, в конце концов, им не достигается необходимый уровень компетентности, эрудиции по исследуемым вопросам.

*Второй* момент, о котором свидетельствует наличие и функционирование в социальной реальности организаций, осуществляющих помощь студентам в написании их работ, также непосредственно связан с нашим предметом исследования. Все знают о существовании таких организаций, при этом они устойчиво и успешно функционируют. Следовательно, есть хотя бы минимальная доля студентов, которая пользуется этими услугами (обманывая преподавателя), и есть преподаватели, которые наверняка догадываются об обмане студента, но делают вид, что не замечают этого (обманывая студента). Следовательно, само присутствие и институционализация таких организаций – это показатель институционализации и депроблематизации фальсеоинтеракций в системе ВПО.

Тем самым получается, что, с точки зрения декларации, деятельность вуза, в котором система фальсеоинтеракции по факту «введена в строй», следует считать эффективной. Но имитации эрудиции или написания курсовой работы обеспечивают лишь количественные показатели эффективности вуза. Выявление соответствия декларативной и фактической эффективности вуза требует проведения эмпирических исследований.

Вслед за Р. Мертоном, после обзора явных функций социального института обратимся к функциям латентным. Согласно его теории, выполнение любым социальным институтом явной функции может сопровождаться незаметными на первый взгляд факультативными социальными функциями, а также дисфункциями по отношению к другим элементам социальной системы.

О латентных функциях института образования уже известно из многочисленных эмпирических исследований – это и воспроизводство социальной структуры, и функция «лифта» вертикальной социальной мобильности, и пропаганда идеологии и т.д.<sup>1</sup> Анализ этих функций не является нашей прямой задачей, но по мере необходимости будем обращаться к ним ниже.

С точки зрения тематики нашего диссертационного исследования, важным представляется вопрос о том, не является ли *усвоение правил «игры» фальсеологического взаимодействия* латентной функцией системы высшего профессионального образования. Ведь одним из принципов уже упомянутого нами компетентностного подхода является развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах, основываясь на социальном опыте<sup>2</sup>. И, как это ни парадоксально, умение лгать и распознавать «ложь-подмигивание» со стороны других людей, действовать по этим правилам часто и значительно облегчает достижение личных или корпоративных целей.

В предыдущем параграфе мы уже показывали, насколько широк спектр распространения фальсеоинтеракций. Они присутствуют практически во всех сферах – семья, образование, власть и др. Именно поэтому вполне логично будет предположить, что современная система образования подготавливает специалиста к будущей жизни, в том числе и прививая «навыки» участия в фальсеоинтеракции.

У этой функции, несмотря на всю ее парадоксальность, есть достаточно признаков для того, чтобы считаться традицией. По мнению Ю.А. Левады, вся

---

<sup>1</sup> Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С. 127-132.

<sup>2</sup> Компетентностный подход. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovanii/>.

советская система формировала «лукавых рабов» и «лукавых господ», которые обманывали и себя, и друг друга. И в таких условиях всеобщего лукавства выполнение должных норм приобретает форму сделки. И именно человек лукавый, как считает Ю.А. Левада, способен пользоваться переменчивой ситуацией с пользой для себя, менять взгляды (проблематизировать и депроблематизировать) применительно к текущей социальной конъюнктуре<sup>1</sup>.

В своем очерке «Человек лукавый: двоемыслие по-русски» Ю.А. Левада сосредотачивает исследовательское внимание на сферах политики, экономики, повседневной жизни. Наше же исследование является своего рода продолжением его исследования, попыткой исследовать лукавство в современной системе образования.

Следует ли считать фальсеоинтеракции в системе образования дисфункцией данного социального института – вопрос спорный. С одной стороны, очевидно, что фальсеоинтеракции эффективны лишь с точки зрения тактики, но не с точки зрения стратегии. Вступить в фальсеоинтеракцию с преподавателем, «закрывшим глаза» на списывание и успешно сдать экзамен – достижение тактической цели (по факту – экзамен сдан). Но с точки зрения стратегии – такой специалист ущербен. И потому, негативные последствия распространения фальсеоинтеракций представляются более явными. В этом смысле общество имеет дело с *дисфункцией социального института образования*.

Однако, несмотря на устойчивое производство искусственных фальсеокоммуникантов, на распространение и закрепление фальсеологических взаимодействий в сфере ВПО, система образования продолжает устойчиво функционировать. Ложь как социокультурное явление укореняется, закрепляется и ритуализируется в социальных практиках. Это подобно сюжету классического бразильского сериала. С первой серии телезрителю понятно, что в одной большой семье все друг другу лгут, но их микросистема функционирует. «Худой мир лучше доброй ссоры». И эта система функционирует на протяжении 1000, а то и

---

<sup>1</sup> Левада Ю. Человек лукавый: двоемыслие по-русски / Сочинения: проблема человека / Ю. А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011. С. 197-223.

1500 серий. Как только вскрывается одна ложь за другой, вся система выходит из состояния равновесия, а её элементы входят в состояние конфликта.

Наше предположение заключается в том, что *в современном обществе ложь не является безусловным и однозначным проявлением дисфункции системы. Напротив, успешное функционирование фальсеоинтеракций в системе – показатель социальной солидарности в обществе и успешного функционирования всей социальной системы.*

Вся деятельность университета непосредственно связана с внешней средой. Элементами внешней среды вуза являются, в первую очередь, Министерство образования и науки, грантодатели и администрация конкретного региона, родители обучающихся студентов и абитуриентов.

Эти элементы внешней среды (за исключением, конечно, родителей) не присутствуют в жизни преподавателей, студентов непосредственно. Студенты лишь знают о том, что они есть, предполагают, что они, возможно, многое определяют в их учебной деятельности, но как конкретное лицо в их жизни они не присутствуют. Внешняя среда вуза у большинства студентов ассоциируется только с внешними проверками, к которым администрация их института так готовится, создавая «эффект открытого урока» и, следовательно, благоприятную среду для появления фальсеоинтеракций.

Более того, взаимодействие вуза с внешней средой, как правило, сводится к взаимодействиям с Администрацией вуза (чаще всего, представленной в лице Ректора). Администрация вуза, Ректор и элементы внешней среды (Министерство, грантодатели и т.д.) отчуждены друг от друга. Формально ректор имеет обратную связь и влияние на принятие министерских решений как лично, так и через Совет ректоров.

К сожалению, более подробно описать взаимоотношения этих субъектов и их встроенность в систему фальсеоконвенции не представляется возможным из-за вполне объяснимых информационных барьеров. Выводы о характере включенности этих инстанций можно делать лишь в пределах того, что позволяют документальные источники. Именно поэтому в данном исследовании наше

внимание детально сосредоточено на элементах внутренней коммуникативной системы вуза.

Рассмотрение системы высшего образования как системы коммуникаций предполагает выделения *субъектов* системы высшего образования. *Субъекты системы ВО* – это социальные группы, суборганизации, строго иерархизированные внутри этой системы, имеющие обособленный административный статус, специфические наборы интересов и ценностей и особым образом осуществляющие свою профессиональную деятельность.

К субъектам высшего образования относят: студентов, слушателей учреждений системы высшего и послевузовского профессионального образования, докторантов, аспирантов, соискателей, профессорско-преподавательский состав, научных работников, ректорат, министерства.

На наш взгляд, все эти субъекты можно объединить в следующие группы: *административный корпус, преподавательский корпус, студенческий (ученический) корпус* и *учебно-вспомогательный* персонал. Именно между этими субъектами и возникают базовые коммуникации, т.е. макросоциальные каналы коммуникативной связи.

Проблемным является вопрос о выделении *Родителей* как субъекта ВПО. Формально родитель не должен присутствовать в коммуникативной системе ВПО и был отнесен нами к агентам внешней социальной среды. Но фактически он все же присутствует в ней.

Во-первых, Родитель является основным, если не решающим фактором для мотивации Ребенка к высшему образованию. Во-вторых, Родитель зачастую становится «спонсором» учебного процесса. И в этом случае, не имея на то законных оснований, претендует на включение в коммуникативные процессы, преимущественно между преподавателем и студентом. Кроме того, не секрет, что Родители, «вооруженные» деньгами и связями, вмешиваются во вступительную процедуру, учебный процесс, качество выставляемых оценок, процесс определения стипендиатов и другие процедуры.



Зазор между реальным поведением реальных родителей и административно-правовыми рамками – один из генераторов фальсеокоммуникативности системы ВПО. Статус третьей стороны в договоре об оплате за обучение не уместается в границы документа и часто служит основанием для различного рода демаршей. Наиболее частым демаршем подобного рода являются инициативы по предоставлению студенту каких-либо льгот и преференций.

Официально и декларативно родители не являются субъектом образования в вузе. И сам факт привлечения родителей к учебному процессу – социологически ощутимый показатель незавершенности административной картины высшего образования.

*Административный корпус* включает в себя администрацию вуза, в лице ректора с ректоратами, министерство. Основные характеристики Администрации как коммуникативного субъекта системы образования – это включенность в реальность образовательного процесса (имманентность) или, наоборот, обособленность, изолированность от него (трансцендентность).

Второй субъект коммуникативной системы ВПО – *преподавательский корпус*. Основная деятельность преподавательского корпуса связана, естественно, с выполнением непосредственных функций: передача знаний студентам и селективная функция (функция фильтра). Преподаватель и студент – два субъекта коммуникативной системы ВПО, которые практически постоянно находятся в состоянии интеракции.

*Студенческий (ученический) корпус* как совокупность обучающихся в системе ВПО теряет признаки целостности и морфологического единства. Студенты обучаются в вузах, которые имеют разный уровень престижности, получают первое или второе (или даже третье) высшее образование, и потому существенной для этой подсистемы является также возрастная дифференциация. Поэтому разброс социальных характеристик в этой группе настолько широк, что затрудняет выявление определяющих характеристик и тенденций, свойственных только ей.

Студенчество испокон веков было средой концентрированной девиации. В эпоху Средневековья по хулиганству и пьянству студенты соперничали с разбойниками. Если вспомнить М.М. Бахтина, студент – это персонификация карнавальной культуры применительно к внутренней структуре средневекового (и, возможно, современного) вуза. О нравах бурсаков блестящее представление дали Н.В. Гоголь и Н.Г. Помяловский; студенты всех последних поколений часто вспоминают свои «подвиги». Студенты всегда составляли до трети анархических движений и партий.

На сегодняшний день в студенческой среде присутствуют различные формы девиации. Исследования показывают, что честность и принципиальность не являются приоритетными ценностями для представителей данной социальной группы<sup>1</sup>. Это не может не сказываться и на взаимодействиях между студентами и преподавателями.

Так, практически все акты взаимодействия преподавателя и студента нуждаются в эмпирическом исследовании на предмет их фальсеогенетичности и выполнения селективной функции, поскольку не всегда оценка, полученная на экзамене или зачете, соответствует знаниям студента, а курсовой проект не всегда является результатом его каторжного труда. Более подробно о студентах и преподавателях как субъектах фальсеовзаимодействий будет изложено в следующей главе.

*Учебно-вспомогательный персонал* как элемент системы ВПО – величина, которой, казалось бы, можно было пренебречь. Они не участвуют непосредственно в учебно-воспитательном процессе, они не приобщены к генезису фальсеоинтеракций. Однако всякий, кто не новичок в системе ВПО, знает, что, как свита делает короля, так и лаборант – заведующего кафедрой. В устоявшемся, надежно функционирующем вузе лаборанты и секретари – настоящая каста: это сила, с которой вынуждены считаться все, вплоть до Ректора.

---

<sup>1</sup> См.: Крапивко Е.Н. Социокультурные девиации студенчества в контексте переоценки ценностей в современной России: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Ставрополь, 2006. –158 с.

И наоборот, угнетённое состояние, эрозия этой касты – верный признак кризиса управления и учебно-воспитательного процесса. Именно эта категория в совершенстве освоила такое орудие борьбы, как *саботаж*. В этом случае нетрудно предположить, что взаимодействие УВП с другими «кастами и сословиями» становится все более двусмысленным и явственно демонстрирует черты фальсеоинтеракции.

Для успешного функционирования системы образования между всеми этими субъектами должны быть установлены четкие коммуникативные связи. Как и любой социальный институт, институт образования – это система устойчивых взаимодействий между ее элементами. Именно постоянные, предсказуемые взаимодействия играют ведущую роль в жизни людей.

Взаимодействие между отдельными субъектами высшего образования определяется множеством факторов, которые можно объединить в пять основных групп: социально-психологические, политические, экономические, управленческие, информационно-технические, ведомственные, социокультурные<sup>1</sup>.

Первую группу факторов составляют факторы социально-психологические, которые включают в себя индивидуальные особенности каждого субъекта фальсеовзаимодействия. Это может быть нежелание конфликтовать, излишняя доброта, жалостливость преподавателя или лень, нежелание или неспособность студента честно учиться. Данные факторы сложны для фиксации социологическими методами, однако они играют роль в определенных ситуациях.

*Политические факторы* включают в себя политические решения в сфере образования. В первую очередь, здесь следует сказать о вступлении России в Болонский процесс, которое привело к реструктурированию системы высшего образования и появлению двухуровневой системы высшего образования – бакалавриата и магистратуры. В отличие от специалистов, в учебных планах и рабочих программах бакалавров большая роль отводится внеаудиторной

---

<sup>1</sup> Каширина М.В Современный вуз: факторы генезиса фальсеоинтеракций // Наука и образование: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 25-26 июня 2014 г. Анталия – Тамбов: Kutlu&Avcı Ofset – Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 56-63.

самостоятельной работе. В каждой рабочей учебной программе, по каждой дисциплине предусмотрено определенное количество часов, которое студент должен посвящать самостоятельному изучению дисциплины. В самостоятельную работу студента традиционно включают: подготовку курсовых работ (проектов), рефератов, расчетных работ, домашних контрольных работ, семинарских вопросов и т.д. Согласно ФГОС 3-го поколения, у студентов-бакалавров значительно увеличилась доля времени, отводимая на самостоятельную работу. Теперь гипотетический бакалавр социального заказа на самостоятельную подготовку должен тратить времени примерно на треть больше, чем будущие специалисты. Означает ли это то, что он на треть самостоятельнее и ответственнее архаического специалиста? Вопрос спорный, нуждающийся в особом исследовании, которое лежит уже за рамками нашего диссертационного исследования.

С позиции нашего исследования, наряду с тенденцией увеличения часов на самостоятельную работу, интересной представляется тенденция уменьшения трудозатрат на ее выполнение. Раньше студенту приходилось ходить в библиотеки, искать нужную литературу по каталогу, затем, как минимум, пролистывать все учебники в поисках ответа на необходимый вопрос.

Для современного студента эту задачу значительно облегчает Интернет: электронные читальные залы с электронными каталогами, функция поиска по ключевым словам не только в базах данных и каталогах статей, но и в самом документе позволяет быстро найти нужный материал и сконцентрировать внимание именно на нем. Студентам уже не требуется большого количества времени на поиск информации для подготовки к семинару. Написание курсовых работ, не говоря уже о рефератах, также облегчают и Интернет, и организации по написанию рефератов, курсовых, дипломных и других работ.

Стоит отметить, что данные организации функционируют достаточно открыто и успешно. Предположение автора заключается в том, что все чаще самостоятельная работа студентов превращается в имитацию самостоятельной работы, а ответы на семинарском занятии или защита курсовых работ

приобретает форму фальсеологического взаимодействия. Именно об этом, на наш взгляд, свидетельствует успешное функционирование таких организаций. А их открытость свидетельствует о депроблемтизации изучаемого явления.

Здесь же следует отдельно выделить *информационно-технические* факторы. Развитие электронных средств, доступность мобильного Интернета, распространение современных технических средств (телефонов, айфонов, планшетов и т.д.) способствуют совершенствованию системы списывания студентов.

Еще одним немаловажным политическим фактором, на наш взгляд, является установка государства на массовость образования, которая также оказывается фальсеогенетичной. На уровне средней школы данный феномен был отмечен и Л.Н. Коганом, который пишет: «получение такого (*среднего*) образования имело чисто формальный характер: ученика «тянули», насильно заставляя переходить из класса в класс при полном отсутствии у него потребности в обучении. В результате полученный им аттестат об окончании школы совершенно не отражал фактический объем имеющихся у него знаний»<sup>1</sup>. Аналогичная ситуация на сегодняшний день сложилась и на уровне высшего образования.

К группе *управленческих факторов* нами были отнесены контроль эффективности деятельности вуза и качества образования. Первым из основных факторов, который детерминирует необходимость улучшения качества образования, и в первую очередь, высшего, является повышение статуса и роли образования во всех сферах жизнедеятельности общества и отдельной личности. Проблемы повышения качества высшего профессионального образования и контроля этого качества приобрели первостепенное значение.

На сегодняшний день в Российской Федерации разработан федеральный стандартизированный экзамен в системе непрерывного профессионального образования, призванный определить степень освоения государственных

---

<sup>1</sup> Коган Л.Н. Социология культуры и социология образования / Социология культуры: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГУ, 1992. С. 36.

образовательных стандартов студентами вузов: в систему высшего профессионального образования был введен Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО).

ФЭПО-тестирование – это процедура тестирования студентов по совокупности образовательных программ (дисциплин) или одной образовательной программе всех вузов РФ с использованием среды Интернет в режиме off-line или в режиме on-line.

Вопрос об эффективности ФЭПО как индикатора качества образования выпускника остается открытым и по сей день. Сложилось два основных подхода:

1) ФЭПО позволяет провести диагностику результатов образовательного процесса по дисциплине в соответствии с требованиями ГОС, характеризующую уровень знаний и умений студентов;

2) отрицание эффективности этого тестирования, т.к. невозможно выявить уровень знаний студентов, когда есть возможность совещаться между собой на ФЭПО, а также без труда воспользоваться дополнительной литературой.

Первый подход – формально-административный, манифестация должного. Второй подход – реалистичный, отражающий социальную действительность.

Важно отметить, что данная дискуссия ведется не только в среде педагогов и работников образования, а также политологов, юристов, культурологов и социологов.

Но если педагогов интересует возможность оптимизировать данный экзамен, доработать его с учетом критических замечаний, то для социолога первичной и более важной представляется проблема (не)соответствия административных деклараций, ожиданий Министерства и социальной реальности, воплощающей эти декларации<sup>1</sup>.

Нами был проведен анализ документов, официальных сайтов и нормативно-правовых актов, регламентирующих проведение ФЭПО<sup>2</sup>. До недавнего времени

---

<sup>1</sup> Каширина, М.В. ФЭПО-тестирование как фальсеологическая практика // В мире научных открытий. – №5(2). – 2014. – С. 577-584.

<sup>2</sup> Распоряжение Министерства образования и науки российской Федерации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1192-05 от 17.07.006.

ФЭПО-тестирование проводилось Росаккредитационным агентством и его результаты учитывались при аккредитации вуза. Одним из принципов зачета результатов Федерального Интернет-экзамена в процедурах государственной аккредитации вузов было регулярное участие вуза в ФЭПО (не менее 3 лет).

С 2012 г. Росаккредитационное агентство отказалось от проведения ФЭПО, и его правопреемником стал Научно-информационный центр аккредитации. Кроме того, результаты ФЭПО перестали засчитываться как аккредитационный показатель. Однако важным для нас представляется тот факт, что банк заданий ФЭПО лег в основу заданий при аккредитационном исследовании. Следовательно, если вуз на протяжении 3 лет (согласно первому принципу) участвует в ФЭПО, то на аккредитационном Интернет-тестировании задания, по большей части, уже узнаваемы и для студентов и, что наиболее важно, для преподавателей. Так, ФЭПО становится своего рода инструментом для подготовки преподавателей и студентов к аккредитации вуза, репетицией аккредитационного Интернет-экзамена.

Теперь ФЭПО стало средством самоконтроля, частью самообследования, результаты которого анализируются Росаккредитационным агентством. Именно на основе

Методика проведения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования оценки качества освоения студентами программного материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. / Утверждено заместителем руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Е.Н. Геворкян. от 16.10.2007 г.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Выписка из протокола заседания аккредитационной коллегии от 04.10.2007. №6-2007/АК.

Приказ Минобрнауки России «О порядке проведения тестирования студентов в рамках 18 этапа «Интернет-экзамен в сфере профессионального образования» от ноября 2013 г.

Феро.ру [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fepo.ru/>.

Наводнов В. Г., Масленников А. С., Киселева В. П. Педагогические измерительные материалы для Интернет-экзамена в сфере профессионального образования // Государственный университет управления. – Вестник университета. Развитие образования в области менеджмента. 2008. № 2. С. 23 – 25.

Наводнов В.Г., Масленников А.С., Киселева В.П. ФЭПО как инновационный подход в системе обеспечения качества образования // Аккредитация в образовании. 2010. №24. С. 74 – 78.

Наводнов В. Г., Масленников А.С. Интернет-экзамен в сфере профессионального образования // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал МОН РФ. 2006. N4. С. 15 – 19

Наводнов В.Г., Киселева В.П., Тикина Г.П. Система педагогического анализа/мониторинга результатов тестирования студентов // Современные проблемы профессионального технического образования: материалы международной научно-методической конференции. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2010. С.96 – 99.

Наводнов В. Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: материалы III Всероссийской науч.-практ. конференции. М., 2012. С. 64 – 69.

отчетов о самообследовании вуза Росаккредитация принимает решение о том, по каким дисциплинам студенты данного вуза должны будут пройти Интернет-тестирование при аккредитации вуза. Поэтому и студенты, и преподаватели, и администрация вуза заинтересованы в том, чтобы в этом отчете было как можно меньше «слабых мест» – дисциплин, по которым студенты с тестированием не справились. Ведь если на аккредитационном исследовании вуза Росаккредитация внесет в план Интернет-тестирований дисциплины, «проваленные» студентами, то увеличивается вероятность того, что университет не будет аккредитован.

Эти обстоятельства вынуждают студентов, преподавателей и администрацию структурных подразделений вуза выстраивать процедуру ФЭПО-тестирования таким образом, чтобы все студенты успешно ответили на все вопросы теста.

Также одним из главных показателей эффективности деятельности вуза является трудоустройство его выпускников по специальности диплома. На сегодняшний день во многих университетах появились отделы содействия трудоустройству выпускников.

Декларативно все функционирование данного отдела направленно на оказание помощи студентам старших курсов и выпускникам университета в поиске работы по специальности и успешном трудоустройстве<sup>1</sup>. Для этого он, отдел, взаимодействует (или «взаимодействует») с различными организациями-работодателями, центром занятости, органами управления, самими студентами и, конечно, с выпускающими кафедрами для осуществления мониторинга востребованности выпускников.

Однако даже формула «содействие трудоустройству» содержит плохо скрытую фикцию, поскольку напоминает деятельность недобросовестных риелторов, лишь «информирующих» о жилье, но не расселяющих клиентов. Мониторинг, проводившийся в ХГУ им. Н.Ф. Катанова учебно-

---

<sup>1</sup> Отдел содействия трудоустройству выпускников. Официальный сайт ХГУ им. Н.Ф. Катанова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khsu.ru/main/structure/administrative/upravlenie-kachestva-obrazovaniya/ostv.html>.



экспериментальной лабораторией социологических исследований с 2009 по 2013 годы, показывает, что отдел содействия трудоустройству не играет значительной роли в поиске места работы. Доля тех выпускников, которые трудоустроились благодаря отделу содействия, варьируется в пределах 2,6-5%; а доля тех, кто обращался в данный отдел – около 10%<sup>1</sup>. Такое несоответствие в отчетности отдела содействия трудоустройству выпускников дает основание предположить и о расхождении задекларированных задач с реализуемыми функциями.

Аналогичным образом обстоит дело и с воспитательной работой. Это отдельная функция, направление деятельности вуза. В каждом вузе есть даже система должностей, ответственных за воспитательную работу. Но подавляющее большинство студентов вуза, согласно законодательству<sup>2</sup>, уже не относится к категории «дети», а являются взрослыми людьми. Не является ли воспитательная работа в отношении взрослого человека административным ограничением свободы личности? Формально – да. Но на самом деле каждый из субъектов ВПО осознает и не оспаривает необходимость воспитательной работы.

Следующая группа факторов – *экономические*. Среди них в первую очередь следует отметить трансформацию сферы образования в сферу услуг, а вуза – в организацию по предоставлению таких (образовательных) услуг. Вместе с тем, в последнее время все больше акцентируется внимание на тенденции коммерциализации образования. Предоставление вузом платных услуг (например, пересдача экзамена или платное образование) зачастую воспринимается студентами как оплата оценки или успешного обучения.

Одним из основных, на наш взгляд, фальсеогенетичным фактором является переход вузов на так называемое нормативно-подушевое финансирование<sup>3</sup>. Суть данной реформы финансирования вузов достаточно проста: теперь объем финансирования отдельного вуза находится в прямой зависимости от количества

---

<sup>1</sup> Аналитический отчет «Мониторинг удовлетворенности потребителей деятельностью университета» (2009 – 2013 годы). Учебно-экспериментальная лаборатория социологических исследований ХГУ им. Н.Ф. Катанова.

<sup>2</sup> Семейный кодекс РФ. Статья 54. Право ребёнка жить и воспитываться в семье.

<sup>3</sup> Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. №559 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

обучающихся в нем студентов. С начала реформы механизмов финансирования ВПО прошло уже более двух лет, однако и по сей день дискуссия о ее необходимости и последствиях продолжается. Опрос руководителей вузов и экспертов в сфере ВПО, проведенный в конце 2011 года, выявил, что более 80% респондентов главной опасностью перехода к нормативно-подушевому финансированию считают снижение объема бюджетного финансирования вузов<sup>1</sup>. Но применительно к теме нашего диссертационного исследования более важным представляется тот факт, что вузы становятся зависимыми от «поголовья» студентов.

Эти организационные параметры составляют объективные условия, которые вынуждают преподавателей выставять незаслуженные оценки, порождая тем самым фальсеологические формы взаимодействия между преподавателями и студентами. Именно невозможность выполнения планов и указаний, исходящих «сверху» без приписок, хитростей и притворства, по мнению Ю.А. Левады – является причиной формирования человека лукавого<sup>2</sup>. Требование беспрекословного выполнения этих указаний порождает готовность человека к лукавому приспособлению. «Лишенный возможностей для сопротивления, человек торжественно или молчаливо соглашается с императивными предписаниями – и настойчиво ищет лазейки, позволяющие их обойти»<sup>3</sup>.

Также следует отметить и *социокультурные* факторы, которых несколько. Первый из них – *изменение ценности и престижа высшего образования*. Исследования показывают, что на сегодняшний день первоначальной целью является диплом о высшем образовании, а не образование как таковое.

Кроме того, практически повсеместное требование работодателями диплома о высшем образовании вынуждает поступать в вузы тех, для кого высшее образование не представляет никакой значимости и необходимости. Такие

---

<sup>1</sup> Ястребова О.К., Михалькова Е.Е. Нормативно-подушевое финансирование в сфере ВПО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bujet.ru/article/227361.php>.

<sup>2</sup> Левада Ю. Человек лукавый: двоемыслие по-русски / Сочинения: проблема человека / Ю. А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011. С. 197-223.

<sup>3</sup> Там же.

студенты готовы обманывать (списывать, скачивать курсовые работы из Интернета или заказывать их в специальных организациях) ради достижения своей цели – диплома<sup>1</sup>.

Вследствие такой массовости и доступности высшего образования снижается и его престиж. Теперь наличие оконченного высшего образования не является отличительной чертой интеллигенции и элиты общества.

*Фактор массовой культуры.* Современный человек, особенно молодой живет в культурной среде, в которой число альтернативных реальностей увеличивается в геометрической прогрессии. В результате современный человек утрачивает ориентацию в системе координат «подлинное/иллюзорное». Для сравнения: образованный человек XIX века помимо собственной реальной жизни, мог погрузиться в реальность 30-50 книг и пьес, из которых почти все принадлежали к течению реализма.

Современный же молодой человек только играет в 30-50 компьютерных игр; количество фильмов и роликов вообще не поддается подсчету. При этом большинство реальностей, представленных в них являются фантастическими (10 запасных жизней, Капитан Америка, и т.п.). Так, словосочетание «на самом деле» для человека XXI века представляет собой нечто принципиально иное, чем для человека XIX века. Применительно к нашей проблематике это выражается в том, что шпаргалка или подсказка из телефона выступает всего лишь одним из игровых клипов и вообще не включается в категорию поступков.

Также к группе социокультурных факторов следует отнести и *профессиональную культуру преподавателей* как характеристику во многом определяющую деятельность преподавателя, его интересы и ценностные установки относительно педагогической деятельности. Установка преподавателя на вступление в фальсеоинтеракцию во многом зависит от его общей культуры, профессиональной культуры сотрудников кафедры и университета, правил и норм, которые сложились внутри коллектива. Так, сложившаяся на кафедре

---

<sup>1</sup> Гайдамак О. Е., Пахомова Е. А. Влияние социально-экономических факторов на развитие образования в РФ // Проблемы региональной экономики. – Выпуск 21 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.regec.ru/articles/2013/vol1/2.pdf>.

неформальная практика выставления оценок не за знания, а, например, по просьбе влиятельного человека или за определенное вознаграждение, способствует распространению и закреплению фальсеоинтеракций между преподавателями и студентами. Даже элементарная установка «невынесения сора из избы» может быть отнесена сюда же.

*Мода на высшее образование* или же, наоборот, установка найти работу сразу после школы, не тратя времени на получение образования, – немаловажный социокультурный фактор. Например, в 1990-е годы, в период политической и аксиологической неустойчивости общества, молодежи было свойственен отказ от получения образования и попытка трудоустроиться после окончания школы. Но уже сейчас ситуация изменилась на прямо противоположную – иметь высшее образование стало модным. В вузы пытаются попасть практически все, даже те, кому это не нужно: они пришли по настоянию родителей, или получить «отсрочку» от армии, в то время как сами и не планируют работать по специальности.

Аналогичное влияние оказывают и *студенческие традиции* – посвящение в студенты, празднование дня студента или специальности и, в числе прочего, списывание на экзаменах и заимствование текстов рефератов и курсовых работ. В советские годы рукописные шпаргалки переходили от поколения к поколению и, фактически, были сакральными текстами, обеспечивая традицию, подобную библейской. Следование большинству, передача опыта особенностей сдачи экзаменов/зачетов, курсовых работ определенным преподавателям по определенным предметам от старших курсов к младшим – неотъемлемая характеристика студенчества.

Последнюю группу факторов составили условия, правила и нормы (формальные и неформальные), принятые в отдельном вузе – так называемые *ведомственные факторы*. Данные факторы носят индивидуальный характер и для каждого вуза могут быть различными.

В исследуемом нами университете к таким факторам следует отнести различие между административным и социальным видением реальности, которое

автоматически означает, что в информационном взаимодействии субъектов имеется текст (денотат) и контекста (коннотат), которые могут не только не совпадать, но даже противоречить друг другу.

Подобные противоречия можно выявить даже на основе анализа административных деклараций и документов. Например, с позиции изучаемой тематики для нас представляет интерес примерной модели «бюджета рабочего времени» (далее БРВ). Эти модели можно рассматривать и с административной, и с социологической точек зрения. Административная модель бюджета строится на желании Администратора увидеть непротиворечивую и удовлетворяющую его схему трудозатрат. Социологическая модель должна строиться на анализе, обобщении и формализации реальных трудозатрат реальных людей. В идеале эти модели должны совпасть.

Преподаватель системы ВПО, согласно установленным нормативам, ведет учебную нагрузку от 650 до 900 часов на ставку<sup>1</sup>. В среднем же каждый преподаватель вырабатывает около 800 часов. При этом переписывание контрольных, перезащита курсовых, пересдача зачетов, экзаменов не признается сверхурочной работой, в план не закладывается и оплате не подлежит. Получается, что, даже работая с самыми педагогически запущенными студентами, преподавателю объективно выгоднее ставить необъективные, завышенные оценки.

Анализ нормативно-правовой базы<sup>2</sup> показал, что такой показатель, как «контингент обучающихся», является важным при расчете стимулирующих выплат. Чем больше численность обучающихся, тем больше количество преподавательских ставок и размер стимулирующей выплаты. Кроме того, одним

---

<sup>1</sup> Приказ об утверждении норм времени для расчета объема учебной работы ППС кафедр университета 2011-2012 уч.г.: [офиц. текст]. – Абакан, 2011. – С.3.

<sup>2</sup> «Положение о порядке установления выплат стимулирующего характера работникам университета за добросовестный, качественный и эффективный труд». Условия и размеры ежемесячных выплат стимулирующего характера за интенсивность и высокие результаты работы по ПКГ должностей профессорско-преподавательского состава ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им.Н.Ф. Катанова» на 2008/2009 учебный год. от 2 декабря 2008г. (протокол №6).

из показателей, учитываемых при расчете рейтинга структур, является «сохранность контингента»<sup>1</sup>.

В настоящее время в анализируемое нами положение о стимулирующих выплатах администрацией вуза вносятся коррективы. Теперь размер стимулирующей выплаты зависит от успеваемости студентов: чем больше процент оценок «хорошо» и «отлично», поставленных преподавателем на экзамене, защите курсовых работ, тем больше размер стимулирующей выплаты.

Последний пример хорошо иллюстрирует противоречие денотата и коннотата текста декларативных документов. На уровне текста сохранность контингента – показатель качества работы преподавателя, а контекст – негласный контроль или даже запрет (в отдельных случаях, при определенных условиях) на тщательный, качественный контроль знаний студента, и тем самым ограничение в объективном оценивании, регламентация количества неудовлетворительных оценок.

Таким образом, факторный анализ показывает, что генерирование фальсеоинтеракций в системе высшего профессионального образования обусловлено множеством причин, которые можно свести к трем основным противоречиям.

Во-первых, *противоречие критериев эффективности системы образования*. Критерием *качества* деятельности вуза в современной системе образования считается *количество* выпускников данного университета. Однако отсутствие или минимальное значение отчисленных студентов за период обучения отнюдь не свидетельствует о том, что каждый из выпускников – компетентный специалист. Это свидетельствует лишь о том, что преподавателями, кураторами и администрацией института были предприняты попытки по «сохранению контингента» студентов. Заполненные на «отлично» ведомости, зачетные книжки, журналы успеваемости и посещаемости и пр.

---

<sup>1</sup> Показатели эффективности деятельности и критерии их оценки в Рейтинговой системе ГОУ ВПО ХГУ им. Н.Ф. Катанова по направлению «УЧЕБНАЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ВКЛЮЧАЯ ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ)» НА 2008/2009 УЧЕБНЫЙ ГОД. От 2 декабря 2008г. (протокол №6).

документация позволяют создать, скорее, лишь иллюзию эффективности деятельности вуза.

Во-вторых, *противоречие декларативных и реальных целей функционирования* элементов современной системы ВПО. В современных условиях, сложившихся в системе ВПО, преподаватель уже вынужден думать не только (и порой не столько) о передаче своих знаний учащимся и отборе тех, кто не достоин получения диплома о высшем образовании, а о сохранении численности студентов. Сохранение в перечне оценок пункта «неудовлетворительно» означает сохранение функции фильтра, а отсутствие стимулирования преподавателя, снижение рейтинга вуза означает угнетение этой функции, что порождает когнитивный диссонанс у преподавателя и аксиологическую инверсию (ценностное перерождение) всей системы.

Если раньше студент получал двойку, он считался лентяем и неучем. Сейчас в такой ситуации определенную долю ответственности несет и преподаватель – это он, якобы, не смог научить. Вследствие массовости высшего образования меняется в свою очередь и его ценность, и его престиж. Появилась своего рода мода на высшее образование, следуя которой, в рядах студентов оказались те, кто даже не планирует работать по специальности, да и специальность им не столь важна, поскольку главное – диплом о высшем образовании.

В-третьих, *необходимость сохранения латентного состояния внутрисистемного конфликта*. Отчужденность, отдаленность элементов системы друг от друга порождает, помимо прочего, и ложные взаимодействия. Фальсеоинтеракции, поскольку они представляют собой взаимную добровольную конвенцию на предмет легальности лжи, являются латентной формой протекания внутрисистемного конфликта. Переход конфликта из латентной в явную, острую форму ставит под сомнение возможность сохранения этой системы. И, соответственно, прекращение действия парадигмы солидарности.

Таким образом, *современные условия функционирования системы высшего профессионального образования сами способствуют возникновению и*

*распространению фальсеоинтеракций в высших учебных заведениях. Основными факторами, способствующими возникновению, функционированию и распространению фальсеоинтеракций, являются политические, экономические, управленческие, ведомственные, социокультурные, информационно-технические, а также социально- психологические факторы.*



## **Глава 2. Субъекты фальсеоинтеракций в системе высшего профессионального образования: эмпирический анализ**

### **2.1. Студенчество как субъект фальсеоинтеракций в вузе**

Поскольку предметом нашего рассмотрения является современная система высшего образования, то для эмпирического исследования нами были выбраны две социальные группы, которые отвечают следующим методологическим требованиям: а) эти группы должны быть достаточно многочисленны; б) они должны быть внутренне дифференцированы; в) их представители находятся в постоянном, институционально оформленном и непосредственном взаимодействии в вузе; г) наконец, представители этих групп и их контакт должны быть доступны для эмпирического наблюдения.

Этим требованиям отвечают 1) студенчество (применительно к вузу – студенческий контингент) и 2) преподаватели (применительно к вузу – преподавательский корпус).

Дидактические подробности образовательного процесса в вузе общеизвестны (хотя в последнее время все чаще появляются студенты, не знакомые с такими понятиями, как «основная образовательная программа», «абонемент», «экзаменационная ведомость» и пр.)

Основными элементами учебно-воспитательного процесса являются лекционные, практические (семинарские), лабораторные занятия; написание рефератов и разработка курсовых проектов; процедуры промежуточного и итогового контроля – зачеты, экзамены, Интернет-тестирование и т.д.

Это – фрагменты образовательного процесса, где происходит взаимодействие студентов и преподавателей. Применительно к нашей проблематике надлежит сразу произвести отсев тех процедур, в которых фальсеоинтеракции не возникают вовсе, либо, если и возникают, то носят необязательный, окказиональный или субъективно детерминированный характер.

К таковым относятся, например, лекционные занятия, поскольку преподаватель может солгать, но это случается редко и необязательно; студент может имитировать внимание, но это выявляется лишь средствами педагогики или психологии.

К процедурам, где наиболее вероятно систематическое воспроизводство фальсеоинтеракций, относится, в первую очередь, экзамен. В процессе своего обучения в вузе студенту приходится проходить различные формы текущего и итогового контроля, начиная от самостоятельных работ и семинарских, практически занятий и заканчивая курсовыми, дипломными работами и зачетами и экзаменами. И как раз сам процесс прохождения этих процедур представляет для нас интерес.

Декларативно все эти процедуры являются своего рода проверкой студента на профессиональную пригодность. Т.е. в процессе этих процедур преподаватель должен объективно оценить знания студента, и «отсеять» тех, чей уровень знаний не соответствует обязательным знаниям специалиста.

Но всякий вовлеченный в профессиональную повседневность высшего образования сталкивался с тем, что далеко не всегда положительная оценка, полученная на экзамене или зачете, соответствует реальным знаниям студента. И не всегда курсовой проект является результатом каторжного труда студента. Что стоит за этим «далеко не всегда» – вопрос, связанный с множеством факторов, начиная с психологических (наивность) и заканчивая уголовными (взятки). Но вопрос уточнения «когда именно далеко не всегда?», какие именно акты взаимодействия преподавателя и студента попадают под категорию ложных (фальсеогенетичны) – вопрос, относящийся к компетенции социологии.

Современный студент – отнюдь не синоним молодого человека, который тянется к знаниям, часами просиживает в библиотеке, готовясь к семинару, а по ночам с фонариком пишет курсовые и контрольные работы. То, что студенты списывают на экзаменах и зачетах – ни для кого не секрет. И существование официальных организаций по написанию дипломных и курсовых работ студентам

уже никого не удивляет, хоть и сам факт «официальности» таких организаций, масштабности и способов их рекламирования вызывает неприятное удивление.

Для эмпирического исследования фальсеоинтеракций в процессе обучения студентов были взяты основные процедуры в образовательном процессе: процедура сдачи экзамена/зачета, в том числе и Федерального экзамена профессионального образования – ФЭПО, и внеаудиторная самостоятельная работа студентов. Исследование и того, и другого требует тщательного отбора методов для проведения исследования и разработки инструментария.

Конечно, наиболее исчерпывающую информацию в исследовании экзаменационной процедуры мог бы дать *метод наблюдения*.

С одной стороны, исследователь сам мог бы фиксировать количество тех моментов, когда преподаватель выходил из аудитории во время проведения экзамена, давая тем самым возможность списать; или, условно говоря, «закрывал глаза» на списывание студентов, или просто ставил как минимум удовлетворительную оценку на экзамене студенту, который не смог ответить/недостаточно ответил на вопросы в билете.

Но с другой стороны, нет никаких гарантий, что сам факт присутствия исследователя не испортит «поле». Как раз наоборот, есть определённая доля гарантии, что в присутствии исследователя случаи фальсеоинтеракций сократятся до минимального, возможно, нулевого значения. Присутствие на экзамене посторонних лиц воспринимается как наличие публики для спектакля. Это создает эффект открытого занятия, на которое нельзя опаздывать, нельзя отпускать учащихся раньше, следует использовать как можно больше новых педагогических технологий. Исследователь может это зафиксировать, однако это не будет отражать реального положения вещей, он будет фиксировать исключение, а не закономерность; «административно должное», что и без наблюдения можно почерпнуть в нормативных документах.

Избежать таких нежелательных эффектов возможно, обратившись к современным методам, а именно – *скрытое видеонаблюдение*. Технические возможности систематического применения этого метода имеются у каждого

вуза. Более того, есть вузы (например, Белгородская академия МВД) и школы, где *визуальный мониторинг учебного процесса* успешно применяется уже несколько лет.

Но это единичные примеры и, скорее, лишь исключения. Вызывающие резонные вопросы. Казалось бы, видеонаблюдение может дать исчерпывающую информацию о всей деятельности вуза и, в том числе, и о ее фальсеологичности – обо всех нарушениях студентов (списывания и непосещения), всех нарушениях преподавателей (потакания фальсеоинтенциям студентов, например, выходы из аудитории во время экзамена). Все они будут видны в режиме реального времени. И тогда даже не понадобится научно обосновывать очевидное.

Но, несмотря на имеющиеся опыт и возможности, наличие визуального мониторинга не включается в список аккредитационных показателей вузов. Что в очередной раз наводит на размышления о фальсеокоммуникативном характере социального контакта Министерства с другими макросоциальными субъектами системы, но данное предположение остается только на уровне гипотезы.

Но поскольку в нашем распоряжении таких технических средств не имеется, то для исследования экзаменационной процедуры, в том числе и ФЭПО-экзамена, нами был выбран метод *анонимного анкетирования* студентов.

Если в случае с экзаменом коммуникация происходит лично, условно «лицом к лицу», и зафиксировать имитативность этой коммуникации можно как минимум методом наблюдения или опроса (конечно, при определенном уровне доверия респондента к исследователю), то в случае с внеаудиторной самостоятельной работой студентов коммуникация происходит заочно. И здесь возникают еще большие методологические трудности.

Результаты самостоятельной работы студентов всегда фиксируются: подготовка к семинару – отметкой за семинарское занятие, написание курсовой работы – дифференцированной оценкой или отметкой о зачете и т.д. Но вот насколько эти результаты соответствуют трудозатратам студента? Как измерить интенсивность самостоятельной работы студентов или же меру её имитативности?

В каждой рабочей программе по каждой дисциплине предусматривается определенное количество часов для аудиторной и внеаудиторной работы студентов. При этом количество часов самостоятельной работы студентов почти всегда больше аудиторной. То есть предполагается, что за пределами университета студент на свою учебную деятельность должен тратить времени больше, чем на посещение лекций и практических. Узнать, так ли это, с точки зрения методологии, не составляет труда. Анализ бюджета времени студента позволит выявить, сколько времени, допустим, в месяц, он уделяет учебной деятельности.

Но и здесь есть ряд трудностей, которые необходимо учесть. Во-первых, сам по себе метод требует от респондента ответственности и самодисциплины.

Для достижения более достоверных результатов отбор респондентов проводился не только по критерию их дисциплинированности и ответственности, но и были приложены особые усилия к повышению меры доверия к исследователю. Также для повышения искренности респондентам просто не разъяснялись все тонкости исследования, а целью исследования декларировался анализ бюджета рабочего времени студента.

Поскольку данные анализа бюджета времени в данном случае не смогут в полной степени дать представление об имитативности самостоятельной работы студентов, было решено выбрать этот метод как дополнительный. Основным же методом является анонимное анкетирование студентов<sup>1</sup>.

Согласно результатам проведенного нами опроса студентов, подавляющее большинство (93,5%) утверждают, что в их вузе бывают случаи, когда преподаватели ставят студентам незаслуженные, завышенные оценки, не

---

<sup>1</sup> Ряд исследований проводились на базе ХГУ им. Н. Ф. Катанова в несколько этапов в 2011-2014 гг. Предметом исследования было отношение преподавателей и студентов высшего образования ХГУ им. Н. Ф. Катанова к традиционному экзамену, Федеральному Интернет-тестированию и самостоятельной работе студентов как к ложному взаимодействию. Метод опроса студентов: анкетирование. Инструментарий: единая анкета, включающая в себя вопросы по традиционному экзамену, Федеральному Интернет-тестированию и самостоятельной работе студентов. Была построена двухступенчатая выборка: лотерейным методом были отобраны 7 институтов ВПО (1/2 от всех институтов и факультетов университета) и опрошено 13% студентов от каждого института. Объём выборки составил 419 студентов. Всего N=419.

соответствующие их реальным знаниям<sup>1</sup>. К таким случаям студенты отнесли списывание, попытки вызвать жалость у преподавателя или убеждение его в том, что подготовке к экзамену мешали какие-то внешние обстоятельства, и даже попытки коррупционного подкупа преподавателя. Все эти случаи, описанные студентами, представляют разные *формы* фальсеоинтеракций в вузе, каждая из которых создает особую ситуацию для создания и добровольного принятия лжи.

Подавляющее большинство (97,9%) опрошенных студентов честно признались, что списывают на экзаменах, и тем самым *сами* становились участниками «ложного» взаимодействия, выставя обман за истину (списывание со шпаргалки – за собственные знания). Надо обратить особое внимание на тот факт, что *честное* признание респондентов имело предметом *ложь*. Поэтому здесь мы можем быть уверены, что списывание как способ сдачи экзамена *уже* приобрело ценностно-нейтральный характер.

По вопросу о количественной конкретизации частоты вступления в фальсеоинтеракции среди опрошенных студентов отчетливо образовались несколько групп (Таблица 1).

Таблица 1. Частота списывания студентами на экзаменах.

Как часто Вы списываете на экзаменах?	Число ответивших	% от числа ответивших	% от общего числа опрошенных
всегда, каждый экзамен	83	19,8	19,8
минимум 1 раз в сессию	98	23,4	23,4
только на тех предметах, где заранее известно, что у преподавателя возможно списать	144	34,7	34,7
редко, в случаях крайней необходимости	85	20,3	20,3
никогда	9	2,1	2,1
<b>Итого ответивших:</b>	<b>419</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>

К первой группе отнесены те, которые списывают всегда, на каждом экзамене (19,8%). Т.е. эту группу составляют те студенты, которые согласны на

<sup>1</sup> Ибрагимов, Р. Н., Каширина (Вернер), М. В. Грех лжи: факт и объект// Идеи и идеалы. – №4 (10). Т 1. – 2011. – С. 174.

риск в любом случае. Мы можем предположить, что для них списывание – это устойчивая форма сдачи экзамена, принятая за «правило игры». В определенном смысле они даже не оценивают списывание в категории «риска»: Иного способа аттестации они себе даже не мыслят. Это группа инверсионных депроблематизаторов, которая характеризуется полной ценностной (аксиологической) инверсией – иными словами, не просто снижением значимости честности в иерархии ценностей, а полным ее перерождением.

Говоря о мотивах, побуждающих списывать и обманывать на экзамене, представители данной группы, не стесняясь, признаются, что им просто лень учить и готовиться к экзамену (63,8% от числа представителей данной группы). Некоторые из респондентов добавляли следующие высказывания: *«зачем учить 50, 100 вопросов, когда попадется всего 2 или 3»*; *«в последнее время я вообще «не парюсь», жду, пока кто-нибудь сдаст и прошу шпаргалки у них»*; *«... всё равно хотя бы «тройку» поставят, а мне больше и не надо»*.

Второй причиной, которая вынуждает лгать студентов данной группы, они называют невозможность выучить материал к экзамену, и потому списать со шпаргалки – это, во-первых, надежнее, поскольку то, что учишь можно забыть, а шпаргалка никуда не денется; а, во-вторых, гораздо легче. Данная позиция характерна для 27,7% представителей данной группы (Таблица 2).

Таблица 2. Причины списывания студентов разных фальсеокоммуникативных типов поведения.

Почему Вы иногда списываете на экзаменах?	Тип фальсеокоммуникативного поведения студентов (%)								Итого:
	Депроблематизаторы								
	Инверсионные	Деформационные							
		прагматичного типа		социального типа		административно-вынужденного типа			
не успеваю выучить материал	0,0	0,0	21,3	5,0	17,2	5,7	32,9	6,7	17,4
преподаватель дает возможность списать (выходит из аудитории, не следит за подготовкой студентов)	1,3	0,2	17,1	4,1	69,3	23,9	12,9	2,6	30,8
предмет слишком сложный, даже не стоит пытаться выучить	7,2	1,4	15,1	3,3	8,9	3,1	47,1	9,7	17,5
списать гораздо легче и надежнее	27,7	5,5	43,5	10,3	3,3	1,2	4,7	0,9	17,9
лень, нежелание учить	63,8	12,7	0,0	0,0	1,3	0,8	1,2	0,2	13,7
другое: - вытянул неудачный билет - растерялся, забыл все, что учил - затруднился при ответе на один из вопросов билета	0,0	0,0	3,0	0,7			1,2	0,2	0,9
Итого:	100,0	19,8	100,0	23,4	100,0	34,7	100,0	20,3	97,9

Примечательно, что списывание респонденты данной группы определяют как само собой разумеющееся явление (63,8% от числа данной группы) и единственную возможность сдачи экзамена, получения диплома о высшем образовании (36,2%). Это можно отнести к разряду стихийной, неосознанной депроблематизации.

Следующую группу – тех, кто списывает минимум в каждую сессию (23,4%), мы обозначили как депроблематизаторов прагматичного или циничного типа. Цель их списывания – рационализация своих трудозатрат. Основной мотив списывания, характерный для представителей данной группы – облегчить себе процедуру подготовки и сдачи экзамена – 43,5% от числа данной группы считают, что списать на экзамене легче и надежнее.



К следующей группе мы отнесли тех студентов, которые при подготовке к экзамену ориентируются на ситуацию, а точнее на преподавателя, которому им предстоит сдавать экзамен. Таких студентов оказалось 34,7%.

Двумерная схема показала, что границы этой группы почти полностью совпадают с очертаниями группы респондентов, считающих списывание «устойчивой социальной практикой». Такая избирательность и осторожность может означать только то, что многие студенты не только считают, что подобные «ложные» взаимодействия на экзамене нормальны, но и «действуют по ситуации», т.е. *ожидают* от преподавателя послабления. Тактику депроблематизации данной группы следует охарактеризовать как социальную, поскольку она основана на подражании большинству, т.е. определяющим в ней является ориентация субъекта на социальное окружение.

Респонденты данной группы отметили, что их ложь на экзамене имеет ситуационный характер. Основными причинами, которые вынуждают их списывать – это благоприятные условия для их списывания. Примечательно, что 69,3% представителей данной группы уверены, что если бы преподаватель не давал возможности списывать, то они бы сдавали экзамен своими усилиями. Тем самым, основной причиной, определяющей их списывание на экзамене, является знание о лояльности преподавателя и *ожидание* от него снисходительного отношения к шпаргалкам.

Стоит отметить, что данный тип поведения – пример фальсеоинтеракции в чистом виде. Кроме того, представители данной группы характеризуются не аксиологической инверсией, а всего лишь ценностной деформацией, т.е. искажением в системе ценностей.

Среди причин, по которым студенты данной группы иногда не списывают на экзаменах, лидирует строгость преподавателя и невозможность списать, что опять же подтверждает ситуационный характер лгания фальсеоакторов данного типа. Так ответили 73,6% представителей данной группы. Нежелание быть «разоблаченным» преподавателем и удаленным с экзамена служит мотивом для 20,1% респондентов, отнесенных к данному типу. Таким образом, страх быть

пойманным со шпаргалкой на экзамене является немаловажным мотивом для невступления студента в фальсеоинтеракции (Таблица 3).

Таблица 3. Причины отказа от списывания студентов разных фальсеокоммуникативных типов поведения.

Почему Вы иногда/никогда не списываете на экзаменах?	Тип фальсеокоммуникативного поведения студентов (%)						Проблематизаторы		Итого:
	Деформационные депроблематизаторы								
	прагматичного типа		социального типа		административно-вынужденного типа				
я уверен(а) в своих силах	3,1	0,7	4,9	1,7	15,3	3,1	77,7	1,7	7,2
преподаватель строг, не дает возможность списать	15,3	3,6	73,6	25,3	37,6	7,6	0,0	0,0	36,5
не хочу, чтобы меня поймали и поставили «двойку»	69,4	16,2	20,1	6,9	27,1	5,5	0,0	0,0	28,6
не умею списывать, будет стыдно, если поймают	12,2	2,9	1,4	0,8	16,5	3,3	22,3	0,4	7,4
другое: - не оказалось нужной шпаргалки - не сумел воспользоваться - вытянул удачный билет	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5	0,8	0,0	0,0	0,8
Итого:	100,0	23,4	100,0	34,7	100,0	20,3	100,0	2,1	80,2

Следующую группу составили студенты, обозначившие частоту списывания словом «редко» (только при необходимости): – 20,3%. Данный тип фальсеокоммуникативного поведения обозначен нами как депроблематизаторы административно-вынужденного типа, поскольку списывание они объясняют вынуждающими внешними обстоятельствами. Это типичное, заложенное в программу нашего исследования, автопозиционирование студентов, осознающих моральную недопустимость фальсификации процедуры. Т.е. у данной группы наряду с инструментальным имеет место моральное смыслонаделение, потому ценностные изменения у представителей данной группы носят лишь деформационный характер.

Необходимость списывания студенты данной группы объясняют тем, что предмет слишком сложный для понимания и запоминания (47,1%) или же было

недостаточно времени для подготовки и они не успели выучить материал (32,9% от числа данной группы). Меньшую значимость для данной группы, в отличие от предыдущей, играют ситуационные факторы. Всего 12,9% студентов данной группы списывают потому, что преподаватель делает это возможным.

А вот мотивами для отказа от списывания позиция преподавателя имеет наибольшее значение для студентов данной группы – 37,6% из них не списывают именно потому, что у преподавателя просто невозможно списать. Еще 27,1% из числа данной группы студентов не списывают, потому что не хотят быть пойманными за списыванием и получить «двойку».

На открытый вопрос об отношении к студентам, которые получают оценку в результате списывания, представителями всех выделенных нами групп студентов были высказаны следующие суждения: «если предмет не нужный для будущей профессии, то это не так плохо»; «иногда диплом нужен просто «для галочки», зачем тогда им учить?» и т.п. На наш взгляд, здесь более очевидно влияние социокультурных факторов, которые были описаны нами в предыдущей главе. Изменение ценности и престижа высшего образования привело к тому, что диплом о высшем образовании в некоторых случаях понимается простой формальностью, и, соответственно, процедуры получения высшего образования и диплома представляется такой же формальностью.

Об изменениях в системе ценностей и смещении акцента с честности на ложь как инструмент достижения цели свидетельствует оценка студентами лжи в образовательном процессе (Таблица 4).

Таблица 4. Распределение отношения ко лжи и фальсеоинтеракциям в образовательном процессе в зависимости от типа фальсеокоммуникантов.

Отношение ко лжи в образовательном процессе	Тип фальсеокоммуникативного поведения студентов (%)					Итого:
	Депроблематизаторы				Проблема тизаторы	
	Инверсионные	Деформационные				
		прагматичного типа	социального типа	административно-вынужденного типа		
нормальное, естественное положение вещей	17,2	1,9	6,7	1,7	0,0	27,5
явление, позволяющее сэкономить время и усилия	2,6	18,6	6,2	2,1	0,0	29,6
это нехорошо, но так обычно и происходит	0,0	2,9	21,5	16,4	0,0	40,8
это отвратительно, с этим нужно бороться	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	2,1
Итого:	19,8	23,4	34,7	20,3	2,1	100,0

Результаты исследования показывают, что 27,5% студентов оценивают подобные ситуации как «нормальное, естественное положение вещей». Эта категория респондентов, по крайней мере декларативно, придерживается нейтральной аксиологической модальности и отказывается от углубленных этических размышлений на данную тему. Утверждение о том, что списывание как прием сдачи экзаменов – это «естественное положение вещей» свидетельствует о завершении у данной группы процесса ценностных изменений, т.е. об аксиологической инверсии. Отношение ко лжи и фальсеоинтеракциям в вузе как к явлению нормальному и естественному характерно в большей степени для такого типа фальсеокоммуникативного поведения, как депроблематизационная инверсия.

Другую категорию составляют студенты, усматривающие либерализм в поведении экзаменаторов и расценивающие его как «явление, позволяющее студентам сэкономить время и усилия» (29,6%). Т.е. данная позиция свидетельствует о незавершенности процесса аксиологической инверсии. Данную

стадию ценностных изменений можно охарактеризовать как ценностную деформацию. Отношение ко лжи как к рациональному средству достижения цели свойственно представителям группы депроблематизаторов прагматичной (циничной) депроблематизации.

Но все же более трети студентов (40,8%) осознают, что подобное оценивание пагубно отражается на качестве образования специалистов, но при этом утверждают, что это все же стало устойчивой социальной практикой. Такой ответ характерен для представителей таких типов фальсеокоммуникативного поведения, как депроблематизаторы социального (миметического), а также административно-вынужденного типа.

Эталонная позиция (идеальный тип), означающая понимание пользы, смысла и предназначения контрольных процедур (и высшего образования в целом), а также добровольное приятие необходимости экзамена, которая склоняется к тому, что с фальсологическими, «маскировочными» искажениями необходимо бороться, составила 2,1% – это группа проблематизаторов<sup>1</sup>.

Такое малое количество представителей данной группы объясняется некоторыми привходящими причинами. В первую очередь, тем, что идеалистов вообще не бывает много. Даже в церковных общинах их концентрация не абсолютна. Поэтому и к требованиям Госстандарта следовало бы относиться трезво и взвешенно – если все выпускники будут соответствовать идеалу, то неминуемо возникнет социальное напряжение: все превратятся в воинствующих правдоискателей. Это хорошо иллюстрируется теорией пассионарности Л.Н. Гумилёва: если концентрация пассионариев превышает 10%, то они производят смуты и перевороты.

Кроме того, все студенты, в том числе и идеалисты, приходят в вуз из школы. Первичный опыт участия в фальсеоинтеракции они получают именно в школе, например, когда списывают у соседа диктант или замечают, что «двойки» выставляются в журнал исключительно карандашом, а потом и вовсе исчезают.

---

<sup>1</sup> Ибрагимов, Р. Н., Каширина (Вернер), М. В. Грех лжи: факт и объект// Идеи и идеалы. – №4 (10). Т 1. – 2011. – С. 174.

Но школьные фальсеоинтеракции – это предмет отдельного исследования. Даже сейчас нетрудно догадаться, что как минимум два обстоятельства детерминируют формирование в школе фальсеокомпетенции: формализм ЕГЭ и школьный буллинг, который уже приводился нами в пример. Школьные фальсеокоммуниканты физически и психически довлеют над идеалистами, «мытьем» (латентно-насильственно) и «катаньем» (прямым насилием) прививая им навыки обмана.

Причиной малой величины идеалистов непосредственно в экзаменационной процедуре в вузе является, в первую очередь, неуверенность подавляющего большинства студентов в способности сдать экзамены честно, не списывая. Даже студенты-представители группы «ситуационного списывания», которые считают, что если бы на экзаменах не было возможности списать, они бы сдавали честно, одновременно с этим утверждают, что зачастую они не успевают выучить материал или он слишком сложен для их понимания. Так, 2,1% студентов – это не просто группа идеалистов, которые считают списывание аморальным обманом себя и преподавателя, но и уверены в том, что они смогут сдать любой экзамен без использования шпаргалки или Интернета в телефоне.

Следует обратить внимание, что это как раз те, кто только и должен, согласно декларациям, учиться в наших вузах<sup>1</sup>. Возможно, с этим утверждением не согласятся энтузиасты компетентностного подхода – ведь теперь списывание фактически реабилитировано<sup>2</sup>. В любом случае, методологическая судьба именно этой категории студентов подвергается наибольшему риску: люди, считающие делом чести сдать экзамен, не списывая, просто перестанут существовать как класс, и никакие методические ухищрения не помогут выделить и зафиксировать этот тип студентов.

---

<sup>1</sup> Ибрагимов, Р. Н., Каширина (Вернер), М. В. Грех лжи: факт и объект// Идеи и идеалы. – №4 (10). Т 1. – 2011. – С. 174.

<sup>2</sup> Представители компетентностного подхода придерживаются мнения, что нет смысла в том, чтобы ограничивать студента в литературе и других источниках при подготовке ответа на экзамене. Прямо на экзамене, после того, как студент вытянул билет, ему разрешается воспользоваться любыми источниками информации. После чего экзаменатор выявляет его компетенции: умение вычленять проблему и самостоятельно находить пути ее решения.

Историческая справка. Начиная с середины XIX века, требования и строгость принятия экзаменов шли по убывающей. В дореволюционных университетах России можно было, конечно, повстречать «секучего прохиндея», но, согласно всем поднятым нами источникам, до госэкзамена таких доходило мизерное число. А там студентов ждало самое страшное испытание: единовременная отчетность *по всем* дисциплинам учебных планов.

Это означает, что функция *социального фильтра* была для таких вузов чуть ли не преобладающей. Выпускник, пополнявший класс «мыслящих людей», был зримым воплощением преодоленных трудностей. Поэтому репутационный потенциал интеллигента бы как никогда высок. Впоследствии, когда на студенческие скамьи хлынули пролетарии, планку требований пришлось снизить до 3-4 сублимированных дисциплин. Переход к бакалавриату вполне укладывается в эту тенденцию пролетаризации высшего образования.

Вернемся к современному положению вещей. Большинство опрошенных нами респондентов (75,9%) утверждает, что «сами лично были в такой ситуации, когда преподаватель специально выходил из аудитории во время экзамена или просто «закрывал глаза» на списывания студентов». Тоже говорящая цифра: имитацию строгости можно выдать за строгость пару раз, при недюжинном актерском мастерстве – десяток раз. Но если 7 из 10 студентов фактически разоблачают такую имитацию, значит, она является *регулярной практикой*.

Устойчивость понимания обмана (лжи) как основы экзамена подтверждает тот факт, что большинство студентов (63,7%) и в будущем планируют списывать: 23,4% ответили, что точно будут списывать в следующие сессии, 40,3% – скорее будут (Таблица 5).

Таблица 5. Установка на списывание и снисхождение преподавателей в будущем.

Как Вы думаете, в будущем, при сдаче следующей сессии Вы будете пользоваться шпаргалками или другими средствами, чтобы обмануть преподавателя и списать?	Число ответивших	% от числа ответивших	% от общего числа опрошенных
Да	98	23,4	23,4
Скорее да	169	40,3	40,3
Скорее нет	126	30,1	30,1
Нет	26	6,2	6,2
<b>Итого ответивших:</b>	<b>419</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>

Интересным и достаточно неожиданным оказался тот факт, что отказаться от списывания в будущем планируют 6,2%, что значительно превышает долю «проблематизаторов». С помощью двумерного анализа нами было выявлено, что данный показатель (студентов, планирующих отказаться обманывать преподавателя в будущем) увеличился за счет представителей группы депроблематизаторов социального типа. Это можно объяснить тем, что представители данного типа осознают аморальность и недолжность списывания, и потому, признаваясь в том, что совершали подобные поступки, они, во-первых, ищут себе оправдание во внешних обстоятельствах, а во-вторых, хотя бы в анкете хотят пообещать, что больше такого не случится. К подобному выводу мы уже приходили выше.

Ситуация распространенности фальсеоинтеракций сложилась не только в исследуемом нами университете и не является исключительной. Мы провели сравнительное пилотажное исследование<sup>1</sup> по данной тематике в основных образовательных центрах Сибирского региона – в Томском государственном университете (ТГУ, г. Томск) и в Сибирском государственном университете телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ, г. Новосибирск).

<sup>1</sup> Исследование проводилось в 2013 г. и носило разведывательный характер. Были опрошены студенты ТГУ и СибГУТИ. Выборка случайная, двухступенчатая. В ТГУ были отобраны 5 факультетов (1/5 от общего числа факультетов), далее с каждого факультета было опрошено по 3% от общей численности обучающихся на этих факультетах. В СибГУТИ лотерейным методом были отобраны 3 факультета (1/2 от общего числа факультетов). Затем с каждого факультета было опрошено по 5% от контингента обучающихся на факультете. Всего N=249 (N<sub>ТГУ</sub> = 117, N<sub>СибГУТИ</sub> = 132).



С позиции нашего диссертационного исследования интерес представляет распределение студентов других вузов по типам фальсеоакторов, в соотношении со студентами исследуемого нами вуза (Таблица 6).

Таблица 6. Типы фальсеокоммуникативного поведения студентов в ХГУ им. Н.Ф. Катанова, ТГУ (г. Томск), СибГУТИ (г. Новосибирск).

Отношение ко лжи в образовательном процессе	Тип фальсеокоммуникативного поведения студентов (%)				
	Депроблематизаторы				Пробле матизат оры
	Инверсион ные	Деформационные			
		прагматичного типа	социального типа	административно- вынужденного типа	
ХГУ им. Н.Ф. Катанова	19,8	23,4	34,7	20,3	2,1
ТГУ (г. Томск)	16,2	32,5	36,7	10,3	4,3
СибГУТИ (г. Новосибирск)	19,5	28,8	31,7	18,5	1,5

Нетрудно заметить, что представители всех типов фальсеокоммуникативного поведения практически в равных пропорциях представлены во всех университетах.

Анкетный опрос студентов СибГУТИ показал, что все опрошенные респонденты знают о случаях, когда преподаватели их вуза выставяли студенту оценку за экзамен незаслуженно выше. По оценкам опрошенных нами студентов, около половины их знакомых (учащихся в данном вузе) не заслуживают и «тройки». Основанием для такого суждения служит знание о систематическом списывании этих студентов на экзаменах/зачетах (93%), попытках вызвать жалость у преподавателя (5%), и даже вступить в коррупционное взаимодействие (2%). Из опрошенных нами респондентов 98,5% студентов признались, что сами списывают на экзаменах, причем у 96,7% респондентов списывание привело к желаемому результату, т.е. фальсеоинтеракция была успешной. Фактор подкрепления актов социального обмена работает в этом случае с максимальной эффективностью, и у нас, если верить Хомансу, нет серьезных оснований предполагать, что «экзаменационная фальсеоинтеракция» пресечется когда-либо в обозримом будущем.

Этому не препятствует даже выявленный факт моральных неудобств, испытываемых акторами-студентами по поводу фальшивости аттестации. Значительная доля студентов (36,8%) понимает пагубность сложившейся практики, однако отмечает, что она стала обыденной и устойчивой. Позиция «обыденной и устойчивой» как раз и говорит о сознательном и свершившемся выборе «игры в экзамен».

Основными мотивами, побуждающими студентов СибГУТИ списывать и обманывать преподавателя, являются предрасполагающее к этому поведение преподавателя (выход его из аудитории и т.п.) – 37,1%, экономия своих сил и времени (24,1%), сложность предмета (15,1%), нехватка времени на подготовку (12,1%), лень, нежелание учить (11,6%).

Результаты опроса студентов *Томского госуниверситета* также подтверждают устойчивость фальсеологической природы современной экзаменационной процедуры. Все опрошенные нами студенты утверждают, что и в их вузе были случаи, когда преподаватель выставял студенту незаслуженную удовлетворительную оценку на экзамене или зачете. По словам респондентов, причиной этому для студента преподаватели называли жалость к студенту, нежелание множественных пересдач, выставление оценки «авансом» как стимулирование активности в следующем семестре и т.д.

Из опрошенных студентов 95,7% студентов признались, что списывают на экзаменах, при этом 36,7% сказали, что списывают только в тех случаях, когда заранее известно, что у данного преподавателя есть возможность списать. К сожалению, добиться искренности от преподавателей Томского государственного университета по изучаемой нами теме не представилось возможным. Однако, сопоставляя последние данные, можно предположить, что и в Томском государственном университете есть преподаватели, позволяющие списать.

При этом большинство студентов ТГУ относятся к этому как к явлению, позволяющему сэкономить усилия и время. Т.е. для них подобного рода фальсеоинтеракции в системе ВПО – это ничто иное, как рациональный способ достижения цели. Но была выявлена следующая особенность для студентов

Томского госуниверситета: их отношение к фальсеоинтеракциям на экзамене зависит от того, с какой целью учится такой «студент-фальсеокоммуникатор». По их мнению, если студент учится только ради получения диплома, то ему всё прощительно. Это ещё один показатель депроблематизации изучаемого феномена.

Аналогичными являются и мотивы списывания студентов данного вуза, которыми служат благоприятные условия для списывания (снисходительность преподавателя, отсутствие контроля во время подготовки и т.д.) – 43,3%; желание достичь максимального результата при минимизации затрат (списать легче, чем выучить) – 21,3%, сложность предмета (11,5%), нехватка времени на подготовку (10,1%), лень (нежелание учить) – 9,5 %.

Распределение мотивов, побуждающих студентов разных типов фальсеокоммуникативного поведения к обману, в сравнении с исследуемым нами университетом, оказалось следующим (Таблица 7):

Таблица 7. Распределение причин, побуждающих студентов к обману.

Почему Вы иногда списываете на экзаменах?	Студенты (%)		
	ХГУ им. Н.Ф. Катанова	ТГУ (г. Томск)	СибГУТИ (г. Новосибирск)
не успеваю выучить материал	17,4	10,1	12,1
преподаватель дает возможность списать (выходит из аудитории, не следит за подготовкой студентов)	30,8	43,3	35,6
предмет слишком сложный, даже не стоит пытаться выучить	17,5	11,5	15,1
списать гораздо легче и надежнее	17,9	21,3	24,1
лень, нежелание учить	13,7	9,5	11,6
другое: - вытянул неудачный билет - растерялся, забыл всё, что учил - затруднился при ответе на один из вопросов билета	0,9	0,0	0,0
никогда не списывают (проблематизаторы)	2,1	4,3	1,5
<b>Итого:</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Таким образом, мотивом для вступления студентов исследуемых нами вузов в фальсеоинтеракции служит стремление получить наилучший результат, не прилагая особых усилий, избежать получения неудовлетворительной оценки и

множества пересдач. Страх быть пойманным и удаленным с экзамена является основным мотивом для отказа студента от вступления в фальсеоинтеракцию. Среди основных факторов, способствующих возникновению фальсеоинтеракций в вузе со стороны студентов, следует отметить социокультурные – снижение престижа высшего образования, изменение ценности истины и лжи в социальных взаимодействиях, понимание лжи как рационального средства достижения цели; а также информационно-технические – развитие техники и облегчение создания шпаргалок и совершенствование системы списывания на экзаменах.

На фальсеологичность самостоятельной работы студентов оказывают влияние информационно-технические факторы. По результатам нашего опроса, для подавляющего большинства студентов основным источником информации для самостоятельной подготовки, выполнения работ служит Интернет. Более чем для 70% – это единственный источник информации. Не стоит напоминать, что качество этой информации с научной точки зрения (достоверность, точность, обоснованность и т.д.) весьма сомнительно.

Отсюда следует еще один вывод: эти 70% не смогли бы повысить академический уровень получаемой в ходе самостоятельной работы информации, даже если бы захотели. У них просто не было бы возможности сравнивать эрзац-источники с научной литературой высшей пробы ни по глубине, ни по стилистике, ни по достоверности информации. Но они – и данные об этом уже всплывали выше и появятся далее – еще и, в большинстве своем, *не хотят подтягиваться до приемлемого уровня.*

В связи с этим возникает резонный вопрос о необходимости, функциональности «Перечня рекомендуемой литературы» в рабочих учебных программах дисциплин, а также и о выработке научной культуры работы с ними. Ведь официальное предназначение списка литературы для подготовки к занятию и/или написания работы – это формирование у студента круга мнений по определенному вопросу. Есть, правда, неофициальное предназначение – обеспечение преподавателя работой, демонстрация им служебного усердия.

Если же студент вместо доскональной проработки списка рекомендуемой литературы пользуется Интернетом, то ему в лучшем случае становится известна только одна точка зрения, а Интернет-документы зачастую вовсе не авторизированы. Фигурально выражаясь, большинство студенческих докладов следует начинать словами: «Есть мнение...».

Приверженность студентов к заимствованию материалов из сети Интернет имеет в какой-то степени извинительное объяснение. При всей их некачественности, эти материалы извлекаются предельно легко и этим отвечают критерию эффективности (а точнее – представлению студентов об эффективности). В большинстве вузов имеются собственные электронные библиотеки, призванные облегчить и систематизировать самостоятельную подготовку студентов. Целый ряд предписаний и ограничений (например, цитирование) призваны сделать электронные библиотеки монополистом студенческой любознательности.

Однако опыт работы с базой данных полнотекстовых электронных ресурсов научной литературы показывает, что зачастую возникают проблемы с доступностью ресурсов, а порой и с возможностью извлечения нужной научной статьи или автореферата. И в таком случае студенту представляется более целесообразным воспользоваться доступной ссылкой, хоть и менее достоверной.

При этом основная масса студентов (50,4%) утверждает, что готовится к семинарам лишь при выполнении индивидуального задания, либо на 1-2 вопроса из задаваемого перечня (37,9%).

Без увязки с другими данными это обнадеживает – они хотя бы готовятся! Но перечень вопросов, которые студенты должны подготовить на семинарское занятие, согласно рабочим программам дисциплины, формирует определенные компетенции. Поиск ответов на вопросы семинарских занятий предполагает не просто поиск и распечатывание материала с Интернета, но и его чтение, анализ, рассмотрение с точки зрения разных подходов и т.д.

Следовательно, в ситуации, когда основная масса студентов готовится к ответу на 1-2 вопроса, или вовсе только при индивидуальном задании, возникает

определённого рода сомнение в сформированности задекларированных компетенций.

Помимо того, что студенты таким образом «сокращают» для себя осваиваемую программу, благодаря использованию Интернета сокращается и время подготовки на 1-2 вопроса. Если раньше для подготовки 1 семинарского вопроса было необходимо сходить в библиотеку, найти нужный материал, переработать, проанализировать и создать более-менее полный текст ответа, то сейчас все это уже есть в готовом виде на просторах Всемирной сети. В этом случае возникает предположение о несовпадении нормативного и фактического количества времени, затрачиваемого студентами на самостоятельную подготовку.

Большинство студентов (около 47%) признались, что затрачивают на поиск информации, на самостоятельное изучение дисциплины около часа. В то время как в любой рабочей программе, по любой дисциплине на самостоятельное изучение отводятся десятки, а в некоторых случаях и сотни часов.

Также стоит еще раз обратить внимание на то, что преподавателями составляется не только подробный перечень тематических единиц, которые должен освоить студент, но и список рекомендуемой литературы, включающий, как правило, около 50 наименований, требующий регулярного обновления, методические рекомендации студентам, а в некоторых случаях даже практикум для самостоятельной работы.

Роль информационно-технических факторов подтверждает и снижение значимости библиотеки в подготовке к семинарским занятиям и написанию научных работ. В ходе опроса выяснилось, что большинство студентов (69,4%) посещают библиотеку, а 37,9% из них посещают ее несколько раз в семестр. Но более чем для 63% из них главной (и единственной) причиной посещения библиотеки является получение учебников по дисциплинам. Многие респонденты (31% от числа посещающих библиотеку респондентов), заполняя анкету, оговаривали тот факт, что они бывают в библиотеке 2 раза в семестр – один раз в начале семестра, когда берут учебники, второй раз в конце, когда их сдают. Так и

получается, что большинство все же бывает в библиотеке несколько раз в семестр. Среди всех опрошенных студентов лишь 23,4% работают в читальном зале.

О фальсологичности самостоятельной работы студентов свидетельствует наличие и успешное функционирование организаций по выполнению студенческих работ. Среди опрошенных студентов 87,8% знают о том, что студенты их вуза пользуются услугами таких организаций. При этом 30,9% признались, что *сами* пользовались услугами таких организаций.

Следует заметить, что это – только количество признавшихся. Мы предполагаем, что на самом деле количество таких студентов среди опрошенных гораздо больше. Во-первых, это говорит о том, что аморальность, стигматизированность этого действия большинством студентов все же осознается. А во-вторых, это подтверждает надежность полученных данных.

Мы предполагаем также, что далеко не все респонденты признались в том, что они «заказывают» выполнение своих работ в организациях. Но те, которые признались (30,9%) – это минимальное количество студентов, которые точно пользуются услугами таких организаций. А это немало. И это проблема.

Основными причинами «заказа» работы студенты называют высокую сложность работы и лень, нежелание писать самому (Таблица 8).

Таблица 8. Причины, по которым студенты обращаются в организации по выполнению студенческих работ.

Почему Вы иногда пользовались услугами организаций по выполнению студенческих работ?	Число ответивших	% от числа тех, кто обращался в специальные организации	% от общего числа опрошенных
невозможность выполнить самому, «заказать» - единственный выход	18	14,2	4,3
высокая сложность работы	33	25,6	7,9
экономия времени и сил	36	27,8	8,6
лень, нежелание писать самому	42	32,4	10,0
<b>не обращались</b>	290	-	69,2
<b>Итого ответивших:</b>	<b>419</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>

И здесь стоит отметить следующее. Студенты, которые признаются, что «заказывают» выполнение своих работ, объясняя это высокой сложностью работы – это те, которые понимают аморальность этого поступка, но находят себе оправдание.

Но под сложностью студенты чаще всего имеют в виду свою неспособность справиться с определенным заданием. При этом все виды самостоятельной работы студентов прописаны в государственном образовательном стандарте. Следовательно, студенты, которые не могут справиться с какой-либо работой, фактически не способны справиться с требованиями ГосСтандарта, что автоматически поднимает вопрос о состоятельности этого студента в будущем как профессионала.

«Заказ» работы, по оценкам студентов, является единственным способом сдать работу лишь для 14,2% опрошенных. Это те студенты, которые считают, что все равно не смогут справиться. Хотелось бы отметить, что для остальных обращение в подобные организации не является крайней и столь необходимой мерой, а представляет собой предпочитаемую форму поведения – сдавать купленную работу как результат собственного интеллектуального труда, т.е. выдавать ложь за истину.

Нельзя исключить здесь и *мотив самообольщения*, когда студенты считают, что если захотят, они смогут вообще на одни пятерки учиться, просто пока не



хотят этого. Но, в любом случае, признание этой доли студентов в том, что они покупают работы, даже если они могли бы выполнить сами, автоматически свидетельствует и о депроблематизации ими такого способа «выполнения» работ.

В зависимости от причин, по которым студенты обращаются в организации по написанию студенческих работ, нами были выделены следующие группы студентов-депроблематизаторов данного явления:

- «депроблематизаторы инверсионного типа» – причиной их обращения в специальные организации служат лень и нежелание писать работу самому (32,4% от числа обратившихся в такие организации и 10% от общего числа опрошенных).
- «деформационные депроблематизаторы» по типу прагматичной (циничной) депроблематизации. Данную группу составляют студенты, «заказывающие» выполнения своих работы ради экономии времени и сил. Доля таких респондентов от числа обратившихся в такие организации и от общего числа респондентов – 27,8% и 8,6% соответственно.
- «деформационные депроблематизаторы» по типу административно-вынужденной депроблематизации. Потребность во лжи у данной группы студентов обусловлена внешними и внутренними обстоятельствами. К этой группе следует отнести тех студентов, которые признают порочность данной практики, но утверждают, что к этому их вынуждают высокая сложность работы или невозможность выполнить работу самому. Данная группа оказалась самой многочисленной – 39,8% (от числа обратившихся в такие организации); и 12,2% (от общего числа опрошенных).

Следует отметить, что детерминирующими факторами появления всех выше перечисленных групп являются социокультурные факторы, описанные нами в предыдущей главе.

*Анализ дневников бюджета времени* показал, что соотношение времени, затрачиваемого на аудиторные занятия, с количеством времени, затрачиваемого на самостоятельную работу, в среднем 5:1. Меньше всего времени студенты затрачивают на написание контрольных работ и рефератов (не более 1,5 часа на

выполнение 1 контрольной или реферата). В то время как на написание реферата в рабочих программах выделяется не менее 15 часов. Действительно, сложно представить реферат, выполненный качественно и за 1,5 часа. Нетрудно на основании этого предположить, что либо студенты «заказывают» выполнение этих работ, либо скачивают их из Интернета.

Кроме того, анализ дневников бюджета времени показал, что студенты нерегулярно работают самостоятельно. В среднем они готовятся к семинару 3-4 раза в месяц по всем дисциплинам. Это противоречит данным, полученным в ходе опроса студентов (большинство опрошенных респондентов заявили, что готовятся на каждый семинар). Примерно 35% респондентов, ведущих дневники самонаблюдения, посещали библиотеку и читали научную литературу по специальности, затратив на все это около 6-8 часов за месяц.

Некоторая доля респондентов (31,8%), заполняя дневник, отмечали день самоподготовки. Но в этот день студенты не занимаются никакой учебной деятельностью. Это характерно и для предпраздничных, праздничных дней, и дней после праздника.

Таким образом, основными факторами, детерминирующими фальсеогенетичность самостоятельной работы современных студентов, являются социокультурные и информационно-технические факторы.

Следующая тематическая линия нашего исследования – процедура Федерального Интернет-экзамена в сфере высшего профессионального образования (далее – ФЭПО)<sup>1</sup>. Среди различных форм подготовки к Интернет-экзамену самыми популярными оказались самоподготовка (49,8%) и посещение консультаций (27,1%). Пробное тестирование проводится лишь у 9,5% учащихся. Примечательно, что, по большому счету, подготовка к ФЭПО-тестированию фактически ничем не отличается от подготовки к традиционному экзамену: совсем не готовятся к тестированию 13,6% респондентов.

---

<sup>1</sup> Каширина, М.В. ФЭПО-тестирование как фальсеологическая практика// В мире научных открытий. – №5(2). – 2014. – С. 577-584.

О влиянии информационно-технических факторов генезиса фальсеоинтеракций свидетельствует высокая значимость Интернета при подготовке к экзамену. Для подготовки к Федеральному экзамену большинство респондентов пользуются Интернетом (52,2% от числа тех, кто готовится). Чуть меньшее количество респондентов (16%) для подготовки использует статьи в научных периодических журналах. Еще меньшее количество опрошенных (11,6%) используют сайты научных журналов, электронные библиотеки и научную литературу из сети Интернет (опять же Интернет-источники, однако персонифицированные и носящие статус научных).

Эти результаты соответствуют данным, полученным в ходе исследования самостоятельной работы студентов. Однако примечательно то, что ни один из респондентов среди источников не назвал конспект лекций, семинарских занятий и т.д., в то время как декларативно ФЭПО-экзамен предполагает проверку знаний, полученных студентом в процессе освоения дисциплины. В реальности опять же (подобно традиционному экзамену) фиксирует умение студента найти правильный ответ на вопрос в Интернете.

Отдельной, обособленной темой, наряду с формой и результатом, здесь является сама процедура проведения Интернет-тестирования (Таблица 9).

Таблица 9. Возможность воспользоваться дополнительной литературой в процессе проведения ФЭПО тестирования.

<b>Бывает ли у Вас возможность воспользоваться дополнительной литературой в процессе проведения ФЭПО-тестирования большинстве случаев?</b>	<b>Число ответивших</b>	<b>% от числа ответивших</b>	<b>% от общего числа опрошенных</b>
Да	169	40,3	40,3
Нет	33	7,9	7,9
чаще всего удавалось, в зависимости от преподавателя	76	18,2	18,2
чаще всего не удавалось, в зависимости от преподавателя	42	10,1	10,1
в этом нет необходимости, всё можно спросить у преподавателя	99	23,5	23,5
<b>Итого ответивших:</b>	<b>419</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

В ходе исследования большинство респондентов (58,5%) признались, что они пользуются дополнительными источниками информации во время экзамена, даже когда преподаватель находится в аудитории. Данный показатель гораздо ниже, чем при традиционной форме сдачи экзамена (при которой в списывании признались 97,9%). Однако это отнюдь не свидетельствует о том, что остальные 41,5% честно сдают тестирование, используя только собственные знания. Совсем не использовали вспомогательный материал в присутствии преподавателя 7,9% студентов – заметим, что в Идеальном типе это значение должно приближаться к 100%.

В ходе опроса выявилась еще одна группа студентов: 23,5% респондентов считают, что нет никакой необходимости пользоваться «шпаргалками», искать ответы на вопросы в Интернете, поскольку все можно спросить у преподавателя. Т.е. эта доля студентов не просто депроблематизирует списывание, но и считает преподавателя обязанным облегчить ему сдачу экзамена, освободив от утомляющего поиска источника списывания в Интернете. Это яркий пример аксиологической инверсии. Данную группу студентов следует отнести к «депроблематизаторам инверсионного типа».

Причиной появления такой группы студентов является то, что ФЭПО – это взаимодействие не между преподавателем и студентом, а между вузом и

Министерством образования. Здесь следует обратить внимание на роль управленческого фактора в закреплении фальсеологического характера ФЭПО.

В ситуации, когда ФЭПО – показатель качества образования, предоставляемого в вузе, студент и преподаватель условно находятся «по одну сторону баррикад». Теперь они «соучастники», вместе имитирующие сдачу экзамена. Осознание того, что в успешной сдаче такого экзамена, возможно, даже в большей степени, заинтересован и преподаватель, приводит к формированию патерналистской позиции у студентов. Выстроить процедуру сдачи ФЭПО таким образом, чтобы все студенты успешно сдали экзамен – задача преподавателя; задача студента – зайти под своим логином и паролем и ждать подсказки преподавателя. Хотя, как показало исследование, и это вовсе не обязательно. Демонстрировать честность трансцендентному контрагенту труднее и не столь обязательно.

Во время тестирования респонденты ответили, что в первую очередь решают ФЭПО с помощью Интернета (28,4%); 25,3% опрошенных решают предложенные тестовые задания с помощью различных источников, но, в конечном счете, ждут, пока проверит преподаватель; 21,7% студентов решают с помощью литературы, а 18,4% ждут, пока им решит преподаватель.

Лишь 7,2% решают ФЭПО самостоятельно, без посторонней помощи. Это идеалисты, и в ситуации с традиционным экзаменом их было почти в 3,5 раза меньше – 2,1%. В случае с Интернет-тестированием это значение выше потому, что большее количество студентов, робких и изворотливых на традиционном экзамене, готовы рисковать и самостоятельно отвечать на вопросы «трансцендентного» экзаменатора. Исключительным для ФЭПО является то, что если на традиционном экзамене по сути оценивается мастерство студенческого списывания, то здесь оцениваются совокупные «знания» Интернета и преподавателя.

Исследование показало, что, по мнению студентов, у 38,1% респондентов оценка за ФЭПО-тестирование соответствует оценке в зачетке по тестируемому предмету, а 27,9% респондентов утверждают, что оценки совпадают в

большинстве. Напротив, как правило, не совпадают оценки у 31,4% опрошенных, а совершенно не совпадает оценка у 2,6% студентов. На первый взгляд эти данные кажутся утешительными – у большинства студентов оценка за ФЭПО все же совпадает с оценкой, выставленной в зачетке. Но необходимо учесть, как минимум, два момента: во-первых, многие преподаватели практикуют выставление оценок в зачетную книжку по результатам ФЭПО; а во-вторых, в свете приведенных выше данных возникает резонный вопрос: оценка на ФЭПО-тестировании является оценкой студенческих знаний или умения использования Интернета и подсказок преподавателя на экзамене? Кроме того, в результате «формального» разрешения на списывание и подсказывание со стороны преподавателя, онтологический статус оценки за Федеральное тестирования оказывается снижен: такая оценка теряет связь с реальным положением вещей.

Роль управленческого фактора как детерминирующего фальсифицируемость процедуры Интернет-экзамена подтверждают и данные анализа ситуации, когда кто-то из студентов не присутствует на ФЭПО. Опрошенные нами студенты утверждают, что в большинстве случаев под логинами и паролями отсутствующих тесты решают отличники (45,6%), или же решают те, кто быстрее решит свой тест (21,9%). Лишь 18,4% респондентов отметили, что результаты отсутствующих считаются как двойки или же тестирование переносится. В некоторых случаях за отсутствующих студентов решают сами преподаватели (14,1%). Вывод об эффективности ФЭПО как индикатора качества образования студентов, на наш взгляд, является очевидным.

Следует особо отметить, что, отвечая на эти вопросы (об использовании Интернета во время сдачи ФЭПО, о решении тестов за «двоечников и прогульщиков» и т.д.), студенты вовсе не стеснялись в этом признаться. Для них сдача ФЭПО-экзамена с помощью Интернета – явление естественное и нормальное, аналогично шпаргалке на традиционном экзамене. Здесь можно, опять же, говорить о социокультурных факторах, а именно допустимости лжи как инструмента достижения цели.

На наш взгляд, это может быть связано с тем, что чуть более половины респондентов (50,4%) считают, что ФЭПО-тестирование – это проверка вуза, 41,2% опрошенных студентов считают, что ФЭПО – это проверка преподавателей, и лишь 8,4% считают, что ФЭПО – это проверка студентов. Тем самым, 91,6% студентов уверены, что в случае неудачи на ФЭПО ответственность понесут вуз или преподаватель, а потому использование на тестировании Интернета – это, в первую очередь, не обман Министерства, а помощь вузу и преподавателю.

Так, среди студентов вновь четко образовались следующие группы:

- «инверсионные депроблематизаторы» – те, кто на Интернет-тестировании даже не утруждают себя поисками правильных ответов в Интернете или конспектах, поскольку успешное написание тестирования считает обязанностью преподавателя (18,4%). ФЭПО воспринимается такими студентами исключительно как контроль деятельности преподавателей. Для данной группы характерна полная ценностная инверсия.
- «деформационные депроблематизаторы», для которых характерна аксиологическая деформация и социальная депроблематизация, соответствующая типу «подражание». Данную группу оставляют те студенты, которые решают задания ФЭПО с помощью Интернета и других источников, после чего ждут проверки своих ответов преподавателем. По мнению студентов данной группы, так делает большинство. Они утверждают, что задания Интернет-тестирования не являются для них сложными, а, следовательно, списывание для них – это не вынужденная мера, а привычная форма поведения. Доля таких студентов составила 25,3%
- студенты категории «деформационные депроблематизаторы», соответствующие типу прагматичной депроблематизации – так же при решении ФЭПО-тестирования пользуются различными источниками, однако не ждут контроля от преподавателя. Их цель – экономия времени и усилий. Доля респондентов данной группы составила около 21,7%.

- «деформационные депроблематизаторы» сообразно типу административно-вынужденной депроблематизации. К ним следует отнести тех студентов, которые также решают задания ФЭПО с помощью Интернета и других источников, однако они оправдывают это тем, что задания для них слишком сложные, что и вынуждает их идти на хитрость. Данная группа также характеризуется аксиологической деформацией и составляет 27,4%.

- «проблематизаторы» – тип студентов, для которых характерно признание аморальности списывания на экзаменах, в том числе и ФЭПО, и, тем более, недопустимости требования у преподавателя решения Интернет-тестирования за них. Федеральное тестирование воспринимается ими как контроль знаний студентов, и потому для них характерно самостоятельно решать задания ФЭПО-экзамена. Доля студентов данного типа составила около 7,2%.

Закрепление понимания ФЭПО как имитационной процедуры подтверждают и предложение, высказанное некоторыми респондентами: для повышения эффективности проведения ФЭПО – *«усиление помощи со стороны преподавателя»* во время тестирования. Примечательно, что доля респондентов уверены, что эффективность ФЭПО как показателя качества образования повысит устроение процедуры его проведения, главным образом – лишение возможности совещаться, пользоваться Интернетом, конспектами и т.д., и списывать у одногруппников.

Так, определяющим фактором закрепления ФЭПО как фальсеологической процедуры является управленческий фактор. Объявление результатов Интернет-тестирования важным показателем при аккредитации вуза способствовало закреплению ФЭПО как фальсеологической процедуры.

Таким образом, студенчество как субъект фальсеоинтеракций характеризуют следующие моменты (Таблица 10).



Таблица 10. Типы фальсеокоммуникативного поведения студентов.

Характеристики субъекта фальсеоинтеракций	Тип фальсеокоммуникативного поведения студентов				
	Депроблематизаторы				Проблематизаторы
	Инверсионные	Деформационные			
		прагматичного типа	социального типа	административно-вынужденного типа	
Причины вступления в фальсеоинтеракцию	лень, нежелание учить, выполнять студенческие работы самому	рационализация своих трудозатрат (списать, скачать из Интернета легче, чем учить, писать самому)	располагающие условия: преподаватели допускают списывание, скачивание и т.д.	сложность предмета, недостаточность времени на подготовку	никогда не списывают на экзаменах, выполняют работы сами
Факторы, определяющие вступление в фальсеоинтеракцию	социокультурные; психологические	социокультурные; информационно-технические	социокультурные; информационно-технические; ведомственные; социально-психологические	социокультурные; информационно-технические; ведомственные, опосредовано влияние управленческих	социокультурные; психологические
Мотивы вступления или отказа от вступления в фальсеоинтеракцию	достижение цели более легким путем	достижение максимального результата при минимальных затратах	достижение желаемого результата, стремление избежать наказания (двойки)	достижение желаемого результата	
		мотив отказа – нежелание получить «двойку»	мотивы отказа – страх быть пойманным, строгость преподавателя	мотив отказа – отсутствие возможности списать	уверенность в собственных силах; стремление избежать чувства стыда, позора, если будут уличены в обмане
Отношение к фальсеоинтеракциям и установка на участие в фальсеоинтеракциях в будущем	это нормальное, естественное положение вещей	это явление, позволяющее сэкономить усилия и время	это не хорошо, но в большинстве случаев так и происходит	это уже стало устойчивой социальной практикой	это отвратительно, с этим необходимо бороться
Доля представителей данного типа	19-20%	23-24%	34-35%	20-21%	2-3%

Мотивы создания лжи и вступления в фальсеоинтеракции в процессе обучения – это мотивы, обозначенные нами как «ложь для себя». Студенты идут на обман (списывание на экзамене или «заказ» работы в специальных организациях) ради получения положительной оценки, затрачивая минимальное

количество усилий и времени на подготовку. Второй мотив студенческой лжи – это стремление избежать неудовлетворительной оценки и последующих пересдач/перезащит. Основными мотивами, побуждающими студентов отказаться от обмана (например, списывания), являются страх быть разоблаченным или тотальный контроль со стороны преподавателя.

Потребность студентов во лжи обусловлена рядом субъективных причин: представление студентов о том, что они не способны понять и выучить материал или им не представляется возможным сдать экзамен самостоятельно, честно. Среди объективных причин, вынуждающих студентов списывать, обманывать преподавателей, студенты называют слишком большой объем материала, сложность дисциплины, недостаточность количества времени, отведенного на подготовку.

Внешними факторами, детерминирующими генезис фальсеоинтеракций, являются социокультурные факторы, а именно: снижение престижа высшего образования, смещение акцента значимости с высшего образования на диплом о высшем образовании, а также изменение в системе ценностей студенческой молодежи; превратно понимаемые студенческие традиции; следование образцам поведения современной массовой культуры. На основании проведенного исследования нами было выделено несколько типов студентов по качеству и степени депроблематизации и завершенности ценностных изменений: от аксиологических деформаций до полной ценностной инверсии.

Также немаловажное влияние оказывают информационно-технические факторы: развитие и увеличение доступности современной техники, в том числе и мобильного Интернета, способствовало совершенствованию системы списывания студентов. Теперь они пользуются Интернетом не только на экзаменах или при подготовке семинарских занятий, но и для скачивания рефератов, курсовых и иных студенческих работ.

Опосредованное влияние оказывают управленческие факторы, поскольку студенты имеют представление о том, что Федеральное Интернет-тестирование

есть важная процедура, которая является контрольной не столько для них, сколько для университета в целом.

Большинство студентов имеет социальную установку на участие в фальсеоинтеракциях в будущем.

## 2.2. Преподаватели как субъект фальсеологических взаимодействий

Преподаватели как субъекты фальсеоинтеракций в вузе – объект исследования более сложный, чем студенты. Следует ожидать, что студенты в данной теме будут более откровенны, чем преподаватели. Для достижения искренних ответов от студентов достаточно заверить их, что результаты исследования будут представлены в общем виде.

Сложнее дело обстоит с опросом преподавателей. Следует ожидать, что добиться исследователю определенной меры доверия у преподавателя довольно проблематично. Преподаватели старшего и среднего возрастов, прошедшие «огонь, воду и медные трубы», изощренные в технологиях воспитания, более скрытны, когда речь заходит о «хитростях» и «шалостях» в процессе документирования образовательной деятельности. Они формировались в условиях идеологизированной командно-административной системы «зрелого социализма», пережили бум коммерциализации образования 1990-х и переживают сейчас очередную реформу. Они были свидетелями неоднократной смены систем документирования. В них в гораздо большей степени, чем в студентах, инсталлировано понимание об аморальности и «недолжности» фальсификации образовательных процедур и, одновременно, тяжелый груз непростого жизненного опыта. А потому признаться, хоть и в анонимной анкете, исследователю в том, что зачастую приходится ставить завышенную оценку за экзамен студентам, которые этого не заслуживают, весьма проблематично.

Еще один фактор риска – статусная несовместимость респондента и социолога. Пожилой доцент в негласной «табели о рангах» находится выше молодой аспирантки или магистрантки, и отвечать на довольно острые вопросы анкеты некоторым преподавателям может показаться «не по чину».

Третий фактор риска – патологическое отождествление сущего и должного в сознании некоторых респондентов. Встречаются преподаватели, как, впрочем, и представители многих других профессий, уверенные, что реальность именно

такова, как это регламентировано документами. Попытка указать на расхождение с реальностью вызывает у таких когнитивный диссонанс.

Потому, во избежание этих факторов, для опроса преподавателей необходима высокая мера доверия респондента к исследователю. Для решения этой проблемы нами было использовано привлечение интервьюера – преподавателя, посвященного в суть исследования и добровольно вызвавшегося помочь с внедрением в среду респондентов-преподавателей. В качестве интервьюера нами был привлечен преподаватель с большим стажем, имеющий авторитет и пользующийся уважением в среде преподавателей, обладающий хорошими коммуникативными способностями, а также заинтересованный в получении достоверных результатов. Поскольку достичь такой же степени доверия у преподавателей других вузов – например, Томского госуниверситета или Сибирского госуниверситета телекоммуникаций и информатики – не представляется возможным, то сравнительных исследований по преподавателям как субъектам фальсеоинтеракций в данных вузах не проводилось.

Нами было проведено полужформализованное интервью с преподавателями Хакасского госуниверситета, посвященное данной проблеме<sup>1</sup>.

Результаты опроса студентов очень четко подкрепляются данными, полученными в ходе интервьюирования преподавателей. Все опрошенные нами преподаватели на вопрос об участии в фальсеоинтеракциях ответили, что чаще или реже вынуждены выставлять как минимум «удовлетворительные» оценки тем студентам, знания которых явно не соответствуют необходимому минимуму<sup>2</sup>.

Конечно, существуют административно-педагогические параметры, которые четко определены и должны одинаково трактоваться каждым

---

<sup>1</sup> Серия исследований проводилась на базе ХГУ им. Н.Ф. Катанова в несколько этапов с 2011-2013 гг. Целью исследований было выявление отношения преподавателей ко лжи в образовательном процессе: на традиционном экзамене (2011 г.), при проверке самостоятельной работы студентов (2012 г.), на Федеральном Интернет-тестировании (2013 г.). Метод исследования: полужформализованное интервью. Была построена двухступенчатая выборка: сначала лотерейным методом было отобрано 5 институтов (1/3 от числа структур университета), после чего с каждого института на каждом этапе исследования было опрошено по 4-5 преподавателей разного возраста, пола, стажа работы, ученой степени и звания. Всего было проведено 59 полужформализованных интервью. N = 59.

<sup>2</sup> Ибрагимов, Р. Н., Каширина (Вернер), М. В. Грех лжи: факт и объект// Идеи и идеалы. – №4 (10). Т 1. – 2011. – С. 175.

преподавателем – знания и умения, которые заявлены в каждой рабочей программе дисциплины<sup>1</sup>.

Но даже здесь есть ряд лакун и умолчаний. Одним из них является *академический энтузиазм преподавателя*. В советские времена в большинстве вузов при разработке программ конкретных дисциплин пользовались «типовыми программами», которые разрабатывались, как правило, в крупнейших научных и образовательных центрах страны. Конкретный преподаватель не сильно ломал голову над содержанием программы; ее соответствие идеологическому и/или производственному заказу было для преподавателя по умолчанию «вмененно-сто процентным».

В начале 1990-х гг. началась новая эпоха в стратегии и тактике выработки рабочих программ. Ее можно назвать «Эпоха УМКД-энтузиазма». Она была обусловлена следующими привходящими обстоятельствами.

*Лицензирование и аккредитация* специальностей и вузов обусловили усиленное внимание к документальному обеспечению учебного процесса. К созданию новых дисциплин по выбору, факультативных курсов, разработке многочисленной документации, необходимо сопровождающей их создание, было привлечено подавляющее большинство профессорско-преподавательского состава. Сам факт такого нововведения в российские вузы в совокупности с ограниченными сроками выполнения и отсутствием четких критерий и норм для составления учебно-методических комплексов породил «истерическую атмосферу методического творчества».

Во-вторых, *увеличение удельного объема УМКД*. Если раньше, до «эпохи УМКД-энтузиазма», рабочая программа в среднем составляла 8-12 страниц, то сейчас объем УМКД – не менее двух печатных листов. Затрачиваемое время, внимание, силы, уделяемые доцентами и профессорами разработке и написанию программе курса, увеличились многократно. В результате увеличилась доля субъективной инициативы и объективный *методический люфт* соответствия содержания курса заявленным компетенциям.

---

<sup>1</sup> Ивонин Ю. П. Тракта о шпаргалке // Идеи и идеалы: научный журнал. 2010. №1 (3) т.1. С. 132.

Люфт в сторону перевеса содержания над компетенциями – это и есть УМКД-энтузиазм. Как показывают исследования, более 60% преподавателей самым привлекательным в своей профессии называют творческий характер труда<sup>1</sup>. Более того, по результатам данного опроса около половины преподавателей (48,1%) считают, что у них есть призвание к научно-педагогической деятельности. Предполагаем, что такая доля преподавателей вариативно есть в каждом вузе. Это и есть группа преподавателей-энтузиастов, которые и составляют потенциал люфта в эту сторону.

Данная подгруппа «миссионеров» часто считает смыслом своей жизни не просто передачу знаний, а *как можно более интенсивную передачу как можно большего количества и разнообразия знаний*. В результате из-под их пера выходят перенасыщенные всяческой, порой не имеющей прямого отношения к предмету информацией. Например, в ХГУ им. Н.Ф. Катанова до сих пор ходят легенды о преподавателе, изобретшем четвертый закон диалектики и ставившем двойки тем, кто затруднялся рассказать его суть.

Но есть люфт и в обратную сторону – когда материал, спрашиваемый преподавателем на экзамене, соответствует заявленным в рабочей программе компетенциям. Но и в этих случаях, как показывает наше исследование, не всегда оценка, полученная на экзамене, соответствует знаниям студента. Нами не рассматриваются те случаи, когда студенту по разным причинам оценка занижается. Этот случай хорошо виден при двумерном анализе эмпирических данных, полученных в ходе опроса студентов и преподавателей. Речь идет о тех случаях, когда в процессе сдачи экзамена преподаватель и студент вступают в своего рода «игру», где не знающий ответа на билет студент пытается обмануть преподавателя (списать со шпаргалки или Интернета, сочинить ответ на вопрос и т.п.), а преподаватель, осознавая обман студента, все равно это принимает и ставит ему, как минимум, удовлетворительную оценку на экзамене.

---

<sup>1</sup> Исследование проводилось центром по социальным исследованиям «Социум-М» (г. Саранск) на базе Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. Тема исследования: Преподаватель вуза: идентичность, социальные ожидания и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Время проведения: май-июнь 2008 г. Метод: анкетный опрос. Объем выборки: 300 человек, членов профессорско-преподавательского состава. (N=300).

Так, как уже говорилось выше, все опрошенные нами преподаватели утверждают, что им приходилось чаще или реже выставять студентам оценки, которых они не заслуживают. По словам преподавателей, им «приходилось» выстраивать процедуру сдачи экзамена таким образом, чтобы все студенты (независимо от уровня подготовки и качества ответа) получили как минимум удовлетворительную оценку. Наиболее популярными способами облегчения преподавателями процедуры сдачи экзамена оказались подсказки и позволение списать: *«Я не слежу, списывают они или нет, стараюсь заняться своими делами, не обращать внимания на их «шушуканья...»*; *«... были случаи, когда мне приходилось выйти из кабинета, иначе все бы «завалили» этот экзамен»*; *«Конечно, позволяю списать ... особенно это касается пересдач»*.

Говоря о причинах, вынуждающих их выставять незаслуженные оценки, многие преподаватели говорят о сочувствии к студенту, о нежелании, чтобы из-за их предмета кто-то был отчислен или лишен академической стипендии<sup>1</sup> – *«... иногда просто не хочется портить студенту зачетку»*; *«Когда отличник плохо отвечает на экзамене, мне жалко ставить ему плохую оценку. Я знаю, что он может лучше, но почему-то в этот раз ответил хуже. В таких ситуациях я иду навстречу студенту»*. И здесь следует отметить, что объективные условия есть, и они одинаковы для всех. «Жалостливым» преподавателям – альтруистского типа – точно так же дается установка на предмет необходимости «сохранения контингента», точно теми же заведующими кафедрами и деканами, как и «жестоким». В данном случае очевидно влияние факторов индивидуальных, социально-психологических.

Представляется важным тот факт, что во время интервью преподаватели высказывались также и о влиянии на их снисходительное отношение этнической принадлежности студента – *«... приезжим студентам тяжелее учиться, хоть они и стараются, поэтому им я могу простить какие-то ошибки в работе или помочь на экзамене»*. Это послужило предпосылкой к проведению

---

<sup>1</sup> Ибрагимов, Р. Н., Каширина (Вернер), М. В. Грех лжи: факт и объект// Идеи и идеалы. – №4 (10). Т 1. – 2011. – С. 175.



дополнительного разведывательного исследования, целью которого было выявление наличия этнического фактора в фальсеоинтеракциях между преподавателями и студентами<sup>1</sup>.

Дело в том, что в университете, на базе которого проводилось исследование, самыми многочисленными этническими группами, помимо русских, являются хакасы и тувинцы.

Справка. Тесное социальное взаимодействие русских и хакасов началось еще в XVIII веке, при этом исследования подтверждают высокий уровень толерантности на этой межэтнической границе<sup>2</sup>. Республика Тува в составе Советского Союза была образована лишь в 1944 году, т.е. гражданами Союза (и, в дальнейшем, Российской Федерации), являются лишь 3-4 поколения тувинцев. Это не могло не отразиться на особенностях социального поведения и самоощущения студентов, представителей тувинской этничности. Речь идет о самопозиционировании себя как «пришлых», «чужих», как правило, ничем не подкрепляемое внешней социальной средой.

В соотношении с другими это – наиболее сплоченная этническая группа. Свое пребывание в Хакасском вузе студенты-тувинцы рассматривают как промежуточное, временное, потому как, в большинстве своем, не имеют намерений жить и работать в Хакасии. Как правило, после окончания вуза они планируют трудоустроиться на территории своей республики.

Все это наложило отпечаток и на отношение преподавателей к студентам-представителям тувинского этноса. Опрошенные нами преподаватели уверяют, что критерии оценивания и требования ко всем студентам одинаковы. Но все же поясняют, что со студентами-тувинцами им работать немного сложнее, чем с русскими или хакасами – *«... тувинец – это не синоним плохого студента. Они*

---

<sup>1</sup> Исследование проводилось на базе ХГУ им. Н.Ф. Катанова в 2013 г. и носило разведывательный характер. Метод исследования: полужформализованное интервью. Была построена двухступенчатая выборка: сначала лотерейным методом было отобрано 5 институтов (1/3 от числа структур университета), после чего с каждого института было опрошено по 4 преподавателя разного возраста, пола, стажа работы, ученой степени и звания. Всего было опрошено 20 преподавателей. N = 20.

<sup>2</sup> Анжиганова Л. В. Эволюция межнациональных отношений в республике Хакасия (социологический аспект) // Гуманитарные науки в Сибири. 2007. №1. С. 80.

*более усидчивые, терпеливые, уважительные к старшему поколению. Но им сложнее учиться не в своей языковой среде, и это нужно понимать...».*

Однако все опрошенные сразу оговаривали, что сложность работы со студентами-тувинцами связана отнюдь не с умственными способностями учащихся, а с их языковым барьером. *«Многие тувинцы, начиная обучение в университете, не только не могут свободно изъясняться на русском языке, но и плохо понимают русскую речь».*

Кроме того, по мнению преподавателей, у студентов тувинской этнической группы гораздо сложнее проходит процесс социальной адаптации в университете. В отличие от русских или хакасов, они вынуждены адаптироваться не только в высшей школе, как новой ступени образования, но и в новой культуре, иноязычной для них среде.

Именно поэтому студенты-тувинцы в большей степени склонны образовывать закрытые, сплоченные коалиции в академической группе – *«если в группе он один (студент этнической группы), то он будет общаться с остальными, и вести себя на равных. Если их в группе больше двух, то они общаются только между собой. И если на занятия приходят, то все, если пропускают, то тоже все».* И их группа является закрытой и в образовательном плане тоже. По наблюдениям преподавателей, *«они сдают одинаковые по содержанию работы»* (рефераты, контрольные, курсовые). Эти работы, по оценкам преподавателей, отличаются довольно низким качеством и несоответствием всем оговариваемым заранее требованиям – *«Они стараются сдать всё вовремя, но качество работ, как правило, очень низкое»;* *«... это и русским свойственно, но тувинцам в большей степени. Если даешь задание сделать сравнительную таблицу, они просто скачают с Интернета реферат по этой теме...»;* *«... У них есть установка сдать вовремя, а если задание непонятно – сдать хоть что-то».* Часто сдаются абсолютно идентичные работы, что подтверждает несамостоятельность их выполнения, или, опять же, проявление коллективизма. Порог требований заметно снижается – и эти работы засчитываются всем.

Некоторые преподаватели говорят, что стараются не изменять критерии оценивания или требования к таким ребятам, а поменять форму, например, сдачи экзамена – с устной на письменную, что значительно облегчает задачу иноязычным студентам – *«... когда они пишут, они лучше формулируют свои мысли»*; *«Когда я принимаю у них экзамен (речь о студентах тувинской этнической группы), я могу просто посмотреть то, что у них написано в листочке, на котором они готовились... и поставить оценку без дополнительных вопросов»*. Подобного рода объяснения свидетельствует о попытках преподавателей депроблематизировать свое снисхождение по отношению к студентам определенной этничности. Понимание и сочувствие к студентам иноязычной группы как обоснование своего снисхождения характерно для социальной тактики депроблематизации.

Так или иначе, все преподаватели утверждают, и не раз акцентировали на этом внимание во время интервью, что стереотипов в отношении студентов разных этнических групп они не имеют. Но наше исследование позволяет зафиксировать обратное: наличие этнического фактора при оценивании студентов разных этнических групп действительно имеет место. Однако данный фактор носит индивидуальный характер, не является определяющим и потому отнесен нами к группе социально-психологических факторов, имеющих этнокультурную, социокультурную репрезентацию<sup>1</sup>.

Количественное распределение ответов респондентов на вопрос о причинах, вынуждающих преподавателей вступать в фальсеоинтеракции со студентами, в зависимости от типа фальсеокоммуникативного поведения, оказалось следующим (Таблица 11).

---

<sup>1</sup> Каширина (Вернер), М. В. Этнический фактор в образовательных фальсеоинтеракциях // Исторические, политические, философские и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – №10 (36). – 2013. – Ч. II. – С. 81-84.

Таблица 11. Причины, вынуждающие преподавателей позволять студентам списывать и выставять студентам незаслуженные оценки на экзамене.

Почему Вы иногда вынуждены позволять студентам списывать на экзаменах и выставлять незаслуженные оценки?	Тип фальсеокоммуникативного поведения (кол-во ответивших /кол-во ответивших в %)*								Итого:
	Деформационные депроблематизаторы						Проблематизаторы		
	прагматичного типа		социального типа		административно-вынужденного типа				
сочувствие к студенту, нежелание, чтобы из-за его предмета кто-то был отчислен или лишен академической стипендии	1	4,5%	4	18,2%	1	4,5%	2	9,1%	36,4%
давление, ограничение руководства	2	9,1%	1	4,5%	9	40,9%	2	4,5%	59,1%
экономия времени и сил	4	18,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	18,2%
просьба близкого человека	1	4,5%	2	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	13,6%

\* Респонденты могли дать несколько ответов, сумма не имеет значения.

Для нас представляет интерес то, что большинство респондентов причиной, вынуждающей их выставять незаслуженные оценки, называют давление, ограничение руководства. В частности, уже названный нами параметр «сохранения контингента» как показателя качества работы преподавателя. *«Мы сейчас в такой ситуации, что не можем отчислять. С этим переходом на нормативно-подушевое финансирование приходится тянуть каждого двоечника».* Это случай депроблематизации административно-вынужденной, поскольку принятию лжи способствуют факторы внешние: ведомственные и опосредованно экономические.

Конечно, здесь можно предположить столкновение нескольких мотивов: обосновать «должностное нарушение» приказом администрации института; найти для себя моральное оправдание своей лжи или же попытка, хоть и опосредованно, но все же выразить свое недовольство администрации института (если есть

подозрение, что анализ результатов проведенного исследования все же будет доведен до дирекции).

Но, так или иначе, мотивами все же является стремление сэкономить свое время и/или избежать конфликта с непосредственным руководством. *«... после долгого разговора меня все таки вынудили выставить хотя бы тройку, мотивируя рейтингом структуры...а разве это важно? ... просто доказывать никому ничего неохота».*

Следует отметить, что никто из преподавателей не сказал о важности для них стимулирующей выплаты за количество хороших и отличных оценок в сессию. Напротив, было высказано мнение, что *«... это неправильно. Вот количество дипломных работ, которые защищаются публично и оценка ставится коллегиально – в какой-то степени показатель работы руководителя... а когда преподаватель сам принимает экзамен и оценивает студента, он о стимулирующих не думает... есть просто установка начальства: с двойками ведомость не приносить...».* Это еще раз показывает значимость ведомственных факторов, а именно – давление руководства (Таблица 11). Зависимость размера стимулирующей выплаты от успеваемости студентов не оказывает влияния на вступление преподавателя в фальсеовзаимодействия.

Отношение преподавателей к фальсеоинтеракциям в образовательном процессе в систематизированном и количественном виде представлено в Таблице 12.

Таблица 12. Отношение преподавателей к фальсеоинтеракциям в образовательном процессе.

Как Вы относитесь к преподавателям, которые, несмотря на неудовлетворительные знания студентов, ставят им удовлетворительные оценки за экзамен?	Тип фальсеокоммуникативного поведения (кол-во ответивших /кол-во ответивших в %)								Итого:
	Деформационные депроблематизаторы						Проблематизаторы		
	прагматичного типа		социального типа		административно-вынужденного типа				
это адекватное и рациональное действие	3	13,6%	1	4,5%	1	4,5%	0	0,0%	22,7%
это порочно, но это не избежать	0	0,0%	6	27,3%	7	31,8%	0	0,0%	59,1
с этим нужно бороться	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	18,2%	18,2
Итого:	13,6%		31,8%		36,3%		18,2%		100

Подобно результатам, полученным в ходе опроса студентов, большинство преподавателей (59,1%) также признают, что выставление таких незаслуженных оценок пагубно влияет на качество выпускников вуза – *«самые незнающие студенты – это те, кому ставился «автомат» или делались поблажки. А таких, увы, большинство»*. Но при этом они отмечают, что этого не избежать. Во время проведения интервью многие уточняют, что этого *«не изменить пока, но с этим нужно бороться на более высоком уровне»*. Так или иначе, такую депроблематизацию, основанную на подражании большинству, следует также охарактеризовать как социальную.

Доля тех, кто считает, что с этим нужно бороться, начиная с себя, составила 18,2%. Некоторые преподаватели утверждают, что уже пытаются этого избежать: *«... я всегда предупреждаю, что списывать на экзамене бесполезно. Даже если им удастся списать вопросы билета, то, когда они отвечают, всегда задаю дополнительные вопросы. А могу и спросить вопросы других билетов»*; *«... нельзя им давать понять, что у нас связаны руки! Что это такое? Студенты не сдают не ходят на занятия весь семестр, не появляются на сессии, а потом вдруг они приходят и сдают свои «хвосты» как ни в чем не бывало! Они (студенты) ведь все это видят, общаются, обсуждают эту безнаказанность...»*. Преподаватели с

данной позицией составляют группу «проблематизаторов». Вероятность имитации пассионарности здесь, конечно, имеется. Такой вариант ответа и планировался с прицелом на имитаторов. Их коннотативный слоган: «Побуду принципиальным хотя бы на бумаге». Однако проведенный параллельно анализ экзаменационных ведомостей показал, что примерный процент преподавателей, регулярно «портящих показатели» выставлением двоек, колеблется как раз в районе 20%. Это говорит о том, что показанный вариант ответа отражает реальную и активную жизненную позицию. В данном случае можно говорить о том, что границы этой подгруппы респондентов являются *пределами действия фальсеоинтеракции*.

Что касается самостоятельной работы студентов, то опрос преподавателей показал, что чаще всего на семинарские занятия студенты приходят подготовленными на 1-2 вопроса из задаваемых вопросов. Но при этом отмечают, что в каждой группе есть определенный кластер студентов, которые готовятся всегда, а есть те, которые не готовятся никогда. Эти данные хорошо коррелируются с результатами опроса студентов.

На вопрос о возможных причинах наличия таких кластеров в академических группах нами были получены следующие высказывания: *«Такие студенты есть всегда, и такое деление в группе есть всегда. Я работала сначала несколько лет в школе, и там в каждом классе тоже есть такое деление. Скорее всего, активность студента на занятиях связана и с его индивидуальными особенностями, и с его прошлым опытом»*; *«... кто-то стесняется выступать перед группой, плохая дикция или ещё что-то, поэтому предпочитает «отсидеться», «отмолчаться»*; *«...трудолюбивые и ленивые студенты были всегда, и мы, когда учились, у нас в группе такие были. К сожалению, сейчас появились студенты, которым не просто лень готовиться к семинарам, а они считают это немодным»*. Так или иначе, преподаватели больше склонны к тому, что активность подготовки студента определяется индивидуально-психологическими, а также социокультурными факторами.

Но некоторые преподаватели отмечают, что активность студента может стимулироваться самим преподавателем – *«... как правило, отвечают и готовятся те, кто рассчитывает получить «автомат», ... Если сразу оговорить, что за работу на семинарах они могут получить зачет «автоматом», то те, кому нужно, будут делить между собой вопросы, скачивать «по первой ссылке», распечатывать и читать у доски, запинаясь, в первый раз, не понимая, о чем они читают, лишь бы ответить и заработать плюсик»*. Таким образом, подтверждаются наши выводы о том, что основной мотив деятельности студентов (в том числе и создание лжи, и вступление в фальсеоинтеракции) – это достижение результата (в данном случае – зачета или оценки за экзамен).

Так было всегда, и нынешнее декларативное «завинчивание гаек» противоречит объективной тенденции распределения Гаусса. Наличие «двоечников» в каждой группе – это нормальное распределение. Наложение негласного вето на неудовлетворительные оценки в ведомостях не уменьшает количество «двоечников» в действительности. Просто сейчас исказилась даже «кривая Гаусса»: количество «скрываемых» формальностями фальсеокоммуникантов-«двоечников» – подавляющее большинство.

Все опрошенные нами преподаватели признались, что были в такой ситуации, когда студенты пытались сдать им работу, выполненную «на заказ» или скаченную с Интернета. При этом 86,3% опрошенных преподавателей принимали у студента эту работу. Основными причинами этого преподаватели называют:

- невозможность добиться от студента более качественной, выполненной им самим работы (54,5%);
- невозможность доказать, что она выполнена не самим студентом (18,1%);
- то, что перепроверка студенческих работ преподавателям не оплачивается (9,1%);
- нежелание тратить время и силы на «двоечников» (4,5%).

Следует обратить внимание, что в данном распределении довольно четко проявляются группы преподавателей-депроблематизаторов. Первая причина



свойственна для социальной депроблематизации; вторая – для административно-вынужденной а последние две – для прагматичной (циничной) тактики депроблематизации.

Распределение причин, вынуждающих преподавателей принимать некачественные, скачанные из Интернета или выполненные «на заказ» работы, в зависимости от типа фальсеокоммуникативного поведения, оказалось следующим (Таблица 13).

Таблица 13. Причины, вынуждающие преподавателей принимать некачественные, скачанные из Интернета или выполненные «на заказ» работы.

Почему Вы иногда вынуждены принять у студента работу низкого качества, скачанную из Интернета или выполненную не им самим?	Тип фальсеокоммуникативного поведения (кол-во ответивших / кол-во ответивших в %)								Итого:
	Деформационные депроблематизаторы						Проблематизаторы		
	прагматичного типа		социального типа		административно-вынужденного типа				
невозможность добиться от студента более качественной работы	0	0,0%	10	45,4%	2	9,1%	0	0,0%	54,5
невозможность доказать, что студент «заказывал» работу, а не выполнял сам	0	0,0%	1	4,5%	3	13,7%	0	0,0%	18,2
перепроверка студенческих работ не оплачивается	2	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9,1
экономия времени и сил	1	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4,5
не принимают такие работы	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	13,7 %	13,7
Итого:	13,6%		49,9%		22,8%		13,7%		100

Ответы респондентов были дополнены высказываниями о том, что им «*все равно придется поставить хоть какую-то оценку, так зачем мне тратить на них свое время*»; «*... я принимаю курсовые работы, мне нужно ведомость заполнить, а «двойки» нельзя ставить. И как быть?... Ругаться в деканате не*

*хочется из-за этого, лучше сразу все поставить. Это и экзаменов касается»; «... у меня есть такие студенты: они мне по электронной почте отправляют на проверку курсовые, я им замечания красным цветом выделяю и отправляю обратно. Они все мои замечания просто удалят и то же самое мне на проверку. И так продолжается до защиты. Потом они свои тройки получают и все. Зачем тогда я трачу время на бессмысленные проверки, если это даже студентам не надо».*

Так, основными мотивами добровольного принятия лжи преподавателем служат также облегчение достижения результата, экономия времени и сил. Также (стоит оговориться, что для меньшего числа преподавателей) мотивом служит стремление избежать конфликта с руководством.

Примечательно, что большинство преподавателей считают, что студенты обращаются в организации по написанию студенческих работ только в случае *крайней* необходимости. То есть они, в принципе, не отрицают такого выхода из ситуации. Сравнительный анализ показывает, что в такой позиции имеется элемент самообольщения (Как писал А.С. Пушкин: «Ах, обмануть меня не трудно, я сам обманываться рад»).

Причины такого «самообмана» средствами стандартного опроса, конечно, трудноуловимы. Тем более, что этот эффект, родственник стендалевской «кристаллизации», для самого исследования оказался апостериорен и, в какой-то степени, неожидан.

Наиболее вероятными причинами вовлечения в фальсеоинтеракции стороны преподавателей представляются следующие: 1) автофундирование (вера в то, что «студенты хорошие», придает смысл собственному профессиональному существованию); 2) циничная, прагматическая депроблематизация (считать, что «студенты хорошие» удобно – это минимизирует моральные неудобства); 3) административно-вынужденная депроблематизация (считать, что «студенты хорошие» вынуждают внешние обстоятельства).

Итак, преподавателям (в равной степени со студентами) свойственно депроблематизировать покупки курсовых и дипломных работ. Это автоматически

свидетельствует и о негласном признании того, что студенты не способны освоить программу ГосСтандарта, и имеют право не формировать в себе определенные компетенции.

Но есть и доля респондентов, которые не принимают у студента работу, если уверены в том, что она скачана или «заказана». Ответы данных респондентов были сопровождаемы следующими высказываниями: *«Может быть, я еще слишком мало работаю просто, но пока я пытаюсь бороться с такими вещами»*; *«... если работа вызвала сомнения, я не жалею времени на то, чтобы самому ввести первые предложения в поисковик в Интернете. После чего я прям на титульном листе пишу, что работа скачана, адрес ссылки и оценку «2» или не зачтено»*; *«Мне однажды двоечник вместо курсовой работы принес диссертацию. Причем утверждал, что он сам это написал и провел исследование в Тюмени! Конечно, я возмутилась и при всей группе высказала свое недовольство»* и т.д.

Есть также среди респондентов и те, кто пытается бороться со скачиванием из Интернета или «заказом» работ в специальных организациях. Например, высказывались такие идеи: *«Я стараюсь давать задания индивидуальные, желательно такие, чтобы они соотносились с темами курсовых или дипломных работ. Тогда они чувствуют, что им это нужно и стараются сделать качественно. Но ведь не у всех преподавателей дисциплины позволяют это сделать»*.

Таким образом, основными мотивами отказа от принятия лжи и вступления в фальсеоинтеракцию служит стремление защитить свою честь и достоинство. Стоит отметить, что данная позиция характерна либо для молодых преподавателей, чей стаж работы не превышает 3-х лет, либо, напротив, преподавателей со стажем свыше 15-20 лет. Здесь играют роль социально-психологические факторы (принципиальность в большей степени свойственна молодым и людям старше среднего возраста). Также стоит отметить, что профессиональное становление преподавателей со средним стажем происходило в 90-е годы, когда традиционные ценности, такие, как «коллективизм», «общее

дело», «энтузиазм», ушли на второй план в системе ценностей россиян; более значимыми стали личностная карьера, достоинство, собственность<sup>1</sup>. Поэтому преподаватели, профессиональная социализация которых проходила в этот период, под влиянием социокультурных и, отчасти, политических факторов, более рациональны и ориентированы на достижение результата наиболее выгодным путем.

Также был проведен опроса преподавателей и о Федеральном Интернет-экзамене, данные которого полностью подтверждают результаты опроса студентов. Исследование показало, что у каждого преподавателя были случаи, когда они помогали студентам решать ФЭПО, в том числе и давали возможность воспользоваться дополнительной литературой: конспектами лекций, учебниками, Интернетом: *«Конечно, приходится помогать, а иначе как? Они не сдадут, да и самим «подставляться» не хочется...»*; некоторые выражают проблему сдачи ФЭПО в шутливой форме: *«Если не мы, то кто же? Кто же, если не мы?»*. Более того, более трети опрошенных нами преподавателей сами советуют студентам приносить с собой необходимый материал: *«... если группа большая, то так спокойнее. Если не успею всем помочь, кто-нибудь додумается в учебнике поискать»*.

В ходе интервью один из преподавателей продемонстрировал «Памятку ФЭПО», выданную каждому из членов кафедры. В Памятке были указаны рекомендации преподавателю по выстраиванию процедуры проведения ФЭПО. *«Явка студентов должна быть 100%, поэтому, если кто-то из студентов не явился под его логином, тестирование должен пройти другой студент (отличник), в крайнем случае, необходимо срочно информировать секретаря ... кто не явился. Проведение тестирования лучше спланировать следующим образом: 1 студент тестируется, другой находится рядом и помогает ему, 1 компьютер свободен и ... открыты учебники по специальности... Преподаватель контролирует процесс, помогает студентам. Желательно, чтобы студенты*

---

<sup>1</sup> Пантин В.И., Лапкин В.В. Эволюция ценностных ориентаций россиян в 1990-е годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/8065.html>.

*принесли с собой учебники, желательно несколько экземпляров на группу. Если группа плохо пройдет тестирование, преподаватели должны быть готовы к тому, что им самим придется переписывать весь тест за всех студентов». На наш взгляд, памятка полностью отражает реальную картину процедуры проведения Интернет-тестирования. Сам факт появления «Памятки» говорит о являющемся, продолжающемся процессе институционализации системного взаимодействия.*

В данном случае, следует говорить об опосредованном влиянии на преподавателей управленческих факторов и непосредственном влиянии факторов ведомственных. Об этом свидетельствуют следующие высказывания респондентов: *«Нам на заседании кафедры объясняли, ещё когда университет наш проходил аккредитацию, что все претензии будут не к студентам, а к нам»; «... студенты-то доучатся, и дипломы получают, а вот нам еще работать потом где-то нужно будет... потому их оценки – наш интерес»; «... есть, конечно, у нас принципиальные преподаватели, которые не помогают на ФЭПО, но за них приходится помогать другим, менее принципиальным...».*

Такие высказывания свидетельствуют также и об основных мотивах преподавателей добровольно вступать в фальсеоинтеракции – это, в первую очередь, избежание нежелательных для себя последствий, а также стремление избежать конфликта с администрацией института/факультета.

Все преподаватели сталкивались с такой проблемой, когда студенты не приходили на тестирование или писали на неудовлетворительную оценку. В таких случаях чаще всего преподаватели давали пароли и логины отличникам, которые решали за отсутствующих и «двоечников» за определенное поощрение (зачет автоматом, экзамен полуавтоматом). *«Студенты уже не стесняются сказать о том, что это тестирование нужно не им, а преподавателям. Как в школе говорили про учителей: «Всем двойки она не поставит, ее саму наругают». Также и здесь. Они это понимают, а возразить им нечего. А как их еще простимулируешь, кроме как автоматами и обещаниями, что эта оценка пойдет в зачетку?...»; «... У меня в прошлую сессию одна группа плохо написала тест,*

*переписывали три раза. На третий раз пришлось звонить старосте и уговаривать, чтобы они пришли...».* Это опять же объясняет соответствие оценок за ФЭПО и за традиционный экзамен в зачетной книжке.

Так, исследование показало, что реализация ФЭПО значительно разнится с декларативной идеей ее создателей. В данной фальсеоинтеракции студенты и преподаватели едины. Они – союзники. Другой актер – Министерство образования – трансцендентен. Студенты (да и большинство преподавателей) имеют смутное представление о том, кто их проверяет. Именно потому, что контролирующий орган значительно отдален от студентов, они не стесняются сказать о том, что вся процедура сдачи ФЭПО – это обман Росаккредагентства и Министерства образования в целом.

Конечно, Росаккредагентство и, тем более, Министерство образования как участники взаимодействия для исследования недоступны. И получить эмпирических подтверждений нашей гипотезы о том, что Министерство образования – такой же добровольный «фальсеореципиент», как и преподаватель на традиционном экзамене, не представляется возможным. Однако сами принципы, декларируемые разработчиками ФЭПО – например, принцип полного доверия вузам по вопросам соблюдения технологии проведения экзамена – свидетельствуют об их готовности к нарушениям его процедуры. Об этом же свидетельствует и одинаковость заданий на аккредитационном Интернет-тестировании и на тестированиях предшествующих ему. Также предоставление возможности участия вуза в тестировании в режиме off-line можно считать негласным созданием поля для маневра преподавателям и студентам. Написание тестирования в режиме off-line – ситуация, аналогичная той, когда преподаватель выходит из аудитории во время проведения традиционного экзамена.

Тем самым, ФЭПО, аналогично традиционному экзамену или самостоятельной работе студентов, представляется такой же фальсеологической интеракцией (системой гибкого интеракционного реагирования), но уже на макроуровне. Ведь в данном случае актерами фальсеоинтеракции являются вузы

– с одной стороны, и государственные структуры (Министерство образования, Росаккредитация) – с другой.

Таким образом, преподаватели как субъекты фальсеологических взаимодействий характеризуются следующими моментами (Таблица 14):

Таблица 14. Типы фальсеокоммуникативного поведения преподавателей.

Характеристики субъекта фальсеоинтеракций	Тип фальсеокоммуникативного поведения (кол-во ответивших в %)			
	Деформационные депроблематизаторы			Проблематизаторы
	прагматичного типа	социального типа	административно-вынужденного типа	
<b>Причины вступления в фальсеоинтеракцию</b>	экономия времени и сил; давление руководства	сочувствие к студенту (в т.ч. и иноязычному); просьба близкого человека	давление, ограничение руководства;	сочувствие к студенту; давление руководства
<b>Факторы, определяющие вступление в фальсеоинтеракцию</b>	социально-психологические; ведомственные	социально-психологические	ведомственные, опосредовано влияние управленческих, экономических факторов	социально-психологические; ведомственные, опосредовано влияние управленческих, экономических факторов
<b>Мотивы вступления или отказа от вступления в фальсеоинтеракцию</b>	желание минимизировать свои усилия	«ложь во благо другого»: помочь студенту	желание избежать нежелательных последствий: конфликта с руководством	желание защитить честь и достоинство преподавателя
<b>Отношение к фальсеоинтеракциям в образовательном процессе и установка на участие в фальсеоинтеракциях в будущем</b>	это рациональное и адекватное действие	выставление таких оценок пагубно, но это уже устоявшееся явление	это порочная практика, но этого не избежать	это отвратительно, с этим необходимо бороться
<b>Доля представителей данного типа</b>	13-15%	45-50%	17-20%	13-15%

Преподавателям в большей степени, чем студентам, свойственно негативное отношение к фальсеологическим взаимодействиям в вузе. Большинство преподавателей осознает пагубность подобных процедур, однако считает это неизбежностью.

Основными мотивами добровольного принятия студенческой лжи для преподавателя являются мотивы как из группы «ложь для себя», так и из группы «ложь во благо другого». Они готовы обманываться, если это экономит их время, усилия, или если эта ложь является средством избежания конфликта с ближайшим руководством. Так же мотивом вступления в фальсеоинтеракции для преподавателя может служить «ложь во благо другого» – ради сохранения репутации «отличника» или стипендии для студента и т.д.

Защитить свою честь и достоинство служит мотивом отказа преподавателей от вступления в фальсеоинтеракцию это свойственно для преподавателей молодых, чей стаж менее 3-х лет, и преподавателей старше среднего возраста, работающих в университете свыше 15-20 лет.

В отличие от студентов, преподаватели, в большинстве случаев, вступают в фальсеоинтеракции *вынуждено*. Основными факторами являются ведомственные – ограничение руководства. Параметр «сохранность контингента» делает практически невозможным осуществление преподавателями селективной функции. Кроме того, непосредственное влияние оказывают социально-психологические факторы – индивидуальные для каждого преподавателя. Стоит отметить, что они могут способствовать и отказу преподавателя от вступления в фальсеоинтеракцию, например, если преподаватель принципиален.

Опосредованное влияние оказывают факторы экономические (в основном, нормативно-подушное финансирование) и управленческие (установление результатов Федерального Интернет-тестирования как важных показателей аккредитации вуза). Преподаватели знают об изменении в финансировании вузов, об изменении показателей аккредитации, однако наибольшее влияние на них оказывается именно со стороны непосредственного руководства.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При проведении представленного диссертационного исследования автор руководствовался следующими соображениями. Поводом послужило случайное знакомство с жизнеописанием В.И. Ленина, а конкретнее, описание правил, требований, трудностей, с которыми пришлось сталкиваться братьям Ульяновым во время обучения в университетах, а вместе с ними и всем дореволюционным студентам.

Так, функция социального фильтра в российских университетах конца XIXв. работала настолько хорошо, что выпускной экзамен сдавали не более 40% студентов и слушателей, а без перерыва, «с лету» университет заканчивал лишь каждый десятый. При этом такие приемы современного студенчества, как списывание, «давление на жалость», «давление на слабинку» никому и в голову прийти не могли. По умолчанию считалось, что обладатель университетского диплома – человек высокой чести и достоинства, негласно подтвержденных самим дипломом. В уставах вузов той поры нельзя встретить трескучую декларацию «всесторонне развитой личности». Но объективно, рельефно и выпукло у университетов той поры фигурировала функция *воспроизводства интеллигенции* в самом высоком значении этого слова.

Честь и достоинство, интеллигентность «в самом высоком значении этого слова» – трудно операционализируемые понятия. О том, что положение вещей в современном высшем образовании является несколько иным, говорит нам и интуиция, и личный опыт, и здравый смысл. Но ни то, ни другое, ни третье не могут служить достаточным основанием для социокультурного исследования. Что и кого воспроизводит нынешняя система высшего образования, какой социокультурный код, «программа», заложены в эту систему – тема для многочисленных исследований и высказываний в самых разных областях знания. Нишей, которая показалась нам относительно незаполненной, стала концептуальная модель, краеугольным камнем которой послужила *ложь как социокультурный феномен*.

Проблема истины и лжи поднималась в различных науках – таких, как философия, логика, психология и др. – еще со времен Античности. В данной работе нас не интересовали философский, психологический, моральный аспекты лжи в социальном взаимодействии. Нас интересовали ее социальные аспекты: мотивы создания и добровольного принятия (или имитации принятия) лжи в социальных взаимодействиях между людьми, факторы, способствующие продуцированию лжи, ценность отношений, построенных на лжи и т.д. Социальность феномена лжи обусловлена также ее проблематизацией или, напротив, депроблематизацией со стороны общества.

Как правило, социальная оценка лжи – негативная. Во-первых, никому не нравится, когда ему лгут, во-вторых, ложь разлагает нравственные устои общества, в-третьих, порождает недоверие между людьми и разрушает стабильность социальных взаимодействий в социуме. Такой подход к пониманию лжи присущ конфликтологической парадигме.

Но помимо и в противовес конфликтологической есть и другая парадигма – парадигма солидарности, согласно которой, ложь – явление конструктивное, «полезное», если она одобряема большинством или обеспечивает желаемый результат и не приносит вред окружающим (или хотя бы польза превышает вред). В определенных социальных условиях ложь становится «выгодна» обоим (всем) участникам взаимодействия. Речь идет именно о тех случаях, когда оба участника взаимодействия осознают ложь, но при этом делают вид, что не замечают этого и «играют в правду». То есть ложь становится предметом негласной социальной конвенции между участниками взаимодействия. Тем самым устанавливаются определенные негласные нормы социального взаимодействия, при котором оба взаимодействующих осознают, что один из них лжет, а другой это принимает. Для определения выявленного феномена нами и было введено понятие *фальсеоинтеракции*. Это особая форма социального взаимодействия, при которой оба участника взаимодействия знают о том, что один из них лжет, но оба демонстрируют принятие этой лжи за истину.

Примеров таких фальсеоинтеракций множество в самых различных областях и сферах – от межличностных отношений в семье до взаимодействия структур и институтов. В данной работе мы сосредоточились лишь на одной сфере социальной системы – сфере высшего образования. И вот почему.

Малоразвитые общества для воспроизведения своего социокультурного кода не нуждаются в специализированных педагогических учреждениях. Но когда речь идет о более или менее цивилизованном обществе, без профессионализации, институционализации процесса обеспечения информационной, культурной преемственности невозможно. И система образования (в широком смысле этого слова) воспроизводит культуру в независимости от того, осознает ли необходимость и важность этой функции государственная власть или не осознает, прикладывает ли она усилия для поддержания и оптимизации этой функции или не прикладывает.

Современное высшее образование выступает как социальный институт в системе общества, основная задача которого – обеспечение подготовки *высококвалифицированных* кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в *интеллектуальном, культурном и нравственном* развитии, углублении и расширении образования, научной, педагогической квалификации.

Объективные условия функционирования современного вуза располагают к потенциальному возникновению и распространению фальсеоинтеракций. Среди таких условий следует отметить множество факторов: политические, экономические, информационно-технические, управленческие, ведомственные, социокультурные, социально-психологические. Выявление наиболее значимых факторов, определяющих возникновение фальсеоинтеракций в сфере высшего образования, основных мотивов вступления в фальсеоинтеракции главных субъектов взаимодействия внутри вуза – преподавателей и студентов – требует отдельных исследований методами социологии.

В ходе такого эмпирического исследования мы обнаружили, что на преподавателей как субъектов фальсеоинтеракций, в первую очередь, оказывают влияние ведомственные и управленческие факторы. В объективном оценивании и возможном отсеке студентов преподавателя ограничивает, прежде всего, установки руководства вуза, которое косвенно, через установленный норматив количества преподавательских ставок на контингент студентов, регламентирует количество студентов, получивших неудовлетворительную оценку на экзамене, защите курсовых работ. Успеваемость студента есть определенный показатель работы преподавателя, который может обратиться против него руководством вуза. Преподаватель вынужден выстраивать процедуру так, чтобы студенты успешно сдали экзамен и защитили свои работы. Более того, имелись случаи, когда особо принципиальным преподавателям угрожали увольнением и их даже увольняли (не продлевали контракт) фактически «за снижение аккредитационных показателей».

Немаловажными факторами являются социально-психологические — принципиальность преподавателя, жалость к студентам, забота о сохранении их стипендии и т.д. Влияние экономических факторов, а именно, переход всех университетов на нормативно-подушное финансирование, носит опосредованный характер.

Основными мотивами вступления преподавателей в фальсеоинтеракции являются стремление избежать конфликта с администрацией института, сэкономить свое время, «ложь во благо» студента.

Не стоит говорить, насколько студенты мотивированы сдать экзамен, курсовую работу или зачет успешно. Основными мотивами студенческой лжи (списывания, скачивания работ из Интернета или заказ их выполнения в специальных организациях) являются стремление достичь максимального результата, приложив минимальные усилия, или избежать наказания — неудовлетворительной оценки или пересдач. Так, студенты, в отличие от преподавателей, которые участвуют в фальсеоинтеракциях, как правило,

вынужденно, лукавят перед преподавателями добровольно и ради собственного блага.

Наибольшее влияние на студентов оказывают факторы социокультурные: изменение ценности и престижа высшего образования, допустимость лжи в межличностных отношениях, следование студенческим традициям.

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют, что в современном образовании процедуры сдачи экзамена, в том числе и Федерального Интернет-тестирования, выполнения самостоятельной работы приобрели устойчивую форму фальсеоинтеракции.

На основе эмпирических данных серии исследований нами была разработана типология фальсеокоммуникативного поведения. В зависимости от степени депроблематизации, мотивов и причин вступления в фальсеоинтеракции, нами были выделены три основные группы фальсеокоммуникантов: «депроблематизаторы инверсионного типа», «депроблематизаторы деформационного типа» и «проблематизаторы». Типами фальсеокоммуникативного поведения являются первые два. Представителей данных типов поведения, согласно нашим исследованиям, подавляющее большинство – более 90%. Они, в свою очередь, диссоциируются еще на три сценарных подтипа, в зависимости от тактики депроблематизации: социальный, административный и прагматичный. «Проблематизаторы», почти точно попадающие под понятие «интеллигенции» – это «идеалисты», те, кто не участвует в фальсеоинтеракциях и даже готов с ними бороться. Доля представителей данной группы – 3-5%.

Как показало исследование, в подобную «игру» вовлечено подавляющее большинство преподавателей и студентов. Помимо масштаба, следует обратить внимание на регулярность воспроизводства имитативной интеракции. Масштаб и регулярность, в свою очередь, недвусмысленно указывают на то, что такое положение вещей устраивает всех субъектов системы ВПО, то есть превратилось в полноценную фальсеоконвенцию. А это автоматически ставит под сомнение сформированность профессиональных компетенций выпускников вуза – «как бы»

прохождение основных этапов обучения, «как бы» выполнение самостоятельной работы не обеспечивает даже «как бы» формирования знаний, умений, навыков и совсем не формирует необходимых для специалиста качеств, таких, как честность, ответственность, дисциплинированность. Тем самым фальсеоинтеракции стратегически не способствуют оптимизации системы ВПО, реализации ею задекларированных задач. Если, конечно, у этой системы нет скрытых, незадекларированных функций – массового воспроизводства «человека лукавого».

### Библиографический список

1. Аврелий Марк. К самому себе / Изд. Подгот. В. Б. Черниговский. – М.: Алетейа, Новый Акрополь, 1998. – 224 с.
2. Аналитический отчет «Мониторинг удовлетворенности потребителей деятельностью университета»: [офиц. текст] / Учебно-экспериментальная лаборатория социологических исследований ХГУ им. Н.Ф. Катанова (2009 – 2013 годы). – Абакан, 2013. – 17 с.
3. Анжиганова, Л. В. Эволюция межнациональных отношений в республике Хакасия (социологический аспект) / Л. В. Анжиганова // Гуманитарные науки в Сибири. – 2007. – №1. – С. 78-82.
4. Антропов, В.А. Профессиональное становление личности специалистов в условиях реформ / Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – С. 108-110.
5. Бабосов, Е.М. Прикладная социология: учебное пособие для вузов / Е. М. Бабосов. – 2-е изд., – М.: Тетрасистемс, 2001. – 496с.
6. Батыгин, Г. С. Этос и интеракция: драматургический реализм Ирвинга Гофмана / Г. С. Батыгин // Ведомости прикладной этики. – 2001. – №19. – С. 39-45.
7. Бенин, В. Л. Высшее образование и культура / В. Л. Бенин // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 6. – С. 64-67.
8. Бим-Бад, Б.М. Вопросы жизни как содержание образования: концепция «зеркал» [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/authors/x2173.htm>.
9. Блаженный Августин. Творения: В 4 т. Т.1.: Об истинной религии. – Спб.: Алетейа; Киев: УЦИММ – Пресс, 2000. – 742 с.
10. Богослов Григорий. Собрание творений: В 2 т. Т. 1. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – (Классическая философская мысль). – 832 с.

11. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр. – Режим доступа: [http://lit.lib.ru/k/kachalow\\_a/simulacres\\_et\\_simulation.shtml](http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml).
12. Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, – Т. 10. – 2013. – № 3. – С. 149–159.
13. Бурак, Т. В. Конструирование стигматизирующей установки в повседневной коммуникации [Электронный ресурс] / Т. В. Бурак // Социологические исследования. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/14464/1/71-76pdf.pdf>.
14. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление. – 2011. – № 4. – С. 76–82.
15. Вахштайн, В.С. Драматургическая теория Ирвинга Гофмана: два прочтения / В. С. Вхштайн // Социологическое обозрение. – Том 3. – 2003. – № 4. – С. 104–118.
16. Вебер, М. Избранные произведения: Пер. с нем. /Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдов; Предисл. П. П. Гайденко. — М.: Прогресс, 1990. —808 с.
17. Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии [Электронный ресурс] / М. Вебер. – Режим доступа: <http://politicalsociology.net>.
18. Вишневский, Ю. Р. Ценностные и социокультурные ориентации молодежи / Ю.Р. Вишневский // Социологическое обозрение (информационно-аналитический сборник). – Екатеринбург. – 1997. – Вып. 1. – С. 35–39.
19. Волков, Ю. Е. Базисные понятия и логика социологической парадигмы / Ю. Е. Волков // Социс. – 1997. – №1. – С. 22–33.
20. Вульф, К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / Пер. с нем. Г. Хайдаровой. – СПб.: Интерсоцис, 2009. – 164 с.
21. Выписка из протокола заседания аккредитационной коллегии от 04.10.2007. №6-2007/АК / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – 2007.



22. Гайдамак О. Е., Пахомова Е. А. Влияние социально-экономических факторов на развитие образования в РФ // Проблемы региональной экономики. – Выпуск 21 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.regec.ru/articles/2013/vol1/2.pdf>.

23. Гегель, Г.В. Сочинения. В 14 тт. Т. 7: Философия права [Электронный ресурс] / Г. В. Гегель– М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – 384 с. – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=41204>.

24. Гидденс, Э. Социология / Пер. с англ. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 703 с.

25. Гидрович, С. Р., Егорова, И. И., Курочкина, А. Ю. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения / С. Р. Гидрович, И. И. Егорова, А. Ю. Курочкина. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 107 с.

26. Горшков, М. К. Российское общество в условиях трансформации: Социологический анализ / М. К. Горшков. – Москва, 2000. – 234 с.

27. Горшков, М. К., Шереги, Ф. Э. Прикладная социология: методология и методы: интерактивное учебное пособие / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. – М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований», Институт социологии РАН, 2012. – 404 с.

28. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. – М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2000. — 304 с.

29. Гофман, И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью [Электронный ресурс] / Перевод М. С. Добряковой. – Режим доступа: [http://soc331.files.wordpress.com/2011/08/stigma\\_1.pdf](http://soc331.files.wordpress.com/2011/08/stigma_1.pdf).

30. Грачев, Г. В., Мельник, И. К. Ложь как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] / Г. В. Грачев, И. К. Мельник. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text3/78.htm>.

31. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука / отв. за выпуск Ю. Г. Хацкевич. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 752 с. – (Классическая философская мысль).
32. Девятко, И. Ф. Диагностическая процедура в социологии. Очерк истории и теории / И. Ф. Девятко. – М.: Наука, 1993. — 175 с.
33. Девятко, И. Ф. Методы социологического исследования / И. Ф. Девятко. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1998. – 208 с.
34. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Второе, исправленное, издание / ред. тома А. Ф. Лосев, перевод М. Л. Гаспарова. 2-е изд. – Изд-во: Мысль. – Москва, 1986. – 571 с. – (Филос. Наследие).
35. Дюркгейм, Э. Ценности и «реальные суждения» Ценностные и «реальные» суждения//Социологические исследования. – 1991. – №2. – С.106–114.
36. Зборовский, Г. Е., Шуклина, Е. А. Социология образования: учеб. пособие / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
37. Зиммель, Г. Избранные работы. – К: Ника-Центр, 2006.– (Серия «Сдвиг парадигмы»; Вып. 4). – 440 с.
38. Зиммель, Г. Общение. Пример чистой, или формальной социологии [Электронный ресурс] / Хрестоматия по социологии. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/aver/05.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/aver/05.php).
39. Зиновьев, А. А. Зияющие высоты / А. А. Зиновьев. – М.: Эксмо, 2008. – 736 с.
40. Знаков, В. В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания / В. В. Знаков. – Москва. – Институт психологии РАН, 1993. – 116 с.
41. Ибрагимов, Р. Н Мировой куст: монографический сборник статей / Р. Н. Ибрагимов. – Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2007. – 284 с.

42. Ибрагимов, Р. Н. Социология духовной жизни / Р. Н. Ибрагимов. – Саарбрюкен: Lambert Academy Project, 2011. – 439 с.
43. Ибрагимов, Р. Н. Социальное насилие: феномен, проблема: [монографическое исследование] / Р. Н. Ибрагимов. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2001. – 344 с.
44. Ибрагимов, Р. Н., Каширина (Вернер), М. В. Грех лжи: факт и объект / Р. Н. Ибрагимов, М. В. Вернер // Идеи и идеалы. – №4 (10). Т 1. – 2011. – С. 170-176.
45. Ивонин, Ю. П. Трактат о шпаргалке / Ю. П. Ивонин // Идеи и идеалы: научный журнал. – 2010. – №1 (3) т.1. – С. 132-143.
46. Ионин, Л. Г. Повседневная культура. Культурология XX век. – Энциклопедия. Т.2. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 447 с.
47. Кант, И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 712 с.
48. Кареева, С. Г. Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.01 / С. Г. Кареева; [Место защиты: Ин-т соц.-полит. исслед. РАН]. – Москва, 2011. – 134 с.: ил.
49. Каширина М.В Современный вуз: факторы генезиса фальсеоинтеракций / М.В. Каширина // Наука и образование: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 25-26 июня 2014 г. Анталия – Тамбов: Kutlu&Avcı Ofset – Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 56-63.
50. Каширина, М. В. «Фальсеоинтеракция» в свете социологических теорий / М. В. Каширина // European Social Science Journal. – № 9(3). – 2013. – С.272-277.
51. Каширина, М.В. Фальсеоинтеракция как предмет социологического анализа / М.В. Каширина // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2014. – №4. – Ч. 13. – С. 110-112.
52. Каширина (Вернер), М. В. Фальсеоинтеракция: к определению понятия / М. В. Каширина // Перспективы науки. – №1 (52). – 2014. – С. 19-21.

53. Каширина, М.В. ФЭПО-тестирование как фальсеологическая практика / М. В. Каширина // В мире научных открытий. – №5(2). – 2014. – С. 577-584.
54. Каширина (Вернер), М. В. Этнический фактор в образовательных фальсеоинтеракциях / М. В. Каширина // Исторические, политические, философские и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – №10 (36). – 2013. – Ч.II. – С. 81-84. (0,39 п.л.).
55. Коган, Л. Н. Социология культуры: учеб. пособие / Л. Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 117 с.
56. Коган, Л. Н. Теория культуры: учебное пособие / Л. Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 160 с.
57. Козулева, А. А. Эволюция понимания и определения истины и лжи в историко-философском познании / А. А. Козулева // Сибирский юридический вестник. – 2007. – №3. – С. 68-72.
58. Козырев, Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль [Электронный ресурс] / Г. И. Козырев // Социс. – 2005. – №8. – Режим доступа: <http://www.isras.ru/socis>.
59. Компетентностный подход. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/kompetentnostnyy-podhod-v-obrazovanii>.
60. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. Приложение 1: Приказ Минобрнауки России от 03 августа 2006 года № 201. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d\\_06/prm201-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_06/prm201-1.htm).
61. Кравченко, Е. И. Теория социального действия: от М.Вебера к феноменологам [Электронный ресурс] / Е. И. Кравченко. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru>.
62. Кравченко, С. А. Социология: Парадигмы через призму социологического воображения / С. А. Кравченко. – М.: Экзамен, 2002. – 315 с.
63. Красников, М. Л. Феномен лжи в межличностном общении [Электронный ресурс] / М. Л. Красников // Общественные науки и современность. – 1999. – №2. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru>.

64. Крапивко, Е.Н. Социокультурные девиации студенчества в контексте переоценки ценностей в современной России: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Е.Н. Крапивко; [Место защиты: Ставропольский государственный университет]. – Ставрополь, 2006. – 158 с.

65. Култыгин, В. П. Концепция социального обмена в современной социологии / В. П. Култыгин // Социологические исследования. — 1997. — № 5. — С. 85-99.

66. Курабцев, В. Л. Истина и ложь в ранних диалогах Платона / В. Л. Курабцев // Учебные записки российского государственного социального университета. – 2008. – №4. – С. 132-136.

67. Левада, Ю. А. Сочинения: проблема человека / Ю. А. Левада: [сост. Т. В. Левада]. – Москва: Издатель Карпов Е.В., 2011. – 526 с.

68. Леонтьева, Э. О. Образование с изнанки: опыт пилотажного исследования «теневых» отношений в вузе / Э. О. Леонтьева // Социологические исследования. – 2004. – №12. – С. 121-129.

69. Лец, Станислав Ежи. Непричесанные мысли. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/INPROZ/LEC/translations.txt>.

70. Манхейм, К. Избранное: Социология культуры. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 501 с. – (Книга света).

71. Мاستикова, Н. С. К проблеме социокультурного сдвига в трансформирующейся России: сравнение ценностей россиян и европейцев по данным европейского социального исследования [Электронный ресурс] / Н.С. Мастикова. – Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2013/12/sociologiya/mastikova.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/12/sociologiya/mastikova.pdf).

72. Меренков, А. В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного / А. В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2007. – 280 с.

73. Мертон, Р. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль: Тексты /Под ред. В. И. Добренькова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 379-448.

74. Методика проведения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования оценки качества освоения студентами программного материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарт высшего профессионального образования / Утверждено заместителем руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Е.Н. Геворкян. от 16.10.2007 г.

75. Мид, Дж. Г. От жеста к символу / Американская социологическая мысль: Тексты /Под. ред. В.И. Добренкова. – М.: Изд. Международного ун-та Бизнеса и Управления, 1996. – С. 213 – 222.

76. Мягков, А. Ю. Правда и ложь в социологических опросах // методы измерения и контроля: учебное пособие / А. Ю. Мягков; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Ивановский гос. энергетический ун-т им. В. И. Ленина». – Иваново, 2008. – 235с.

77. Мясников, А. Г. Античная философия о целесообразности и вынужденном характере лжи / А. Г. Мясников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – №13. – С. 9-14.

78. Наводнов, В. Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС / В. Г. Наводнов // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС : материалы III Всероссийской науч.-практ. конференции. – Москва. – 2012. – С. 64 – 69.

79. Наводнов, В. Г., Масленников, А. С., Киселева, В. П. Педагогические измерительные материалы для Интернет-экзамена в сфере профессионального образования / В. Г. Наводнов, А. С. Масленников, В. П. Киселева // Государственный университет управления. – Вестник университета. Развитие образования в области менеджмента. – 2008. – № 2. – С. 23 – 25.

80. Наводнов, В. Г., Масленников, А.С. Интернет-экзамен в сфере профессионального образования / В. Г. Наводнов, А. С. Масленников // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал МОН РФ. – 2006. – №4. – С. 15 – 19

81. Наводнов, В. Г., Киселева, В. П., Тикина, Г. П. Система педагогического анализа/мониторинга результатов тестирования студентов / В. Г. Наводнов, В. П. Киселева, Г. П. Тикина // Современные проблемы профессионального технического образования: материалы международной научно-методической конференции. – Йошкар-Ола: МарГТУ. – 2010. – С.96 – 99.

82. Наводнов, В. Г., Масленников, А. С., Киселева, В. П. ФЭПО как инновационный подход в системе обеспечения качества образования / В. Г. Наводнов, А. С. Масленников, В. П. Киселева //Аккредитация в образовании. – 2010. – №24. – С. 74 – 78.

83. Ницше Ф. К генеалогии морали/ Ф. Ницше; пер. с нем. К. Свасьяна. Соч. в 2 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1990. – 407-524 с.

84. Отдел содействия трудоустройству выпускников. Официальный сайт ХГУ им. Н.Ф. Катанова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://khsu.ru/main/structure/administrative/upravlenie-kachestvaobrazovaniya/ostv.html>.

85. Пантин В.И., Лапкин В.В. Эволюция ценностных ориентаций россиян в 1990-е годы. [Электронный ресурс] / В.И. Пантин, В.В. Лапкин. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/8065.html>.

86. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия. // Американская социологическая мысль: тексты / Под ред. В. И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ. – 1994. – С. 246 – 254.

87. Пирожкова, О. Б., Генардукаев, Р. С. К проблеме соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/36\\_PVMN\\_2012/Pedagogica/2\\_121924.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Pedagogica/2_121924.doc.htm).

88. Показатели эффективности деятельности и критерии их оценки в Рейтинговой системе ГОУ ВПО ХГУ им. Н.Ф. Катанова по направлению «Учебная и учебно-методическая деятельность (включая трудоустройство выпускников)» на 2008/2009 учебный год. [офиц. текст; протокол №6, от 02.12.2008]. – Абакан, 2011. – 9 с.

89. «Положение о порядке установления выплат стимулирующего характера работникам университета за добросовестный, качественный и эффективный труд» / Устав ХГУ им. Н. Ф. Катанова. Условия и размеры ежемесячных выплат стимулирующего характера за интенсивность и высокие результаты работы по ПКГ должностей профессорско-преподавательского состава ГОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова» на 2008/2009 учебный год: [офиц. текст; протокол №6, от 02.12.2008]. – Абакан, 2011. – 7 с.

90. Поппер, К. Открытое общество и его враги. Т. 1: Чары Платона / Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. — 448 с.

91. Постановление Правительства РФ № 803 от 23.12.2005 [Электронный ресурс] / ФЦП развития образования на 2006-2010 годы. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/189041>.

92. Приказ об утверждении норм времени для расчета объема учебной работы ППС кафедр университета 2011-2012 уч.г.: [офиц. текст; приказ №182/1, от 28.03.2011]. – Абакан, 2011. – 10 с.

93. Приказ Минобрнауки России «О порядке проведения тестирования студентов в рамках 18 этапа «Интернет-экзамен в сфере профессионального образования» от ноября 2013 г [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/edu/obrazovanie>.

94. Приказ Минобрнауки России № 337 от 17.09.2009 г. «Об утверждении перечней направлений подготовки ВПО» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/edu/obrazovanie>.



95. Распоряжение Министерства образования и науки российской Федерации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1192-05 от 17.07.006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/edu/obrazovanie>.

96. Риск в образовании молодежи («Круглый стол») // Социологические исследования. – 2006. – №5. – С. 42-50.

97. Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 696 с.

98. Российская социологическая энциклопедия /Под общ. ред. Г. В. Осипова. – М.: НОРМА – ИНФРА-М, 1998. – 666 с.

99. Свиридова, Н. В., Сазонова, И. В. Сравнительный анализ эффективности и результативности деятельности вузов / Н. В. Свиридова, И. В. Сазонова // Университетское управление. – 2011. – № 4. – С. 83-86.

100. Семейный кодекс Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос. Думой 08.12.1995] от 29.12.1995 N 223-ФЗ. – Спб.: Стаун-кантри, 2001. – 94 с.

101. Семенова, Т. И. Модус кажимости: между истиной и ложью / Т. И. Семенова // Вестник иркутского государственного лингвистического университета. – 2009. - №3. – С. 6-12.

102. Смелзер, Н. Социология: Пер. с англ. /Науч. ред. издания на рус. яз. В. А. Ядов. — М.: Феникс, 1994. — 688 с.

103. Смелзер, Н. Социальное взаимодействие [Электронный ресурс] // Скепсис: научно-просветительский журнал. – Режим доступа: <http://scepsis.ru>.

104. Солженицын, А. И. Образованщина / А. И. Солженицин //Новый мир. – 1991. – №5. – С. 28-46.

105. Соловьев, В. С. Сочинения в двух томах / В. С. Соловьев – Т.1. – М., 1989. – С. 449.

106. Сорокин, П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. – М.: Наука, 1994. — 560 с. – (Социологическое наследие).

107. Сорокина, Н. Д. О компетентностном подходе и проективном обучении (На примере курса «Конфликтология») / Н. Д. Сорокина // Социологические исследования. – 2010. – №5. – С.123-128.

108. Социологическое исследование: Методы, методика, математика и статистика: Словарь-справочник /Отв. ред. Г. В. Осипов. – М.: Наука, 1991.–358 с.

109. Теннис, Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии / Ф. Теннис; [Пер. с нем. Д.В. Складнева]. – СПб.: Изд-во «Владимир Даль», 2002. – 452 с.

110. Тернер, Дж. Структура социологической теории / Дж. Тернер; [Перевод с англ. О. С. Гавриш, З. В. Каганова, В. Г. Осипова, Н. В. Перцова, В. М. Погостина, А. В. Шкаликова]. – М.: Прогресс, 1985. – 472 с.

111. Тимонин, А. И., Чекмарев, Г. В. Культура и ложь: тайны трансферта в сфере ВПО / А. И. Тимонин, Г. В. Чекмарев // Экономика образования. – 2008. – №4. – С. 9-13.

112. Тощенко, Ж. Т., Татарова, Г. Г. Методология анализа данных в социологии (введение): учебник для вузов / Ж. Т. Тощенко, Г. Г. Татарова. – М.: NOTA BENE, 1999. – 224 с.

113. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. №559 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/edu/obrazovanie>.

114. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия структуры и содержания государственного образовательного стандарта» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/edu/obrazovanie>.

115. Федеральный закон от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ (в части уровней ВПО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/edu/obrazovanie>.

116. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. [Пер. с англ.]. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730 с.

117. Fepo.ru: офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fepo.ru/>.
118. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – Спб.: Наука, 2001. – 382 с.
119. Хамрина, Ю. А. Воспроизводство социального посредством ритуала. [Электронный ресурс] / Ю. А. Хамрина. – Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/353/image/353-059.pdf>.
120. Хоманс, Дж. Социальное поведение: его элементарные формы // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 11. Социология – 2001 – №2 – 117-163с.
121. Хоманс, Дж. Возвращение к человеку / Американская социологическая мысль: Тексты /Под. ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд. Международного ун-та Бизнеса и Управления, 1996. – С. 45-60.
122. Черноусова, Л. Н. Социальное взаимодействие: понятие, уровни, методологические традиции / Л. Н. Черноусова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – №12 (26): в 3-х ч. Ч.1. – С.214-216.
123. Шалюгина, Т. А. Имитация в современном российском обществе: сущность, субъекты, социальное пространство проявления: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук: 09.00.11. Ростов-на-Дону, 2012. – 57 с.
124. Шалюгина, Т. А. Образовательная среда современного вуза [Электронный ресурс] / Т. А. Шалюгина // Вестник Адыгейского университета. – 2009. – №2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article>.
125. Шелер, М. Ресентимент в структуре моралей / пер. с нем. А. Н. Малинкина. – Спб.:Наука, Университетская книга, 1999. – 231 с.
126. Шереги, Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования / Ф. Э. Шереги. – М.: Akademia, 2001. – 463 с.
127. Шинкаренко, В. Д. Ритуалы и мифы как социокультурные механизмы функционирования знания, характеризующие определенные типы культуры: Автореф. дис. канд. социол. наук. – М., 1998. – 23 с.

128. Штуден, Л. Л. Введение в туфтологию / Л. Л. Штуден // Идеи и идеалы: научный журнал. – 2010. – №2 (4) т.1. – С. 160-169.
129. Шуклина, Е.А. Качество образования как социологическая проблема / Е. А. Шуклина // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. – В 3 т. – М., 2003. – Т.2. – С.512-513.
130. Шюц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я. Алхасов; Пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой; Науч. ред. перевода Г.С. Батыгин. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.
131. Экман, П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol\\_PsihologiyaLzhi.pdf](http://www.pseudology.org/chtivo/EkmanPol_PsihologiyaLzhi.pdf).
132. Ядов, В. А. Попытка переосмыслить концепцию фреймов Ирвинга Гофмана. (По следам дискуссий при разработке исследовательского проекта) [Электронный ресурс]. / В. А. Ядов // Официальный сайт ИС РАН. – 2011. – Режим доступа:<http://www.isras.ru/publ.html?id=2024>.
133. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
134. Ядов, В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – М.: Добросвет, 1999, – 596 с.
135. Ястребова, О. К., Михалькова, Е. Е. Нормативно-подушевое финансирование в сфере ВПО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bujet.ru/article/227361.php>.
136. Durkheim E. Society and Individual Consciousness // Theories of society. Foundations of Modern Sociological Theory. – Two volumes in one. – The Free Press. – New York. – pp. 720-724.
137. Geertz C. The Interpretation of Cultures: Selected Essays. New York: Basic Books, 1973. – p. 33-55.