

Исследовательские рефлексии



DOI: 10.19181/inter.2022.14.4.1

EDN: OIDDVT

Травма академии: в попытках идиорритмической контекстуализации¹

Ссылка для цитирования:

Родионова М. М. Травма академии: в попытках идиорритмической контекстуализации // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2022. Т. 14. № 4. С. 10–28. <https://doi.org/10.19181/inter.2022.14.4.1>. EDN: OIDDVT

For citation:

Rodionova M. M. (2022) The Trauma of Academia: on Attempts of Idiorythmic Contextualization. *Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 14. No. 4. P. 10–28. <https://doi.org/10.19181/inter.2022.14.4.1>.



Родионова Мария Михайловна

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

E-mail: mmrodionova@hse.ru

Исследование фокусируется на трех сюжетах, разворачивающихся в академии и контекстуализирующих академическую травму. Первый рассматривает проявления классической для социальных наук структурно-агентской дилеммы в университетской среде. Второй обнаруживает механизмы балансирования между требуемой от работника академии объективностью и присущей ему субъективностью, в подавлении которой высвечивается травма. Третий сюжет, построенный вокруг модели идиорритмии Р. Барта, предлагает теоретическое осмысление академии как социального агрегата, пытающегося примирить индивидуальный и коллективный опыт. Рассматриваемые линии аргументации объединяются в единую теоретическую модель, фокусируясь на разных аспектах проявления одного и того же феномена — травмы. Показано, что травма обнаруживает себя в разнообразных аспектах академической жизни: в неформальных практиках, противоречащих

¹ Идиорритмия (*фр., orig., idiorythmie*) — понятие, введенное в научный обиход Роланом Бартом в курсе лекций «Как жить вместе», которое обозначает нейтральный гармонический образ организации совместной жизни, избегающий как предельной индивидуализации, так и крайних форм коллективной общежительности.



формальным правилам, в требованиях объективности, предъявляемых к социальному исследователю в условиях принципиальной неотчуждаемости субъективности последнего; в индивидуализации форм академической жизни при одновременных попытках универсализации академического опыта. Вместе с тем производящая многочисленные противоречия академическая жизнь препятствует их критическому осмыслению. В исследовании отмечаются преимущества и недостатки автоэтнографического метода для преодоления обозначенных дилемм в ситуации рефлексии сотрудником академии своего академического опыта.

Ключевые слова: травма; идиорритмия; критические исследования академического сообщества; объективность и субъективность в социальных науках; идиорритмия академической жизни; насилие

В 1988-м году публикуется статья, фокусирующаяся на институциональных и личностных факторах отказа женщин, работающих в академии, от продолжения карьеры в «башнях из слоновой кости» [Rothblum, 1988], спустя десятилетие в свет выходит сборник статей об управлении конфликтами в сфере высшего образования, озаглавленный как «Ремонт трещин в башне из слоновой кости» [Holton, 1998], а почти через двадцать лет публикуется книга «Трещины в башне из слоновой кости» [Brennan, Magness, 2019], вновь указывающая на моральный кризис академической жизни. Казалось бы, последовательность обозначенных риторических ходов должна была быть развернута в обратном порядке: сначала институт академических исследований обнаружит собственные проблемы, попытается разрешить их и, когда некоторые из них преодолеть не удастся, отметит, что его покидают сами сотрудники академии. Однако ирония обратной хронологии, обнаруживаемая в этом примере, наоборот, удачно иллюстрирует тенденции в обозначенной сфере исследований. Критика академии сменяется попытками предложить варианты разрешения обнаруживаемых в ней проблем, а последние неумолимо возникают вновь, подвергаясь, в свою очередь, новой волне критического осмысления. Одно из возможных объяснений этому схватывается интуитивно: в конечном счете момент, в который сотрудники академии решат обратить освоенные ими модели объяснения и методы исследования на нее саму (или против нее самой?), — лишь вопрос времени.

Фронтир области исследований академической жизни и места ученых в ней формируется, с одной стороны, социологией науки и социальной эпистемологией, рассматривающими логику работы социального института производства научного знания, с другой стороны — критическими исследованиями академической работы, которые фокусируются на фигуре исследователя. Два обозначенных подхода настолько тесно взаимосвязаны, что их практически невозможно различить [Фуллер, 2018].

Большая доля исследований, вне зависимости от принадлежности к тому или иному концептуальному течению, фокусируется на гендерном аспекте

академической жизни и устройства академии. Исследователи неустанно отмечают, что женщины представлены в академической сфере значительно в меньшей степени, чем мужчины [Brooks, 1997; Shen, 2013; Valian, 2009]. Женщины повсеместно занимают высокие академические позиции реже мужчин, получают повышения в должности медленнее, чем мужчины [Rosser, 2004]. Одним из возможных объяснений этому может быть символический порядок университетской или академической жизни, конструируемый ожиданиями по отношению к языку, дискурсу и телу ее агента и маргинализирующий женщин [Fotaki, 2013]. Исследования показывают, что сотрудники университетов подвержены сравнительно большему профессиональному стрессу, который, в свою очередь, снижает возможности личной и профессиональной реализации сотрудника академии [Opstrup, Pihl-Thingvad, 2016]. Преподавательницы и исследовательницы сталкиваются со стрессом, систематическими проблемами совмещения обязанностей на работе с домашними делами, регулярным недостатком сна [Acker, Armenti, 2004]. И это, очевидно, далеко не исчерпывающий список возможных причин, объясняющих отказ женщин от продолжения карьеры в университете. Необходимо допустить, однако, что это далеко не только женские проблемы: в той или иной степени академическая жизнь жестока по отношению ко всем ученым в ее составе¹. Исследования, проблематизирующие гендерное неравенство в академии, нередко упускают из внимания положение сотрудников, в том числе и мужчин, занятых на младших научных и исследовательских позициях, сталкивающихся со схожими проблемами.

В настоящем исследовании я ставлю перед собой задачу сконструировать объяснительную модель, которая могла бы иначе интерпретировать причины обозначенных проблем — не замыкаясь на герметичной и доминирующей логике, связывающей положение женщин в академической жизни со специфичностью женского опыта или тех черт академии, которые прямо или косвенно маргинализируют их. Таким образом, цель исследования — сформировать контуры идиорритмического подхода, связывающего индивидуальный опыт сотрудника академии со структурными особенностями университетской среды. Идиорритмическая концептуализация, основные положения которой выделены Р. Бартом [Барт, 2016], будучи примененной к академической жизни, благоприятствует включению в объяснительную рамку понятия травмы, призванного отразить и вместить в себя освещенные выше проблемы, с которыми сталкиваются академические исследователи.

Исследование фокусируется на академии, широко понимаемой в качестве совокупности институционализированных черт университетской жизни и составляющих ее правил и практик. Современная академия — специфическое социальное пространство, в котором кафедры, реализующие образовательные программы и поощряющие исследовательскую работу своих сотрудников, сливаются с научно-исследовательскими институтами

¹ Одновременно с этим университет предоставляет некоторым преподавателям и исследователям, занимающим более высокие академические позиции, больший объем возможностей и ресурсов для борьбы со стрессом, нехваткой часов для отдыха и множеством других проблем.



и лабораториями, принимающими, в свою очередь, активное участие в формировании и реализации учебных планов. Как использование понятия «академия», так и указание на связанную с ним фигуру сотрудника академии¹ призвано подчеркнуть слияние разнообразных ипостасей в одну, наблюдаемое в текущей действительности, не представляющей возможностей для четкого разграничения между ролями преподавателя и исследователя [Waddock, 2015].

Эта работа не составляет исключения из множественных критических попыток осмыслить процессы, протекающие в академической жизни, изнутри ее самой. Обстоятельство, при котором академический исследователь непосредственно включается в предмет своего теоретического интереса и, более того, сам предмет исследования — академическую жизнь, — в известной степени создает и оформляет фигуру исследователя, диктует логику теоретического разбирательства. С одной стороны, оно предлагает последовательную концептуализацию феномена травмы, наносимой академией, с другой же стороны, непроизвольно становится в ряд автоэтнографических исследований, связывающих субъективные переживания агента с более широким социальным контекстом. Обращение к автоэтнографии обусловлено не только положением автора, контекстуализирующего свой индивидуальный опыт, но и непосредственно предметом исследования — академической травмой, требующей инструментов ее описания. Автоэтнографический характер работы естественным образом сужает ее фокус до академического опыта автора: академии, реализующей программы высшего профессионального образования и научные исследования в социально-гуманитарной отрасли знания.

Академия и ученый: между социализацией и травматизацией

Социальная теория предложила несколько весьма изящных решений структурно-агентской (*англ.* structure-agency) дилеммы [Бурдье, 1994; Гидденс, 2005], высвечивающей напряжение между индивидуальной свободой человека и системами, требующими скоординированных коллективных действий. Несколько позднее Маргарет Арчер справедливо отмечала безуспешность попыток интегративного разрешения дилеммы, неизбежно отдающих предпочтение структурам, «через которые» действуют агенты [Archer, 2013: 1–5]. В современном университете, воплощающем институционализированный академический мир, разворачивается аналогичная дилемма. Систематическая теоретическая концептуализация столкновения (социального института и агента), происходящего в академии, зависит от позиции наблюдателя — фигуры, способной к различению [Луман, 2007: 107].

¹ Термин «академик» зарезервирован в русском языковом обиходе и научной практике за статусом члена высшей ступени организации ученых — Академии наук. Ученым званием академик не считается, но в табели о научных рангах находится все же выше звания «профессор».

Наблюдатель с позиции института. Университет тщательно координирует социальные взаимодействия причастных к нему агентов множественными правилами [Гидденс, 2005: 59]. Более того, академия формулирует требования и критерии, которым должны соответствовать агенты, желающие быть (или оставаться) к ней причастными: наличие, количество и качество публикаций, участие в конференциях, успешный опыт работы в академической среде в прошлом и множество других. Социальный институт академии формирует не только правила, регламентирующие, например, бюрократические процессы внутри нее, но и практики [Гидденс, 2005: 15–17]. Именно они в значительной степени обуславливают невидимые барьеры входа, границы академии. К ним относятся, например, умение цитировать при академическом письме, выражать свое критическое несогласие и возмущение позицией академического оппонента в корректных терминах, различение классических авторов в своей дисциплине, владение специфической терминологией и в целом — академическим языком, навык составления корпоративных писем и заявок на гранты. В отличие от преимущественно формально закрепленных правил, предполагающих квантифицируемый результат следования им, воспроизводство практик академической жизни во многом интуитивно. Практики, несмотря на интуитивный характер их считывания, не менее (возможно, даже несколько более) устойчивы, чем формальные правила:

«...Пытаюсь подобрать корректные термины для описания того, что я хочу сказать: не будет ли это слишком сильным необоснованным заявлением? Стираю, переписываю. Еще раз, чуть помягче. Должна ли я сослаться здесь на кого-то, хотя бы формально?.. Мысль вроде бы очевидная и классическая, зачем... Показываю текст коллеге: он вспоминает случай, связанный с тем, что его наставник просил все-таки “на кого-то сослаться, хотя бы для порядка”, и советует мне, от греха подальше, тоже сослаться» (запись автоэтнографического дневника: написание введения к текущей статье).

Академии эти процедуры необходимы не только для того, чтобы устанавливать и поддерживать свои институциональные границы, но и в известном смысле для того, чтобы создать и оформить саму фигуру академического ученого. Подготовка, или шире — социализация профессиональных университетских кадров, начинается в академии и продолжается в ней же [Austin, McDaniels, 2006]. В своих нарративах это отмечают сами исследователи, однако в несколько иных терминах: «Я научилась “быть” преподавательницей университета, пережив институциональное давление» [Gil-Gómez, 2017: 189]. Социализация потенциальных академических кадров идет дальше: исследователю необходимо стать воплощением того, что от него ожидает департамент, факультет, кафедра, коллеги и студенты. Набор потенциальных ролевых моделей обширен и варьируется в зависимости от образа, который конструирует сам университет, дисциплинарной принадлежности факультета,



состава и конфигурации отношений внутри каждой конкретной кафедры и других обстоятельств.

Описанный процесс оформления академического ученого происходит, тем не менее, не только силами абстрактной институционализированной системы правил, но и силами других академических ученых. В отличие от множества других сфер, например производства или бизнеса, агенты которых получают необходимое им образование и покидают институт, академические исследователи формируются и в дальнейшем реализуются в одной и той же среде¹. Именно академические ученые, приобретающие неотчуждаемую и едва поддающуюся формальной квантификации экспертизу [Fuller, 1994], в процессе непосредственного преподавания или наставничества оформляют свое последующее поколение и весь институт академии в целом.

Таким образом, с позиции академического мира описанный процесс подготовки и формирования собственных кадров может быть обозначен (и зачастую обозначается) как социализация, то есть описывается в непроблематичных, некритических терминах.

Наблюдатель с позиции агента. Академический ученый, несмотря на то что он действует в рамках, установленных институцией и обсужденных ранее, обладает некоторой, пусть и весьма ограниченной, степенью автономности [Bourdieu, 1988]. Академический агент является автором своего действия, которое при этом реализуется в коридоре возможностей, обозначенных институтом [Schmidt, Langberg, 2007]. Практика академического письма, преподавания, проведения исследований и в целом — практика академической жизни подчинена формальным правилам, одновременно с этим в ней же обнаруживаются элементы стихийности, привносимые самими агентами и известной степенью креативности их индивидуальных действий [Joas, 1996]. Академический исследователь сталкивается с весьма нетривиальной задачей: с одной стороны, не только успешно продемонстрировать соответствие формальным требованиям, но и отлично считывать неформальные ролевые ожидания по отношению к себе, с другой стороны — сохранять автономию, индивидуальную свободу и, в конечном счете, собственную субъектность, позволяющую фигуре исследователя не слиться с институтом до степени их неразличимости. Задача осложняется тем, что и требование автономии исследователя в известном смысле — неформальное ожидание, предъявляемое к нему академией.

Этот аргумент раскрывается в иллюстрациях, демонстрирующих проблематичный статус субъектности исследователя в современной академии. Наличествующая автономия преподавателя может оставаться недоступной для фиксации, но ее нехватка схватывается академическим ученым, наоборот, практически моментально и нередко оказывается болезненной. Исследователи обнаруживают, например, внутренний конфликт между необходимостью следования правилам проведения занятий, комментирования и оценки работ

¹ Имеется в виду, разумеется, академическая среда, взятая как целое: в результате академической мобильности исследователи ротируются между университетами, тем не менее, оставаясь в академии, одной и той же в целом относительно герметичной, социальной системе.

своих студентов и желанием эмоционально поддержать их в случаях, когда затрагиваемая в рецензируемой работе тема связана с сензитивными личными переживаниями студента [Gupta, 2021]. При этом фиксируется отсутствие сформированных моделей эмоциональной работы в академии [Gupta, 2021]. В сравнении с мужчинами в эмоциональную академическую работу чаще вовлекаются женщины-академики наряду с сотрудниками факультетов, занятыми на менее высоких академических позициях [Tunguz, 2016].

«Сегодня встретила своих бывших студентов недалеко от учебного корпуса. Они обсуждали, как один из них попал в драку из-за политических убеждений. Они заметили меня, мы разговорились. По существу я ничего не сказала, попросила, кажется, только беречь себя. Мы свели все к шутке. Другой студент спросил, когда мне можно прислать текст исследования, чтобы получить комментарии» (запись автоэтнографического дневника: сентябрь).

Практики эмоциональных личностных проявлений, доступные академическому исследователю, будь то неформальные встречи с коллегами или улыбки на кофе-брейках конференций, также в известном смысле рутинизированы и опривычены. Все, что хотя бы потенциально может предполагать необходимость эмоционального включения, как я замечаю выше, с легкостью рутинизируется. Это характерно, впрочем, и для сфер, отличных от академической жизни.

С позиции академического ученого опыт интеграции в университетскую и шире — научную среду как таковую может быть описан в том числе в критических тонах. Этому способствует противоречивость ожиданий по отношению к нему: автономность, эмоциональная вовлеченность в работу и независимость исследователя в вынесении суждений, требуемые формальными структурами, ими же и ограничиваются. В подобном контексте процесс социализации с точки зрения института оборачивается своей противоположностью для агента, обозначаемой в терминах травматизации. Концептуальное различие между социализацией и травматизацией заключается не в фактическом содержании протекающих в академическом институте процессов, но в позиции маркирующего их.

Контекстуализация опыта студенток, ранее переживших насилие, показывает, что университет обладает ограниченными возможностями интегрировать их [Wagner, Lynn Magnusson, 2005]. Академия не только ограничивает себя от столкновения с предшествующим опытом своих потенциальных агентов, но и едва ли способна поддержать уже состоявшегося академического исследователя, столкнувшегося с тяжелым событием. Некоторые исследователи, рефлексировавшие тяжелый опыт утраты близких вне университетской жизни, отмечают, что академия оставляет ограниченные возможности для нарративизации боли, поиска эмоциональной поддержки среди коллег и «продвигает тех, кто может сделать потери и трудности невидимыми, кто может оставаться продуктивным, несмотря на кризис» [Harrison, 2021: 699].



Прямая и диффузная власть закреплены на уровне как правил, так и практик, что не только легитимирует институциональное давление, но и скрывает его наличие. Оказываясь в известной степени ожидаемым и встроенным в ткань академической практики, оно предстает незаметным для агентов, продолжающих самовоспроизводство элементов властного дискурса. Травма академии обнаруживает себя в условиях, когда от академического исследователя, испытывающего на себе это давление, ожидается не критическое воспроизводство и легитимация властного дискурса, собственно, доверяющего над ним. Именно это обстоятельство контекстуализирует сложности, связанные с попытками описания и осмысления травмы: устоявшееся положение дел нормализуется с помощью правил и практик, охраняющих и поддерживающих институциональные границы академии изнутри.

Объективность и субъективность: что такое академическая травма?

Социальный институт академии, воплощающий и науку как таковую, требует объективности от ученых. В свою очередь исследователь, обладающий набором разнообразных социальных характеристик, собственными политическими взглядами и личными пристрастиями, до известной степени субъективен. Сознательно опуская вопрос о том, что считать объективностью или, по крайней мере, правдоподобностью применительно к научному знанию [Дастон, Галисон, 2007; Acker, Barry, Esseveld, 1983], я отмечаю напряжение между двумя оппозициями.

Оно усиливается в дискурсе социальных наук, характеризующихся совпадением объекта и субъекта познания и осложняющих процесс ограничения собственной ангажированности в случаях, когда необходимость подобного ограничения постулируется академией. Указания на то, что строгое предпочтение абсолютной объективности тоже представляет собой специфическую форму ангажированности, зачастую игнорируются. Университет и академия, по крайней мере, в тех их частях, что непосредственно связаны с социальными науками, пытаются преодолеть возникающую проблему: вводные лекции по магистральным теоретическим курсам по программам подготовки как социологов, так и политологов традиционно начинаются с широко растиражированной максимы, предложенной Максом Вебером: «...политике не место в аудитории» [Вебер, 1990: 721]. Нередко интерпретация, предлагаемая академическими преподавателями, несколько выходит за границы предложенного М. Вебером аргумента: постулируется необходимость отказа человека, желающего стать полноправным членом академического мира, от субъективных взглядов и страстей *per se*, то есть далеко не только во время непосредственной научной работы. В таких случаях особенно неудобными для фрейма установочной университетской лекции представляются справедливые комментарии некоторых студентов о том, что сам М. Вебер в моменты, свободные от чтения лекций и непосредственной академической работы,

принимал участие в составлении Веймарской конституции и в целом активно участвовал в политике [Каубе, 2016].

Абстрактная дилемма достижения объективности научного социального знания разрешается на практике путем последовательного репрессирования субъектности будущего академического исследователя. Механизм укрощения субъектности граничит с попытками ее умерщвления, косвенные свидетельства легитимизации которых обнаруживаются далеко не только в трудах М. Вебера: «Наука же и умерщвляет живое, чтобы постичь его отношения и взаимосвязи; <...> всякое движение сводит к количеству проделанной работы» [Теннис, 2002: 14], или, например, еще раньше: «Научный воздух убивает науку» [Руссо, цит. по: Гессен, 1923: 44].

Некоторые исследователи отмечают, что травма может сопровождать трансформации и динамичные изменения, которым подвергается жизненный мир и опыт человека [Alexander, 2004]. В этом и обнаруживает себя академическая травма: субъект(ив)ность ограничивается, укрощается, репрессировается, умерщвляется ради достижения объективности. Это весьма оправдано в ситуации академической работы «здесь и сейчас» — чтения лекции, ведения семинара, проведения исследования, написания научного текста. Проблематично то, что академия — усилиями воспроизводящих ее ученых — претендует на полноту распоряжения субъектностью своего агента.

Травма академической жизни — это *отказ академического ученого от своей субъектности, который, тем не менее, не гарантирует желанной и ожидаемой объективности*. Этого отказа никогда не бывает достаточно: ангажированность исследователя неотчуждаема, а значит, как бы он ни старался, какие бы усилия ни прикладывал, он остается подвержен влиянию своих взглядов, индивидуальных характеристик, ему присущих, и в целом ориентирован на собственный социальный опыт при производстве научного знания и, тем более, в частной жизни. Подобное обстоятельство вынуждает академического ученого непрерывно, как при содействии коллег, так и самостоятельно, укрощать свою субъективность. Драматичность травмы усиливается тем обстоятельством, что интернализованное представление об идеале — объективном и независимом академическом исследователе — оказывается недостижимо на практике.

Определения травмы [Felman, Laub, 1992; Santner, 1992; LaCapra, 2001], равно как, например, и определения насилия [De Haan, 2008; Imbusch, 2003], множественны. Исследователи насилия, в свою очередь, сходятся в одном: непосредственное наблюдение насилия парализует исследовательскую рефлексию, блокирует возможности описания и объяснения феномена [Жижек, 2010: 7]. Аналогично этому в качестве неотъемлемого симптома психологической травмы выделяется невозможность ее вербализации [Van der Kolk, Van der Hart, 1991]: она проявляется как в избегании разговора о шокирующем событии — невозможности говорить о нем *per se*, так и в бурных эмоциональных реакциях, обилие которых, в свою очередь, также не позволяет вербализовать переживания субъекта.



Положение ученого также не способствует рефлексии травмы. С одной стороны, для ее вербализации необходима некоторая степень субъектности, которая, как было показано ранее, репрессируется. Вербализация травмы и укрощение субъектности — два противоположно направленных процесса: протекание одного требует приостановки другого. С другой стороны, как показывают исследователи травмы, в ходе активно продолжающейся травматизации ее рефлексия невозможна [Janoff-Bulman, Frantz, 1996]. Это характерно и для положения академического ученого: будучи активно вовлеченным в травмирующие события, он едва ли способен отрефлексировать собственное положение.

«...Сначала мне казалось, что мой текст, о котором я знала только, что хочу назвать его “травма и академия” не стоит того, чтобы быть написанным, и долго сомневалась. <...> Я читаю невероятное количество материалов и постов о том, как академические исследователи переживают травму, и сопереживаю: недосып, гневные письма рецензентов, крушение надежд, боль, шутки от студентов за спиной, переживания, невыполнимые дедлайны проектов <...>. Большинство из этих записей — посты на форумах или письма в редакции журналов, очень мало публикаций» (запись автоэтнографического дневника: во время сбора корпуса литературы).

Тем не менее «номинализация», то есть обозначение травмы, несмотря на сложности ее вербализации, — нередко неотъемлемый или, по крайней мере, желательный компонент для ее преодоления. Он фигурирует также и в исследованиях, посвященных травме [Петровская, 2012: 98]. Известны немногочисленные попытки осмыслить академическую травму, представленные автоэтнографическими исследованиями, указывающими, например, на болезненный опыт (ре-)социализации в институциональных рамках академии при попытке сохранения собственной идентичности [Thomas, 2018] или сложности легитимации неклассических методов исследований в сопротивлении институциональному давлению [Barton-Bridges, 2022]. Эти работы ценны как примеры преодоления обозначенного парадоксального состояния: ученые, отмечая сложность своего положения, посвящают исследования травме, сформировавшейся в институции, где последние и проводятся.

Некоторые авторы, наоборот, осмысляют академический опыт как терапевтический, то есть способствующий преодолению травмы. Как отмечает Б. Бэтцер [Batzet, 2016], в качестве одного из инструментов для этой цели рассматривается академическое письмо. Тем не менее, несмотря на фокус своей работы, автор вынужден посвятить значительный ее объем объяснению того, почему субъектность важна для академического текста [Batzet, 2016]. Иными словами, проблема также осознается и исследователями, изучающими терапевтическую функцию академии, однако осмысляется ими иначе. Примечательно также и то, что академия рассматривается как терапия травмы, которая была

нанесена ею же [Michell, 2018]. Академия действительно может выступить площадкой или сценой, на которой травма будет преодолена, но едва ли она располагает ресурсами для непосредственной терапии, — это признает и вышеупомянутая исследовательница, отмечая роль профессиональной психологической помощи в терапии травмы [Michell, 2018].

Таким образом, академический ученый оказывается не только в центре структурно-агентской дилеммы, разворачивающейся в научной институции: структура производства научного знания также требует от него объективности и потому ожидает его усилий по укрощению собственной субъективности. Из-за специфики социального знания и неотчуждаемых социальных характеристик его производителя объективность оказывается едва ли достижима. Субъектность, выступающая желательным условием для рефлексии собственного состояния, подавляется, препятствуя осмыслению академической травмы.

Коллективное и индивидуальное: идиорритмическая травма на академической сцене

Интеграция травмы в доминирующую модель объяснения — менеджериальную логику образования [Willmott, 1994] проблематична, что и обуславливает обращение к принципиально иной традиции в концептуализации форм социальной жизни. Две рассмотренные ранее дилеммы: между структурой и агентом, объективностью и субъективностью, формирующие академическую травму, — обозначают стартовые позиции для идиорритмической контекстуализации травмы в академии. Это становится возможным благодаря модели постструктуралистского объяснения форм социальных конфигураций, предложенной Роланом Бартом. Его объяснение лаконично суммирует напряжение между индивидуальными и структурными элементами, в том числе агентом и структурой, субъективностью и объективностью, и предлагает их примирение в промежуточной, гармоничной позиции.

Академическая карьера Барта и ее перипетии — преподавание в Египте, Румынии, Марокко, динамичная смена тем его исследований, — удивительным образом резонируют с концептуальной моделью, предложенной им в курсе лекций «Как жить вместе» в Коллеж де Франс в 1976-м году [Барт, 2016]. Мечтая о коллективности без тотальной агрегации, Ролан Барт, избранный профессором с перевесом в один голос, выстраивает курс семинаров вокруг попытки примирения коллективной и индивидуальной жизни; опыта независимости субъекта и общежительности коллектива. Объединение крайних организационных форм становится возможным благодаря сфокусированному обращению к понятию идиорритмии, которое позже станет центральным предметом курса и было заимствовано Р. Бартом из книги «Греческое лето» Жака Лакарьера [Lacarrière, 1976], изданной в год начала семинаров. Любовью Барта к древнегреческой философии и мифологии объясняется непривычное



написание понятия «идиорритмия»¹, тавтологически совмещающего в себе, по его же собственному замечанию [Барт, 2016: 51–52], два древнегреческих слова: ἴδιος (*idios: частный, личный, отделенный*) и ρυθμός (*rhuthmos: время, пропорция, стихийность движения*).

Идиорритмия — «фантазм способа жизни, порождающий силы и различия» [Барт, 2016: 46] — выступает желаемым образом соотношения индивидуального и коллективного. Идиорритмия нуждается в сцене, на которой она разворачивалась бы [Барт, 2016: 50]: сначала концепт «собирается» на примере религиозной, монастырской жизни. Промежуточная форма между киновийными общежитиями и отшельничеством, описанная Ж. Лакаррьером [Lacarrière, 1976: 40], и ложится в основу бартовского фантазма об идиорритмии. Попытка же поместить идиорритмию на академическую сцену обуславливается не только успешным опытом Р. Барта в использовании концепта для анализа различных повседневных сюжетов, но и структурным сходством образовательных и религиозных организаций.

Академическая жизнь идиорритмична. От превращения в тотальную общежительность ее уберегает тщательно выстраиваемая дистанция между агентами: организация рабочих и рекреационных пространств в университете, индивидуализирующая академический быт; четкое регламентирование физических контактов; правила использования имен академических ученых и коллег при обращении к ним или их упоминании. От предельной индивидуализации академия оберегает себя путем установления коллективного, общего для всех ритма жизни: сетка расписания унифицирует разрозненные опыты, время задается и в больших промежутках — учебные семестры, сессии, каникулы. Академия препятствует предельной индивидуализации опыта, стимулируя создание междисциплинарных коллективов и научных групп, она же предполагает частичную открытость публике, что обеспечивается публичными лекциями и выездными семинарами.

Гармоническое положение академического исследователя между двумя противоположными способами организации академической жизни оказывается желательным и закрепляется в качестве ориентира, к которому стоит стремиться. Тем не менее оно, как отмечают исследователи и как следует из предложенной выше контекстуализации, недостижимо [Teeuwen, 2020]. Травма обнаруживает себя тогда, когда субъект не способен занять нейтральное положение: с одной стороны, не может закрепить и сохранить пространство для собственного одиночества в академии, а с другой — не формирует соразмерности с коллективным академическим опытом.

Критические попытки анализа идиорритмии академической жизни подкрепляют этот аргумент: усилия пропорционально организовать индивидуальный и коллективный опыт на этой сцене весьма нелегки и встречают множество

¹ Непривычное написание термина сохранило в себе ошибочное, по указанию самого Барта, удвоение согласных [Барт, 2016: 74], которое он решил не исправлять. Позже именно такой вариант закрепится среди исследователей как универсальное указание на то, что имеется в виду именно представление об идиорритмии, представленное Роланом Бартом, а не широкий контекст употребления понятия *per se*.

препятствий на своем пути [Jones, 2021]. Одним из продуктивных решений проблемы видятся автоэтнографические исследования жизни в академии, которые, в силу специфики метода, позволяют связать индивидуальные переживания с более широким социальным контекстом и коллективным опытом.

Обсуждение

Три рассмотренных оппозиции: между академической структурой, характеризующейся формальными правилами, и агентом, воспроизводящим неформальные практики; между требуемой и необходимой объективностью и неотчуждаемой субъективностью; между коллективными элементами академической организации и индивидуальным опытом исследователя, — суть различные способы контекстуализации одного и того же феномена, обозначаемого как академическая травма. Травма, рассмотренная в контексте академической жизни, с трудом поддается системной концептуализации и «сопротивляется» попыткам ее описания и объяснения, что следует из механизма ее устройства. Травма формируется, когда академический ученый воспроизводит властные дискурсивные практики, довлеющие над ним самим, когда оказывается не способен занять промежуточное гармоничное положение между индивидуальной и коллективной конфигурацией университетской жизни и когда в конечном счете укрощает и репрессирует собственную субъектность. Это блокирует дальнейшие возможности критического осмысления травмирующего события, поскольку субъектность, вовлечение которой в рефлексию в известной степени необходимо, оказывается недоступна.

Обнаруживается еще одно обстоятельство: описание осознанной, или по крайней мере ощущаемой, травмы кардинально отличается от процесса признания ее существования. Ритм академической жизни препятствует этому открытию: формальные правила и неформальные практики, систематические усилия по приближению к идеалу объективного ученого и сокращение субъективности, балансирование между коллективным и индивидуальным академическим состоянием — все это, наоборот, либо не способствует критическому осмыслению собственного положения, либо подкрепляет суждения о том, что все устроено и происходит именно так, как и должно. Условием, благоприятствующим рефлексии травмы, как я предполагаю, является неформализованное наблюдение за другим в его академической повседневности: наблюдателю оказывается доступен взгляд на травмирующую ситуацию, недоступный непосредственно вовлеченному в нее. Это наблюдение, в свою очередь, может провоцировать размышление наблюдателя о собственной травме.

Как автор собственного материала я задаюсь вопросом, почему мое исследование, заявленное как автоэтнографическое, стилистически отличается от образцовых работ в этой области [Acker, Armenti, 2004; Thomas, 2018; Tunguz, 2016] и более походит на теоретическое разбирательство? Вероятно, это связано с причинами, по которым о травме тяжело говорить прямо. Более того, я полагаю, что вербализация травмы ищет самый легкий путь из возможных:



в уже освоенном и интернализированном — теоретическом — жанре письма; в терминах и оборотах, которые «вертятся на языке»; в привычных академическому исследователю способах описания окружающей действительности. Автоэтнография оказывается методом, в большей степени свободным от давления институционализированных правил, но метатекстуальный взгляд на представленное описание свидетельствует, что они будут воспроизводиться согласно заданной инерции и в отсутствие формального вынуждающего к тому обстоятельства. Академическая жизнь вырабатывает механизмы нормализации сопровождающих ее противоречий: указания на травму воспринимаются как жалобы, которые не должны адресоваться академии и всерьез рассматриваться в сообществе, претендующем на статус академического. Тем не менее выражения академической травмы производятся на языке академии и формулируются в терминах ее дисциплин: в этой ситуации вряд ли найдется кто-то, способный понять академического исследователя лучше, чем его коллега.

Литература

- Барт Р.* Как жить вместе: романические симуляции некоторых пространств повседневности: конспекты лекций в Коллеж де Франс, 1976–1977 гг. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. EDN: [ZCMUFZ](#)
- Бурдые П.* Социальное пространство и символическая власть // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1994. № 2. С. 137–150.
- Вебер М.* Наука как призвание и профессия // Избранные произведения / Пер. с нем. А. Ф. Филиппова, П. П. Гайдено. М.: Прогресс, 1990. С. 707–753.
- Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Издательство «Школа-Пресс», 1923.
- Гидденс Э.* Устройство общества: очерк теории структуризации (2-ое издание). М.: Издательство «Академический проект», 2005. EDN: [TNIRKP](#)
- Дастон Л., Галисон П.* Объективность. М.: Новое литературное обозрение, 2007.
- Жижек С.* О насилии. М.: Издательство «Европа», 2010. EDN: [RCKSZ](#)
- Каубе Ю.* Макс Вебер: жизнь на рубеже эпох. М.: Издательский дом «Дело», 2016.
- Луман Н.* «Что происходит?» и «Что за этим кроется?». Две социологии и теория общества // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6. № 3. С. 100–117. EDN: [JWUSBT](#)
- Петровская Е.* Безымянные сообщества. М.: Фаланстер, 2012. EDN: [RDSPVP](#)
- Теннис Ф.* Общность и общество. СПб.: Владимир Даль, 2002.
- Фуллер С.* Социология интеллектуальной жизни. Карьера ума внутри и вне академии. М.: Издательский дом «Дело», 2018.
- Acker J., Barry K., Esseveld J.* Objectivity and Truth: Problems in Doing Feminist Research // Women's Studies International Forum. 1983. Vol. 6. № 4. P. 423–435.
- Acker S., Armenti C.* Sleepless in Academia // Gender and Education. 2004. Vol. 16. № 1. P. 3–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0954025032000170309>
- Alexander J. C.* Cultural Trauma and Collective Identity. Berkeley: University of California Press, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof%3Aoso%2F9780195160840.003.0013>
- Archer M. S.* Structure, Agency and the Internal Conversation. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Austin A. E., McDaniels M.* Preparing the Professoriate of the Future: Graduate Student Socialization for Faculty Roles // Higher Education: Handbook of Theory and Research / Ed. by J. C. Smart. Dordrecht: Springer, 2006. P. 397–456. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_8
- Barton-Bridges R.* Beyond the Ivory Tower: A First-Person Exploration of Navigating the Intersections of Academia and Community. Greater Victoria: University of Victoria, 2022.

- Batzer B.* Healing Classrooms: Therapeutic Possibilities in Academic Writing // *Composition Forum*. 2016. Vol. 34. P. 1–10.
- Bourdieu P.* *Homo Academicus*. Redwood: Stanford University Press, 1988.
- Brennan J., Magness P.* *Cracks in the Ivory Tower: The Moral Mess of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780190846282.001.0001>
- Brooks A.* *Academic Women*. Maidenhead: Open University Press, 1997.
- De Haan W.* Violence as an Essentially Contested Concept // *Violence in Europe*. New York: Springer, 2008. P. 27–40. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-09705-3_3
- Felman Sh., Laub D.* *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Taylor & Francis, 1992. DOI: <https://doi.org/10.5860/choice.29-6108>
- Fotaki M.* No Woman is Like a Man (in Academia): The Masculine Symbolic Order and the Unwanted Female Body // *Organization Studies*. 2013. Vol. 34. № 9. P. 1251–1275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0170840613483658>
- Fuller S.* The Constitutively Social Character of Expertise // *International Journal of Expert Systems*. 1994. Vol. 7. № 1. P. 51–64.
- Gil-Gómez E. M.* Staging Women's Lives in Academia: Gendered Life Stages in Language and Literature Workplaces // *Visibilities: A Woman Faculty of Color's Search for a Disabled Identity That Fits* / Ed. by M. A. Massé, N. Bauer-Maglin. New York: SUNY Press, 2017. P. 189–202.
- Gupta A.* Emotions in Academic Writing/Care-Work in Academia: Notes Towards a Repositioning of Academic Labor in India (& Beyond) // *Academic Labor: Research and Artistry*. 2021. Vol. 5. № 1.
- Harrison K. L.* Making Space for Grief in Academia // *JAMA*. 2021. Vol. 326. № 8. P. 699–700. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2021.13539>
- Holton S. A.* *Mending The Cracks in the Ivory Tower*. Bolton: Anker, 1998.
- Imbusch P.* The Concept of Violence // *International Handbook of Violence Research*. Dordrecht: Springer, 2003. P. 13–39. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-306-48039-3_2
- Janoff-Bulman R., Frantz C. M.* The Loss of Illusions: The Potent Legacy of Trauma // *Journal of Loss & Trauma*. 1996. Vol. 1. № 2. P. 133–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15325029608412837>
- Joas H.* *The Creativity of Action*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- Jones E.* How to Learn Together, Apart // *Critical Inquiry*. 2021. Vol. 47. № 2. P. 123–127.
- LaCapra D.* *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3685496>
- Lacarrière J.* *L'été grec: une Grèce quotidienne de 4000 ans*. Paris: Plon, 1976.
- Michell D.* Academia as Therapy // *Women Activating Agency in Academia* / Ed. by A. L. Black, S. Garvis. New York: Routledge, 2018. P. 89–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315147451-9>
- Opstrup N., Pihl-Thingvad S.* Stressing academia? Stress-as-offence-to-self at Danish universities // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2016. Vol. 38. № 1. P. 39–52. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1126895>
- Rosser S. V.* *The Science Glass Ceiling: Academic Women Scientist and the Struggle to Succeed*. New York: Routledge, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203337752>
- Rothblum E. D.* Leaving the Ivory Tower: Factors Contributing to Women's Voluntary Resignation from Academia // *Frontiers: A Journal of Women Studies*. 1988. P. 14–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3346465>
- Santner E.* History beyond the Pleasure Principle: Thoughts on the Representation of Trauma // *Probing the Limits of Representation: Nazism and the Final Solution* / Ed. by S. Friedländer. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- Schmidt E. K., Langberg K.* Academic Autonomy in a Rapidly Changing Higher Education Framework: Academia on the Procrustean Bed? // *European Education*. 2007. Vol. 39. № 4. P. 80–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-4934390406>
- Shen H.* Inequality Quantified: Mind the Gender Gap // *Nature*. 2013. Vol. 495. № 7439. P. 22–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/495022a>



Teeuwen R. "The Dream of a Minimal Sociality: Roland Barthes" Skeptic Intensity // Theory, Culture & Society. 2020. Vol. 37. № 4. P. 119–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0263276416659695>

Thomas M. Trauma, Harry Potter, and the Demented World of Academia // The Journal of Educational Thought. 2018. Vol. 51. № 2. P. 184–203. DOI: <https://doi.org/10.11575/jet.v51i2.58452>

Tunguz S. In the Eye of the Beholder: Emotional Labor in Academia Varies with Tenure and Gender // Studies in Higher Education. 2016. Vol. 41. № 1. P. 3–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.914919>

Valian V. Beyond Gender Schemas: Improving the Advancement of Women in Academia // Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy. 2009. Vol. 20. № 3. P. 198–213. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/hyp.2005.0111>

Van der Kolk B. A., Van der Hart O. The Intrusive Past: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma // American Imago. 1991. Vol. 48. № 4. P. 425–454.

Waddock S. Intellectual shamans. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Wagner A., Lynn Magnusson J. Neglected Realities: Exploring the Impact of Women's Experiences of Violence on Learning in Sites of Higher Education // Gender and Education. 2005. Vol. 17. № 4. P. 449–461. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250500145189>

Willmott H. Management Education: Provocations to a debate // Management Learning. 1994. Vol. 25. № 1. P. 105–136.

Сведения об авторе:

Родионова Мария Михайловна — аспирант, преподаватель кафедры анализа социальных институтов Департамента социологии, НИУ ВШЭ, стажер-исследователь Лаборатории политико-психологических исследований Департамента политики и управления, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. **E-mail:** mmrodionova@hse.ru. **РИНЦ AuthorID:** 1174398; **ORCID:** 0000-0002-2246-379X; **ReasearcherID:** AAY-7623-2021

Статья поступила в редакцию: 20.10.2022

Принята к публикации: 10.12.2022



The Trauma of Academia: on Attempts of Idiorrhymic Contextualization¹

DOI: 10.19181/inter.2022.14.4.1

Maria M. Rodionova HSE University, Moscow, Russia
E-mail: mmrodionova@hse.ru

The study focuses on three narratives as they unfold within the academy and contextualize academic trauma. The first examines the manifestations of the classical social science structural-agency dilemma in the university setting. The second reveals the mechanisms of balancing

¹ Idiorrhymia is a concept introduced by Roland Barthes in his course "How to Live Together". It refers to a neutral, harmonic way of organizing life-together. Idiorrhymia avoids both extreme individualization and excessive form of communal living.

between the objectivity demanded of the academicians and their inherent subjectivity, in the suppression of which trauma is highlighted. The third theme, built around R. Barthes' model of *idiorrhymia*, offers a theoretical understanding of the academy as a social aggregate that attempts to harmonize individual and collective experience. The lines of argument are combined into a single theoretical model, focusing on different aspects of the manifestation of the same phenomenon — trauma. Trauma reveals itself in various aspects of academic life: in informal practices that contradict formal rules, in the demands for objectivity imposed on the social researcher under the conditions of their inalienable subjectivity, in the individualization of academic life while simultaneously attempting to universalize the experience of it. At the same time, the multiple contradictions of academic life prevent critical reflection on them. The study notes the advantages and drawbacks of the autoethnographic approach to overcoming these dilemmas in the situation of the academic's reflection on their academic experience.

Keywords: trauma; *idiorrhymia*; critical inquiry of academia; objectivity and subjectivity in social sciences; *idiorrhymic* conceptualization of academic life; violence

References

- Acker J., Barry K., Esseveld J. (1983) Objectivity and Truth: Problems in Doing Feminist Research. *Women's Studies International Forum*. Vol. 6. No. 4. P. 423–435.
- Acker S., Armenti C. (2004) Sleepless in Academia. *Gender and Education*. Vol. 16. No. 1. P. 3–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0954025032000170309>
- Alexander J.C. (2004) *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof%3Aoso%2F9780195160840.003.0013>
- Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Austin A. E., McDaniels M. (2006) Preparing the Professoriate of the Future: Graduate Student Socialization for Faculty Roles. In: J. C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Springer. P. 397–456. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_8
- Barthes R. (2016) *Kak zhit' vmeste: romanicheskie simulyacii nekotoryh prostranstv povsednevnosti. Konspekty lekciij v Kollezhe de Frans, 1976–1977 gg.* [How to Live Together: Novelistic Simulations of Some Everyday Spaces]. Moscow: Ad Marginem Press. (In Russ.) EDN: ZCMUFZ
- Barton-Bridges R. (2022) *Beyond the Ivory Tower: A First-Person Exploration of Navigating the Intersections of Academia and Community*. Greater Victoria: University of Victoria.
- Batzer B. (2016) Healing Classrooms: Therapeutic Possibilities in Academic Writing. *Composition Forum*. P. 1–10.
- Bourdieu P. (1988) *Homo Academicus*. Redwood: Stanford University Press.
- Bourdieu P. (1993) Sotsial'noye prostranstvo i simvolicheskaya vlast' [Social Space and Symbolic Power]. *THESIS: Theory and History of Economic and Social Institutions and Systems*. No. 2. P. 137–150. (In Russ.)
- Brennan J., Magness P. (2019) *Cracks in the Ivory Tower: The Moral Mess of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780190846282.001.0001>
- Brooks A. (1997) *Academic women*. Maidenhead: Open University Press.
- Daston L., Galison P. (2007) *Ob'yektivnost'* [Objectivity]. Moscow: NLOBooks. (In Russ.)
- De Haan W. (2008) Violence as an Essentially Contested Concept. *Violence in Europe*. New York: Springer. P. 27–40. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-09705-3_3
- Felman Sh., Laub D. (1993) *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Taylor & Francis. DOI: <https://doi.org/10.5860/choice.29-6108>



Fotaki M. (2013) No Woman is Like a Man (in Academia): The Masculine Symbolic Order and the Unwanted Female Body. *Organization Studies*. Vol. 34. No. 9. P. 1251–1275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0170840613483658>

Fuller S. (1994) The Constitutively Social Character of Expertise. *International Journal of Expert Systems*. Vol. 7. No. 1. P. 51–64.

Fuller S. (2018) *Sociologiya intellektual'noj zhizni. Kar'era uma vnutri i vne akademii*. [The Sociology of Intellectual Life. The Career of the Mind in and around the Academy]. Moscow: Publishing House "Delo". (In Russ.)

Giddens A. (2005) *Ustroenie obschestva: ocherk teorii strukturacii (2-oe izdanie)* [The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration (2nd ed)]. Moscow: Izdatelstvo "Akademicheskij proekt". (In Russ.) EDN: **TNIRKP**

Gil-Gómez E.M. (2017) Staging Women's Lives in Academia: Gendered Life Stages in Language and Literature Workplaces. In: M. A. Massé, N. Bauer-Maglin (eds) *Visibilities: A Woman Faculty of Color's Search for a Disabled Identity That Fits*. New York: SUNY Press. P. 189–202.

Gupta A. (2021) Emotions in Academic Writing/Care-Work in Academia: Notes Towards a Repositioning of Academic Labor in India (& Beyond). *Academic Labor: Research and Artistry*. Vol. 5. No. 1.

Harrison K.L. (2021) Making Space for Grief in Academia // *JAMA*. Vol. 326. No. 8. P. 699–700. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2021.13539>

Hessen S.I. (1923) *Osnovy pedagogiki: Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu* [Basics of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Izdatelstvo "Shkola-Press". (In Russ.)

Holton S. A. (1998) *Mending The Cracks in the Ivory Tower*. Bolton: Anker.

Imbusch P. (2003) The Concept of Violence. *International Handbook of Violence Research*. Dordrecht: Springer. P. 13–39. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-306-48039-3_2

Janoff-Bulman R., Frantz C.M. (1996) The Loss of Illusions: The Potent Legacy of Trauma. *Journal of Loss & Trauma*. Vol. 1. No. 2. P. 133–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15325029608412837>

Joas H. (1996) *The Creativity of Action*. Chicago: University of Chicago Press.

Jones E. (2021) How to Learn Together, Apart. *Critical Inquiry*. Vol. 47. No. 2. P. 123–127.

Kaube J. (2016) *Maks Veber: zhizn' na rubezhe epokh* [Max Weber: Life at the Turn of Eras]. Moscow: Publishing House "Delo". (In Russ.)

LaCapra D. (2001) *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lacarrière J. (1976) *L'été grec: une Grèce quotidienne de 4 000 ans*. Paris: Plon.

Luhmann N. (2007) «Chto proishodit?» i «Chto za etim kroetsya?». Dve sociologii i teoriya obschestva ["What Is the Case?" and "What Lies Behind It?" The Two Sociologies and The Theory of Society]. *Sociologicheskoe obozrenie* [Sociological Review]. Vol. 6. No. 3. P. 100–117. EDN: **JWUSBT** (In Russ.)

Michell D. (2018) Academia as Therapy. In: A. L. Black, S. Garvis *Women Activating Agency in Academia*. Routledge. P. 89–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315147451-9>

Opstrup N., Pihl-Thingvad S. (2016) Stressing academia? Stress-as-offence-to-self at Danish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 38. No. 1. P. 39–52. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1126895>

Petrovskaya E. (2012) *Bezimyannyye soobshchestva* [Unnamed communities]. Moscow: Falanster. (In Russ.) EDN: **RDSPVP**

Rosser S.V. (2004) *The Science Glass Ceiling: Academic Women Scientist and the Struggle to Succeed*. New York: Routledge, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203337752>

Rothblum E. D. (1988) Leaving the Ivory Tower: Factors Contributing to Women's Voluntary Resignation from Academia. *Frontiers: A Journal of Women Studies*. P. 14–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3346465>

Santner E. (1992) History beyond the Pleasure Principle: Thoughts on the Representation of Trauma. In: S. Friedländer (ed.) *Probing the Limits of Representation: Nazism and the Final Solution*. Cambridge: Harvard University Press.

Schmidt E.K., Langberg K. (2007) Academic Autonomy in a Rapidly Changing Higher Education Framework: Academia on the Procrustean Bed? *European Education*. Vol. 39. No. 4. P. 80–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-4934390406>

Shen H. (2013) Inequality Quantified: Mind the Gender Gap. *Nature*. Vol. 495. No. 7439. P. 22–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/495022a>

Teeuwen R. (2020) "The Dream of a Minimal Sociality: Roland Barthes" Skeptic Intensity. *Theory, Culture & Society*. Vol. 37. No. 4. P. 119–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0263276416659695>

Thomas M. (2018) Trauma, Harry Potter, and the Demented World of Academia. *The Journal of Educational Thought*. Vol. 51. No. 2. P. 184–203. DOI: <https://doi.org/10.11575/jet.v51i2.58452>

Tönnies F. (2002) *Obshchnost' i obshchestvo* [Community and Society]. Saint Petersburg: Vladimir Dal'. (In Russ.)

Tunguz S. (2016) In the Eye of the Beholder: Emotional Labor in Academia Varies with Tenure and Gender. *Studies in Higher Education*. Vol. 41. No. 1. P. 3–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.914919>

Valian V. (2009) Beyond Gender Schemas: Improving the Advancement of Women in Academia. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*. Vol. 20. No. 3. P. 198–213. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/hyp.2005.0111>

Van der Kolk B. A., Van der Hart O. (1991) The Intrusive Past: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma. *American imago*. Vol. 48. No. 4. P. 425–454.

Waddock S. (2015). *Intellectual shamans*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wagner A., Lynn Magnusson J. (2005) Neglected Realities: Exploring the Impact of Women's Experiences of Violence on Learning in Sites of Higher Education. *Gender and Education*. Vol. 17. No. 4. P. 449–461. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250500145189>

Weber M. (1990) Nauka kak prizvaniye i professiya [Science as a Vocation]. *Izbrannyye proizvedeniya* [Selected Works]. Transl. by German A. F. Filipova, P. P. Gaidenko. Moscow: Progress. (In Russ.)

Willmott H. (1994) Management Education: Provocations to a debate. *Management Learning*. Vol. 25. No. 1. P. 105–136.

Žižek Sl. (2010) O nasilii [On Violence]. Moscow: Izdatelstvo "Yevropa". (In Russ.) EDN: [RCKKSZ](https://www.edn.ru/0000-0002-2246-379X)

Author bio:

Maria M. Rodionova — Graduate Student, Lecturer, Department of Social Institutions Analysis; Trainee Researcher, Politics and Psychology Research Laboratory, HSE University, Moscow, Russia. **E-mail:** mmrodionova@hse.ru. **RSCI AuthorID:** [1174398](https://www.rsci.org/author/1174398); **ORCID:** [0000-0002-2246-379X](https://orcid.org/0000-0002-2246-379X); **ResearcherID:** [AA7-7623-2021](https://www.researcherid.com/AA7-7623-2021).

Received: 20.10.2022

Accepted: 10.12.2022