

ИЗВЕСТИЯ

Уральского федерального
университета

Серия 1
Проблемы образования,
науки и культуры

2020. Т. 26

№ 4 (201)

IZVESTIA

Ural Federal University
Journal

Series 1
Issues in Education,
Science and Culture

2020. Vol. 26

№ 4 (201)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

- Т. Е. Автухович**, д-р филол. наук, проф.
(Республика Беларусь, Гродно,
Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы)
- А. Е. Аникин**, д-р филол. наук, акад. РАН
(Россия, Новосибирск, Институт
филологии СО РАН)
- Дж. Боулт**, PhD (Art Studies), проф.
(США, Лос-Анджелес, Университет
Южной Калифорнии)
- А. В. Головнев**, д-р ист. наук, чл.-корр.
РАН (Россия, Санкт-Петербург, Музей
антропологии и этнографии (Кунсткамера)
РАН)
- В. Л. Иваницкий**, д-р филол. наук, проф.
(Россия, Москва, Московский
государственный университет
им. М. В. Ломоносова)
- С. Г. Корконосенко**, д-р полит. наук,
проф. (Россия, Санкт-Петербург,
Санкт-Петербургский государственный
университет)
- К. Кроо**, д-р филол. наук, проф.
(Венгрия, Будапешт, Университет
Лоранда Этвеша)
- Дж. Майклсон**, PhD (Philology), проф.
(США, Лоренс, Канзасский университет)
- А. Мустайоки**, PhD (Philology), проф.
(Финляндия, Хельсинки, Хельсинкский
университет)
- Б. Ю. Норман**, д-р филол. наук, проф.
(Республика Беларусь, Минск, Белорусский
государственный университет)
- Г. Саймонс (Greg Simons)**, PhD, проф.
(Швеция, Уппсала, Уппсальский
университет)
- Э. Э. Сыманюк**, д-р психол. наук, проф.
(Россия, Екатеринбург, Уральский
федеральный университет)
- А. Федотов**, д-р филол. наук, проф.
(Болгария, София, Софийский
университет Св. Климента Охридского)
- Г. Г. Щепилова**, д-р филол. наук, проф.
(Россия, Москва, Московский
государственный университет
им. М. В. Ломоносова)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор

- В. М. Амиров**, канд. филол. наук, доц.
(Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный
университет)
- Ю. М. Ершов**, д-р филол. наук, проф. (Россия,
Севастополь, Филиал МГУ имени М. В. Ломоносова
в городе Севастополе)
- Т. А. Снигирева**, д-р филол. наук, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Л. П. Быков**, д-р филол. наук, проф. (Россия, Екате-
ринбург, Уральский федеральный университет)
- Ю. В. Матвеева**, д-р филол. наук, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Б. Н. Лозовский**, д-р филол. наук, доц. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Э. В. Чепкина**, д-р филол. наук, доц. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- А. П. Чудинов**, д-р филол. наук, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет)
- О. Л. Девятова**, д-р культурологии, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Н. Б. Кириллова**, д-р культурологии, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- И. Я. Мурзина**, д-р культурологии, проф. (Россия,
Екатеринбург, Институт образовательных стратегий)
- Г. А. Глотова**, д-р психол. наук, проф. (Россия,
Москва, Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова)
- Н. С. Глуханюк**, д-р психол. наук, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- И. А. Ершова**, канд. психол. наук, доц. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- С. А. Минорова**, д-р психол. наук, проф.
(Россия, Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет)
- Т. Ю. Быстрова**, д-р филос. наук, доц. (Россия,
Екатеринбург, Екатеринбургская академия
современного искусства)
- Г. Е. Зборовский**, д-р филос. наук, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- И. В. Зиновьев**, д-р филос. наук, доц. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- В. Ф. Олешко**, д-р филос. наук, проф. (Россия,
Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Р. Коул (Richard Cole)**, PhD, проф. (США,
Чапел Хилл, Университет Северной Каролины)

Ответственный секретарь

Л. А. Хухарева

СОДЕРЖАНИЕ

ЖУРНАЛИСТИКА И МАССОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ

<i>Чепкина Э. В., Харисова Е. А.</i> Конструирование территориальной идентичности на городском телевидении: языковые маркеры.....	5
<i>Олешко Е. В.</i> «Новое чтение» как форма потребления современного медиапродукта.....	13

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Трахтенберг Л. А.</i> Типология малых форм в русской сатирической журналистике XVIII в.....	19
<i>Пуряева Н. Н.</i> Роль эпизода со змеей в конструировании мифа о кавалерист-девице.....	27
<i>Горелов О. С.</i> Жанровые аспекты реализации сюрреалистического кода в литературе.....	32
<i>Шиллер Э., Матвеева Ю. В.</i> Венгерский поэт Миклош Радноти в художественном восприятии Давида Самойлова.....	43
<i>Брызгалова М. Д.</i> Автомиф Татьяны Толстой.....	52

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Симбирцева Н. А.</i> Опыт развития критического мышления сквозь призму восприятия визуального текста: психолого-педагогический аспект.....	60
<i>Безродная А. Ю.</i> Влияние историко-культурного контекста на функционирование концепта «русский мир».....	69
<i>Капкан М. В., Лихачева Л. С.</i> Социальная переписка как форма проявления культурной модели гражданственности (на материалах газеты «Пионерская правда» 1925–1929 гг.).....	76
<i>Воробьева М. В.</i> Об альтернативном толковании труда и его репрезентациях в советском кино 1950–1960-х гг.....	84
<i>Гун Г. Е.</i> Музыкальный театр в режиме «онлайн».....	93

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.</i> Самореализация человека в возрасте поздней зрелости как предиктор обеспечения профессиональной успешности.....	100
---	-----

<i>Пермякова М. Е., Щербина Т. А.</i> Исследование взаимосвязи счастья и доверия у студентов.....	115
<i>Чаликова О. С.</i> Исследование личностных предикторов рискованного поведения студентов.....	124
<i>Водяха С. А., Водяха Ю. Е.</i> Корреляция показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта психологически благополучных школьников.....	134

ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

<i>Зборовский Г. Е.</i> Типология образовательных общностей по критерию успешности / неуспешности.....	143
<i>Шаброва Н. В., Амбарова П. А.</i> Социальные основания (не)успешности образовательных общностей.....	153
<i>Дроздова А. А.</i> Влияние академической среды на образовательную (не)успешность: теоретические концепции и результаты эмпирических исследований.....	168
<i>Шуклина Е. А., Широкова Е. А.</i> Студенты о доверии к вузу: типологические характеристики.....	177
<i>Лесина Л. А.</i> Онлайн-образование как способ повышения ресурсности людей «серебряного» возраста.....	186

УГОЛ ЗРЕНИЯ

<i>Бабошин Е. А., Исхаков Р. Л., Лашко В. В.</i> О конституционном дискурсе 2020 г. и легитимации российской государственности.....	199
---	-----

ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

Общероссийский конкурс университетской книги (<i>А. В. Подчишенов</i>).....	213
---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вопросы экспертизы в области культуры, искусства, дизайна: обзор докладов II Международной конференции (<i>Т. Ю. Быстрова</i>).....	219
Summary.....	222

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.063
УДК 654.197 + 070.1:004.032.6 + 81:004.773.7

Э. В. Чепкина
Е. А. Харисова

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ГОРОДСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ: ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ

В статье рассматривается языковой аспект конструирования территориальной идентичности. Актуальность исследования обусловлена обращением к проблеме соотношения смыслов, конструирующих дискурсивную идентичность в СМИ, и языковых маркеров, которые эксплицитно эти смыслы выражают.

К л ю ч е в ы е с л о в а: дискурс-анализ; медиадискурс; территориальная идентичность; язык СМИ

Данная статья продолжает исследования, посвященные проблемам конструирования реальности в СМИ. «То, что мы знаем о нашем обществе и даже о мире, в котором живем, мы знаем благодаря массмедиа», — отмечает Н. Луман [7, 8]. Исследователь указывает на то, что знания многих людей о каком-либо событии основаны исключительно на переработанной работниками массмедиа информации.

В рамках названной тематики актуально изучение практик конструирования идентичности, в том числе территориальной [4–6, 11].

Существует ли особая идентичность, которой обладают жители каждой территории, в сознании субъектов или она конструируется в медиадискурсе — об этом спорят исследователи-когнитивисты и приверженцы дискурсивного подхода [2, 3].

В своей работе мы будем придерживаться дискурсивного подхода к пониманию идентичности. Большинство дискурсивных аналитических подходов берет свое

ЧЕПКИНА Элина Владимировна — доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и стилистики Уральского федерального университета (e-mail: chepkina@gmail.com).
ХАРИСОВА Евгения Альбертовна — магистрант департамента «Факультет журналистики» Уральского федерального университета (e-mail: eugenia.harisova@yandex.ru).

начало в философских идеях Мишеля Фуко [9, 10]. Под дискурсом мы понимаем «социально упорядоченный механизм организации коммуникации, относительно устойчивое поле смыслов, единство которого обеспечивают специфические для него группы дискурсивных практик» [8, 14] (см. также: [4–6, 11]).

Для определения дискурсивной идентичности мы используем подход Л. В. Ениной, согласно которому это «дискурсивный концепт, организованный по сетевому принципу, то есть это нецентрированный комплекс идентификаций одного объекта дискурса, этот комплекс идентификаций связан тематически, может иметь разные смысловые конфигурации на основе отношений подобия, различия, смежности и др. и способен трансформироваться за счет добавления/исключения идентификаций и изменения смысловых отношений между ними» [3, 164].

В качестве эмпирической базы для выявления языковых маркеров региональной идентичности мы взяли телевидение г. Златоуста. Были рассмотрены следующие телевизионные программы: «Вестник», «День за днем», «Златоуст меняется к лучшему», «Покатушки по Златоусту», «С высоты Красной горки», «Это все Златоуст», а также документальные фильмы о городе и его жителях, вышедшие в эфир с 2015 по 2019 г.

Найденные языковые маркеры были классифицированы по методике П. Г. Асташкиной, изучившей практики конструирования национальной идентичности в медиадискурсе. Многие ее наблюдения актуальны и при изучении региональной идентичности. Автор отмечает, что в СМИ идентичность может быть представлена разными способами, и «иногда она выражается косвенно, при помощи различных речевых средств и языковых маркеров» [1, 49]. П. Г. Асташкина, в свою очередь, опирается на классификацию немецкого лингвиста А. Бшляйпфера [12] и выделяет лексические и морфологические маркеры национальной идентичности. К лексическим маркерам национальной идентичности отнесены национализмы, антропонимы, топонимы, гиперонимы, лингвонимы и слова, обозначающие реалии, связанные с конкретной страной или регионом [Там же, 82]. К последней группе исследователь относит «названия телекомпаний, СМИ, другими словами, институтов формирования общественного мнения... названия исторических и современных политических партий и организаций, а также различные исторические сокращения и специфические обозначения, для понимания которых необходимо знание исторического контекста» [Там же, 86].

Кроме лексических маркеров идентичности, А. Бшляйпфер и П. Г. Асташкина выделяют также и морфологические [Там же, 12]. К ним относятся местоимения и флексии [Там же, 89–94].

Применив описанную методику к анализу конструирования идентичности Златоуста и его жителей, мы получили следующие результаты.

Базовые номинации для жителей анализируемой территории — *златоустовец*, *житель Златоуста*:

В составе главной команды страны и *златоустовец* Иван Бакулин. *Наш земляк* Иван Бакулин завоевал высшую награду на чемпионате и первенстве мира

по смешанным боевым искусствам [*Златоустовец Иван Бакулин выиграл «золото» на первенстве мира по ММА // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 11 нояб. URL: <http://zlattv.ru/2019/11/11/63607> (дата обращения: 12.05.2020)*];

Неравнодушные жители Златоуста делают подарки любимому городу [*Неравнодушные жители Златоуста делают подарки любимому городу // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 26 авг. URL: <http://zlattv.ru/2019/08/26/62023> (дата обращения: 10.05.2020)*].

В проанализированных материалах также часто встречается номинация *кузюки* — так называют коренных жителей Златоуста:

Название «Счастливый кузюк» выбрали не случайно. <...> Хотели как-то привязать это событие к *родному городу*, а кого как не *златоустовцев* называют настоящими *кузюками* [*В Златоусте запущена навигация по городскому пруду // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 27 июня. URL: <http://zlattv.ru/2019/06/27/60674> (дата обращения: 05.06.2020)*];

В юбилейный день рождения города на свет появились сразу три маленьких *кузюка*. Это хороший знак для *нашего города*, считает исполняющий обязанности главы Алексей Карюков [*Златоустовских мам поздравили с рождением малышей в 265-летний день рождения Златоуста // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 16 сент. URL: <http://zlattv.ru/2019/09/16/62475> (дата обращения: 02.07.2020)*].

Ключевые маркеры-топонимы нашего исследования — *Златоуст, Златоустовский городской округ*, а также производное от названия города прилагательное *златоустовский*:

Телемост с Европой — это уникальный опыт для *наших златоустовских* ребят. Очень интересно узнать, как там живут подростки, показать, как у нас живут в России, и тем более показать *наш Златоуст* [*Всех киношников и телевизионщиков объединит уже традиционный фестиваль «Таганайские музы» // День за днем. Златоустовское телевидение. 2017. 7 апр. URL: <http://zlattv.ru/2017/04/07/40477> (дата обращения: 03.07.2020)*];

Высокие чувства к *родному Златоусту* — в каждом снимке, в каждой детали [*Александр Заев покажет горожанам свой взгляд на златоустовскую природу // Вестник. Златоустовское телевидение. 2017. 27 апр. URL: <http://zlattv.ru/2017/04/27/41134> (дата обращения: 10.05.2020)*].

Кроме таких номинаций города встречаются и перифразы, например, «*Ножевая столица России*», «*Город мастеров*», «*Город крылатого коня*». Возникли эти описательные выражения, потому что Златоуст славится производством холодного украшенного оружия, а на гербе города изображен крылатый конь:

Тьер приглашает нас как *ножевую столицу России*, это результат многолетних усилий [*Привет из города-побратима. Златоуст получил громкое звание ножевой столицы России // Вестник. Златоустовское телевидение. 2016. 26 февр. URL: <http://zlattv.ru/2016/02/26/28981> (дата обращения: 03.07.2020)*];

Если вы хотите ощутить масштабность оружейного производства, то *вам к нам*. Не зря *Златоуст* зовут *ножевой столицей России* и *городом мастеров* [*Златоуст оружейный // Покатушки по Златоусту. Златоустовское телевидение. 2016. 10 июля. URL: <http://zlattv.ru/2016/07/10/32409> (дата обращения: 03.07.2020)*];

В *городе крылатого коня* можно почувствовать себя настоящим чемпионом [*Златоуст спортивный // Покатушки по Златоусту. Златоустовское телевидение. 2016. 18 февр. URL: <http://zlattv.ru/2016/02/18/30269> (дата обращения: 20.06.2020)*].

Также используется перифраза «*Уральская Швейцария*». Сравнение Златоуста и его окрестностей с этой европейской страной возникло из-за того, что город окружен цепью Уральских гор и его природа иногда напоминает природу Швейцарии. Однако эта номинация Златоуста встречается в текстах местного телевидения намного реже предыдущих. Редко встречается и другая номинация территории — «*Южный Урал*». С ее помощью устанавливается связь с регионом:

Многие гости *нашего города* называют *Златоуст уральской Швейцарией*. С этим трудно не согласиться [*Златоуст экологический // Покатушки по Златоусту. Златоустовское телевидение. 2015. 20 сент. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tXxLx4A8KVg> (дата обращения: 20.06.2020)*];

Студентки техникума технологий и экономики Екатерина Косопкина и Полина Маслова сегодня фотографируют городской Мемориал Славы. Объект, который хранит память о нескольких поколениях горожан, обязательно нужно показывать гостям *Южного Урала*, говорят будущие специалисты по туризму [*Достопримечательности Златоуста теперь можно найти на самых популярных онлайн-картах в мире // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 11 июня. URL: <http://zlattv.ru/2019/06/11/60316> (дата обращения: 20.06.2020)*].

Топонимы — самый распространенный из лексических маркеров идентичности, который указывает на общность говорящего (журналиста или персонажа) с городом в медиатекстах Златоустовского телевидения. В телепрограммах используется речь персонажей, которые, употребляя топонимы, тем самым обозначают свою связь с городом: они используют конструкции с притяжательными местоимениями «наш», «мой», прилагательными «родной», «любимый» по отношению к городу: *наш Златоуст, мой город, родной Златоуст, любимый город* и т. п.

Кроме наименований города в целом, среди топонимов, которые использовались в рассмотренных материалах, было несколько номинаций, отсылающих к локациям, тесно связанным со Златоустом и регулярно упоминающимся: культурный комплекс «Красная горка», гора Косотур, городской пруд, национальный парк «Таганай» (и отдельно одна из его вершин — Черная скала):

Первым делом мы отправимся на *Красную горку*. Эта точка на карте *Златоуста*, пожалуй, самая популярная у туристов [*Златоуст сказочный // Покатушки по Златоусту. Златоустовское телевидение. 2015. 21 сент. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=R7vgRU1UUPI> (дата обращения: 03.07.2020)*];

А это гора *Косотур*. С нее, можно сказать, и начался *Златоуст*. У ее подножия 261 год назад был заложен завод, давший городу жизнь [Златоуст сказочный // Показушки по Златоусту. Златоустовское телевидение. 2015. 21 сент. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=R7vgRU1UUPI> (дата обращения: 20.06.2020)];

Добраться до *городского пруда* из любой точки города очень просто. Берег исторической акватории *Златоуста* виден издалека [Там же];

Черная скала — это самый доступный *наш* ландшафт, на котором можно посмотреть и высотную поясность, и на скалы [Там же].

Большинство топонимов, которые являются маркерами городской идентичности златоустовцев, связано с природными объектами территории.

Антропонимы тоже широко представлены в проанализированных материалах. В каждом медиатексте присутствует несколько имен, обозначающих персонажей, участвующих в актуальных городских событиях. Разделить их можно на следующие группы: номинации представителей местной и областной власти, исторических личностей, которые внесли вклад в становление и развитие города, а также имена современных активных жителей, которые способствуют росту известности города, в том числе в медиапространстве.

При использовании первой группы антропонимов говорящий никак не выражает свою идентичность, т. е. словосочетаний «наш мэр», «глава нашего города» и прочих в проанализированных материалах нет, и имена политиков носят лишь номинативный характер. Чаще всего встречается имя мэра города Вячеслава Жилина. Оно упоминается всегда в положительных контекстах: глава заботится о жителях, развивает территорию и т. д.:

И сейчас задача, которую ставит перед собой *мэр Златоуста Вячеслав Жилин*, — создать туристический маршрут, пройти по которому можно было бы в любое время года [*Фестиваль «Кузюки. Город мастеров» и Центр развития туризма округа стали одними из лучших проектов Приволжско-Уральского региона // Вестник. Златоустовское телевидение. 2015. 10 окт. URL: <http://zlattv.ru/2015/10/10/25417> (дата обращения: 20.06.2020)].*

Губернатор Челябинской области тоже регулярно появляется в текстах Златоустовского телевидения. Его упоминают в связи с событиями в масштабах области, к которым причастен и Златоуст:

Златоустовский опыт по работе с нацпарками и развитию экологического туризма все муниципалитеты должны взять на вооружение. Об этом *губернатор Челябинской области Борис Дубровский* заявил, подводя итоги своего визита в город крылатого коня [*Борис Дубровский рекомендовал взять на вооружение наш опыт по работе с нацпарками и развитию экотуризма // Вестник. Златоустовское телевидение. 2017. 12 сент. URL: <http://zlattv.ru/2017/09/12/45245> (дата обращения: 10.03.2020)].*

Среди упоминаемых на городском телевидении исторических личностей особое значение для идентификации златоустовцев имеют Иоанн Златоуст, Иван Бушуев и Павел Аносов. Иван Бушуев в начале XIX в. был гравером

Златоустовский оружейной фабрики, его считают создателем златоустовской гравюры на стали, а Павел Петрович Аносов в середине XVIII в. был начальником Златоустовского горного округа и директором оружейной фабрики. Именно Павел Петрович разработал новый метод получения высокопрочной стали, изделиями из которой славится Златоуст:

Этот антиохийский дворик в Златоусте — день *нашему небесному покровителю святителю Иоанну Златоусту*. Сам же Иоанн Златоуст родился в середине IV в. в Антиохии и, понятное дело, в наших краях никогда не бывал [*С высоты Красной горки. Выпуск первый // Златоустовское телевидение. 2016. 5 июня. URL: <http://zlattv.ru/2016/06/05/34659> (дата обращения: 10.03.2020)*];

Имя Павла Петровича Аносова тесно связано с нашим городом и со Златоустовской оружейной фабрикой. Здесь, на фабрике, располагается та самая лаборатория, где выдающийся металлург открыл тайну русского булата [*Златоуст оружейный // По катушки по Златоусту. Златоустовское телевидение. 2016. 10 июля. URL: <http://zlattv.ru/2016/07/10/32409> (дата обращения: 10.03.2020)*].

Антропонимы, связанные с современными златоустовцами, которые прославляют город, представлены, прежде всего, именами спортсменов и артистов, которые родились и выросли в Златоусте:

В становлении и развитии Международного фестиваля, по словам его учредителя, помогли и *наши известные земляки Олег Митяев и Александр Робак* [*Златоуст принимает гостей V Международного фестиваля кино и телевидения «Таганайские музы» // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 28 июня. URL: <http://zlattv.ru/2019/06/28/60697> (дата обращения: 03.07.2020)*];

Сегодня день рождения отмечает *наш земляк, легендарный чемпион мира по шахматам, депутат Государственной думы Анатолий Карпов*. Несмотря на плотный график и большую общественную работу, гроссмейстер не забывает о своей *малой родине*. Он поддержал *Златоуст* во время защиты программы развития как моногорода в Москве. Помогает в продвижении на федеральном уровне многих *златоустовских* проектов [*Сегодня день рождения отмечает наш земляк, легендарный чемпион мира по шахматам, депутат Государственной думы Анатолий Карпов // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 23 мая. URL: <http://zlattv.ru/2019/05/23/59896> (дата обращения: 07.03.2020)*].

В этих примерах мы видим, что говорящий (во всех случаях — журналист) идентифицирует себя с городом, используя притяжательное местоимение «наш». Успехами земляков говорящие гордятся и чувствуют свою причастность к их достижениям. А через именитых златоустовцев конструируются такие качества жителей территории, как патриотизм и любовь к своей малой родине.

Таким образом, антропонимы становятся маркерами территориальной идентичности в большинстве случаев при использовании следующих моделей: «наш + антропоним», «наш земляк + антропоним», «наш известный земляк + антропоним».

Иногда вместо названия города и его жителей, прочих топонимов и антропонимов используются гиперонимы, которые образованы от родовых понятий, смысл которых раскрывается в контексте. Так, из одного предложения «гроссмейстер не забывает о своей *малой родине*» мы не можем узнать, о какой именно территории идет речь, чтобы понять это, нам нужен контекст. Таким образом, малая родина — гипероним для Златоуста. Гиперонимы «*город*» и «*округ*» заменяют название города, а слова «*жители*», «*народ*», «*люди*» используются вместо номинации «*златоустовцы*» и тоже служат маркером идентичности:

Важно, чтобы *люди* понимали, что много ярких историй побед у *города* есть [Губернатор Борис Дубровский выступил с традиционным посланием перед ЗСО // Вестник. Златоустовское телевидение. 2018. 26 февр. URL: <http://zlattv.ru/2018/02/26/49738> (дата обращения: 23.05.2020)];

Каждый день вокруг необычного транспорта на *городском* пруду собирается большое количество *народу*. Все хотят прокатиться на водном трамвайчике, ведь подобного в Златоусте не было уже очень давно [В Златоусте запущена навигация по городскому пруду // Вестник. Златоустовское телевидение. 2019. 27 июня. URL: <http://zlattv.ru/2019/06/27/60674> (дата обращения: 23.05.2020)].

Имена и фамилии конкретных представителей администрации Златоустовского городского округа замещаются гиперонимами «*глава*», «*мэр*», «*муниципалитет*», «*губернатор*», «*власти*»:

Доклад *мэра*, наполненный гордостью за славный город мастеровых людей, не оставил никого равнодушным [Вячеслав Жилин презентовал Фонду моногородов принципиально новый проект развития Златоуста // Вестник. Златоустовское телевидение. 2016. 28 дек. URL: <http://zlattv.ru/2016/12/28/37751> (дата обращения: 23.05.2020)].

Морфологические маркеры идентичности включают флексии и личные местоимения 1-го лица множественного числа, а также притяжательное местоимение «*наш*». Они позволяют точно определить, что говорящий идентифицирует себя с территорией или с группой жителей Златоуста. Эти маркеры часто используются при идентификации говорящего с какой-либо группой или территорией и как самостоятельные, и в группе с лексическими маркерами, рассмотренными ранее. Так, «*мы*» — златоустовцы, а «*наш*» — относящийся к территории и ее жителям.

Местоимений 3-го лица множественного числа, которые указывали бы на противопоставление «*мы — они*», «*свой — чужой*», в анализированных текстах мы не встретили. Потому делаем вывод, что такая практика идентификации не свойственна для Златоустовского телевидения. Флексии как самостоятельный языковой маркер почти никогда не встречаются, они всегда идут в группе с местоимением.

В целом мы можем сказать, что языковые маркеры идентичности всегда подбираются под определенный информационный повод и цель. И чаще всего

говорящие (журналисты и персонажи текстов) относят себя к группе жителей города, используя личные местоимения с другими маркерами идентичности.

1. *Асташкина П. Г.* Язык медиа и национальная идентичность: русско-немецкие параллели : дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2019.
2. *Енина Л. В.* Идентичность в лингвистических исследованиях: когнитивный подход // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 4. С. 162–168.
3. *Енина Л. В.* Идентичность как дискурсивный концепт и механизмы дискурсивной идентификации // Полит. лингвистика. 2016. № 6. С. 159–167.
4. *Ильина О. В., Каблуков Е. В.* Практики конструирования региональной идентичности в медиадискурсе Татарстана // Научный диалог. 2020. № 3. С. 52–66.
5. *Ильина О. В., Каблуков Е. В.* Практики конструирования региональной идентичности россиян в дискурсе СМИ // Scientific Journal WEST–EAST. 2019. Vol. 2/2, № 1. P. 71–76.
6. *Ильина О. В., Каблуков Е. В.* Практики конструирования уральской идентичности в медиадискурсе Свердловской области // Полит. лингвистика. 2019. № 2 (74). С. 119–131.
7. *Луман Н.* Реальность массмедиа. М., 2005.
8. Проблемы конструирования идентичности россиян в дискурсе СМИ под влиянием концепта «информационная война». Москва ; Екатеринбург, 2017.
9. *Фуко М.* Археология знания. Киев, 1996.
10. *Фуко М.* Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет. М., 1996. С. 47–96.
11. *Чепкина Э. В., Харисова Е. А.* Дискурсивные практики конструирования идентичности города в СМИ (на примере телепрограмм о Златоусте) // Цифровизация коммуникативно-культурной памяти: роль журналистики как социального института : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием : в 2 ч. Екатеринбург, 2019. Ч. 2. С. 115–118.
12. *Bschleipfer A.* Der «caso Parmalat» in der Berichterstattung italienischer Print- und Rundfunkmedien. Eine Studie zur sprachlichen Markierung von Corporate Identity, lokaler und nationaler Identität. Frankfurt am Main, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.06.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.064
УДК 004.032.6:008 + 374.7 + 00.77 + 028.4

Е. В. Олешко

«НОВОЕ ЧТЕНИЕ» КАК ФОРМА ПОТРЕБЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОДУКТА*

Рассматривается проблематика адаптации современных медиатекстов к основной площадке потребления — мобильным устройствам и социальным медиа, анализируются изменения в культуре потребления текстов и появление новых визуальных форматов, смещение внимания исследователей в сторону оптимизации визуальной культуры.

К л ю ч е в ы е с л о в а: новые медиа; чтение; форматы; мобильные устройства; информационные технологии

Время, проводимое за цифровыми устройствами в целом и за потреблением контента в сети в частности, растет опережающими темпами. В интернете пользователь проводит более 50 % своего дневного времени, и это, учитывая постоянный рост платформ, видов упаковки контента и сервисов, неизбежно влияет на способы его потребления. Доля пользователей интернета в России, по данным ВЦИОМ, составила 81 %, а по данным [3] интернет-исследования Mediascore, ежемесячная аудитория интернета на сентябрь 2017 г. — февраль 2018 г. достигла 90 млн человек (73 % населения страны). И внутренняя конкуренция за внимание читателя между СМИ, новостными порталами, сервисами автоматического подбора контента, новостными агрегаторами, соцсетями только усугубляется. За 2018–2019 гг. российская интернет-аудитория увеличилась на 4 % и практически приблизилась к предельному уровню проникновения (вычитая еще не умеющих читать детей и предпочитающее традиционные медиа поколение 65+) [3]. Быстрее растет аудитория, использующая смартфоны (55 %), и снижается число россиян, использующих десктопы (54 % — упало на 2 %) и планшеты (18 % — на 4 %).

«Традиционно порталы — зона пассивного внимания, сформированное медиапредложение, которое устраивает аудиторию. Порталы, в девяностых и нулевых пытавшиеся стать стартовыми площадками для всех пользователей, сейчас довольствуются ролью “традиционного” источника контента» [4, 72]. Однако с 2016 г. основным способом потребления контента стали мобильные устройства. Данные исследований лаборатории «Яндекса» и годовой отчет корпорации Google утвердили даже на стадии SEO оптимизации подход «Mobile first» — создание контента и верстку сайтов с расчетом на мобильные версии как основные. Также появление коммуникационно-рекомендательных сервисов, развитие алгоритмизации,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФ № 19-18-00264 в рамках научного проекта «Цифровизация коммуникативно-культурной памяти и проблемы ее межпоколенческой трансляции».

ОЛЕШКО Евгений Владимирович — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры периодической печати и сетевых изданий Уральского федерального университета (e-mail: Pps2424@mail.ru). ORCID: 0000-0002-1377-369X.

© Олешко Е. В., 2020

усиление роли персональных подборок только снизили роль «порталов» (первых страниц изданий, сайтов, крупных и десктопных проектов) и повысили роль «рекомендаций» (репосты в соцсетях, push-уведомления, телеграмм-каналы).

Уже с 2014–2015 гг. начинает меняться формат потребления в сторону системы прямых коммуникаций с пользователями, которые формируют привычку у читателей не искать информацию самим, а получать ее через систему уведомлений — ситуации, связанные с неожиданно возникшими запросами (так называемые «микромоменты») [11].

Изменения в модели потребления контента в сторону видео прогнозировались еще в начале 2000-х, но специалисты и исследователи медиа ожидали изменений в плане потребления, на примере «классической» ТВ-, радиоаудитории, но прогнозы сбылись лишь частично. «Медиакомпании надеются, что смогут “достать” фрагментированную аудиторию с помощью различных медиа, понимая, что потребители уже выбрали конвергенцию. Генеральный директор Google Эрик Шмидт утверждает, что через пять лет различия между ТВ, радио и интернет-ресурсами сотрутся окончательно. И мы наблюдаем уже сегодня начало этого процесса: в конце 2000-х гг. почти на всех сайтах, претендующих называться “интернет-СМИ”, практически на всех сайтах “традиционных” медиа функционируют видеоразделы» [5]. Однако модель новейшей практики показывает, что изменения произошли на более глубоком уровне медиаграмотности. Сам факт коммуникации становится не просто предметом для связанных между собой цепочек информации, но и самоцелью.

Достаточно вспомнить роль самоорганизующихся по типу современных флешмобов актов коммуникации в «уличных революциях» Европы, во время протестов в Республике Беларусь или в период «арабской весны», когда отрезанные от официальных каналов коммуникации протестующие практически полностью координировали свои действия через мессенджеры и приложения для обмена информацией. А сочувствующие и поддерживающие протесты представители аудитории могли помочь репостом и распространением информации. «С точки зрения отражения динамических процессов новые медиа можно разделить на оперативные и аккумуляционные. Так как обеспечена круглосуточная доступность интернета для потребителей, производство, трансляция, потребление, удаление информации стали элементами непрерывного процесса, отражающего дополнение, корректировки, комментарии по поводу событий реальности» [2].

Это толкает создателей контента в сторону нового способа упаковки, оптимизации под мобильные устройства и требует учитывать «новое чтение» как способ сформированного потребления контента. Следующие причины позволяют обосновывать постулат о том, что характер чтения современного пользователя поменялся, и это становится междисциплинарной проблемой на стыке журналистики, психологии, медиатизации и дизайна.

Во-первых, некоторые исследователи медиа [9] отмечают, что у современного человека сокращается в целом время на чтение информации — классическую триаду «прочитать — пролистать — закрыть» в настоящее время разбивает

высококислотная среда медиаланшафта. Исследования Pew Research Center [10] говорят об увеличивающемся давлении на медиапотребление, с одной стороны, и сокращающемся времени медиапотребления, с другой стороны. Далеко не все слоты времени допускают активное выборочное потребление. Чаще всего у пользователя есть всего 30 секунд на медиапотребление. Это можно считать не отличительной чертой современного характера коммуникации, а реакцией аудитории на давление информационного шума. Социальные сети и мессенджеры выполняют свою задачу по донесению до аудитории информации благодаря системе уже заранее налаженных социальных связей читателей, которые выступают распространителями новостей и одновременно редакторами с неограниченными возможностями редактирования сообщений через систему связанных комментариев к изначальному сообщению. Это формирует *культуру информационного потребления аудитории контента в соцсетях* [7]:

- минимальное время контакта, сокращающееся время на чтение;
- многочисленные повторы в ленте одного и того же сообщения от разных адресатов;
- акцент на видеоряд или яркие визуальные элементы;
- прерывистость и дискретность.

Во-вторых, кризис авторства и защиты своих трудов в целом создает проблему для авторского контента, его заменяет некий средний информационный шум, тренды. Медиааналитик А. Мирошниченко так охарактеризовал масштабность связанных с этим новым свойством медиа изменений: «Сегодня мы переживаем третье освобождение текста — освобождение авторства. Компьютеры, объединенные в сеть, дали любому человеку ничем не ограниченное право сообщать другим свои мысли»; «Для того, чтобы сообщить свои идеи неограниченному кругу лиц, в прежние времена требовалось стать признанным автором. То есть получить санкцию на опубликование и доступ к средствам опубликования. Сейчас такие средства есть у всех, а санкция не нужна»; «Уже 2 миллиарда человек самим фактом подключения к интернету получили равное право авторства. Причем безо всякой необходимости это право доказывать» [6].

В-третьих, визуализация и атомизация контента диктуют в основном «карточный» характер упаковки медиаконтента, слайдовость, ориентацию на мобильные устройства, требуют новых форматов, которые будут быстры в потреблении, иметь в основном визуальную составляющую, так как плотность информационных возможностей гибридных жанров выше чисто текстуальных. Сообщения становятся короткими, прерывистыми, разбитыми на модули и блоки. Само восприятие стало более хаотичным, менее спланированным и структурным. Отчасти в постоянно скачущем фокусе внимания виновата алгоритмизация, логика выдачи информационных сообщений не зависит от воли читателя и «редакционных установок» и во многом является секретом владельцев и учредителей соцсетей, в частности, отсутствует группировка по какому-либо из признаков, например, теме, рубрике и жанру.

Это формирует феномен сетевой журналистики, которая испытывает давление как основной платформы потребления информации — карманных и условно

«малых» устройств, так и новых стандартов и ожидания от материалов самих читателей, привыкших к структурированной и порезанной на небольшие части информации. Это формирует особую *культуру подачи*:

— визуальные материалы, видеоролики, анимация, простые схемы, иллюстрации с крупным коротким текстом (цифры, факты, цитаты) удовлетворяют запросам, связанным с пассивным медиапотреблением;

— текстовые материалы длиной более одного-двух экранов мобильного устройства (требуют больше времени, лучшего понимания, вчитывания) отвечают на запросы, связанные с информационным поиском, удовлетворяют спрос на аналитику и мнения.

Визуальные материалы при этом провоцируют читателя на ответную эмоциональную реакцию (распространение, активность в соцсетях, репост с комментированием) и сконструированы для распространения в экосистеме соцсетей, а текстовые предлагают продолжение в комментариях, сами могут служить основой для самостоятельного творчества и удовлетворяют спрос на «малую аналитику». «Модернизация и сокращения текста, ставшая основой для современного медиаторчества» [1], позволяют говорить о появлении мини-заметки, мини-статьи и мини-корреспонденции в сетевых изданиях, а также сокращенных версиях жанров, сконструированных для комфортного чтения с мобильного экрана. Причины возникновения новых жанровых форм в интернет-СМИ следует объяснять прагматическими задачами интернет-коммуникации. Основная функция сетевого издания — быстро сообщить о событии, факте заменяется расширенными ожиданиями от акта коммуникации пользователей между собой (репост, комментарий, обсуждение темы, пост-реакция), поэтому модернизация жанров, начавшаяся с текста, уходит в сторону визуализации и графики.

При этом еще в советском прошлом задумывались о способах уплотнения информационной емкости материалов. Так, математик Владимир Иосифович Левенштейн разработал понятие дистанции редактирования — минимальное число операций для вставки нового символа, удаления старого или замены одного символа на другой, необходимое для превращения строки А в строку В, или расстояние Левенштейна, предназначенное для передачи смысла с наименьшими потерями [4, 111]. Например, чтобы из материала на 10 тыс. знаков сделать твит на 140 знаков, нужно понимать, как преобразовывать текст, который, несмотря на свой маленький объем, должен в полной мере раскрыть суть, знать, чем можно пожертвовать, готовя спецпроект с большим количеством видеоматериала, как удовлетворить потребности читателя, не заходящего на сайт, а получающего новости в формате коротких видео в телеграмм-каналах.

Отдельной разновидностью нового типа чтения стал отложенный характер потребления контента, не новостной, но циклический. Современный читатель часто интересуется не новостями, а справочной информацией или полезными советами в конкретной области. Такой поисковый запрос предполагает интеракцию — ответ. Чем ближе к запросу будет ответ, тем вероятнее, что он удовлетворит пользователя. Некоторые издания, такие как зарубежный и российский *Lifehacker*, построили ключевую часть своего бизнеса, генерируя именно такие материалы.

Подобные материалы по факту являются справочными и приносят поисковый трафик в течение долгого времени. Таким образом, современная потребность в фактической информации и полезном «отложенном чтении» порождает еще одну черту «нового чтения» как такового. Материалы таких изданий, как «Медуза», ADME, BUZZFEDD и даже крупных новостных порталов, «Ленты» и «Коммерсанта», исполняют потребности пользователей, просты, по объему небольшие, по дизайну запоминающиеся (определенные цвета, выделяющийся логотип, есть иллюстрации, порой юмористического характера, — те же карточки).

Таким образом, в ответ на вызовы, возникающие перед изданиями, появляются новые форматы и формы контента, что меняет характер потребления этого вида контента, поэтому можно сделать вывод о том, что «новые медиа», безусловно, требуют «нового чтения».

«Новое чтение» — это процесс потребления коротких, структурированных информационных сообщений, собранных для мобильных устройств, включающих в себя короткие видео, справочные факты и основные цитаты, служащих основой для социальной реакции в соцсетях и зачастую не требующих полного прочтения и потребления текста.

Новый читатель потребляет тексты медиа так же, как привык потреблять информацию в соцсетях и мессенджерах. Рост технологий, предназначенных для упрощения коммуникации, влияет на потребителя конечного продукта и нам еще только предстоит осознать глубину и степень влияния этих изменений на потребителя и производителя контента.

1. Гильманова А. Н. Жанровые формы в российских и зарубежных интернет-СМИ // Вестн. Сев. (Аркт.) федер. ун-та. Сер. : Гуманитар. и соц. науки. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovye-formy-v-rossiyskih-i-zarubezhnyh-internet-smi> (дата обращения: 12.09.2020).

2. Евдокимов В. А. Новые медиа как система // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-media-kak-sistema> (дата обращения: 06.10.2020).

3. Ишунькина И. Аудитория интернета в России выросла на 4 % // РИФ. 2018. URL: <https://2018.rif.ru/news/auditoriya-interneta-v-rossii-virosla-na-4> (дата обращения: 20.09.2020).

4. Как новые медиа изменили журналистику. 2012–2016 / А. Амзин, А. Галустян, В. Гатов и др. ; под науч. ред. С. Балмаевой и М. Лукиной. Екатеринбург ; Москва, 2016.

5. Круглова Л. А. Гибридные медиа: роль видео в новых медиа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-media-rol-video-v-novyyh-media> (дата обращения: 17.10.2020).

6. Мирошниченко А. Адаптеры медиа. Закат отрасли, расцвет навыка // Republic. 2011. 17 окт. URL: https://republic.ru/future/adaptemy_media_zakat_otrasli_rastsvet_navyka-689523.xhtml (дата обращения: 02.10.2020).

7. Морозова Е. И. Девербализация контента в социальных сетях, влияние на жанры современной медийной культуры // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2016. № 5 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deverbalizatsiya-kontenta-v-sotsialnyh-setyah-vliyanie-na-zhanry-sovremennoy-medijnoy-kultury> (дата обращения: 06.08.2020).

8. Тихомирова Е. И. Теория коммуникации и новые медиа // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 3 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kommunikatsii-i-novye-media> (дата обращения: 05.09.2020).

9. Фомичева И. Д. Социология интернет-СМИ : учеб. пособие. М., 2015. 79 с.

10. Internet, social media use and device ownership in U.S. have plateaued after years of growth // Pew Research Center. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/28/internet-social-media-use-and-device-ownership-in-u-s-have-plateaued-after-years-of-growth/> (accessed: 09.09.2020).

11. Micro-Moments // Think with Google. URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/marketing-resources/micro-moments/> (accessed: 01.10.2020).

Статья поступила в редакцию 12.10.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.065
УДК 821.161.1-7 + 050.1(09) + 070.4(09)

Л. А. Трахтенберг

ТИПОЛОГИЯ МАЛЫХ ФОРМ В РУССКОЙ САТИРИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ XVIII в.

Сатирические журналы XVIII в. отличаются разнообразием малых литературных форм. В статье предлагается трехмерная схема их типологии. Одно измерение представляет «внутреннюю» форму текста: различаются два основных типа статей — моралистическое рассуждение и сатирическая характеристика. Два других измерения — субъектное и композиционное — определяют форму «внешнюю». Базовые структурные типы могут разрабатываться в виде эссе от лица издателя или читательского письма, реализовывать различные композиционные модели, в том числе пародийные. Все это позволяет разнообразить впечатления аудитории, усиливая дидактическое воздействие текста.

К л ю ч е в ы е с л о в а: русская литература XVIII в.; сатирические журналы; жанры; малые формы; типология; дидактизм

Сатирический журнал — тип периодического издания, характерный для эпохи Просвещения. Большинство сатирических журналов — еженедельные; по объему они напоминают газеты (с которыми соперничают за внимание читателей), но по содержанию на газеты непохожи: их цель — не информационная, а дидактическая. Сатирический журнал воспитывает читателя, учит его нравственности и правилам хорошего тона.

Издания такого типа появляются в Англии на рубеже 1700–1710-х гг. Их первые, ставшие классическими образцы — «Болтун», «Зритель» и «Опекун» Дж. Аддисона и Р. Стиля. Эта форма получает распространение в Великобритании, а вскоре — и на континенте, особенно в Германии (см., например: [22, 23]). На Западе подобные издания обычно называют иначе: по-английски — *periodical*

ТРАХТЕНБЕРГ Лев Аркадьевич — доктор филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (e-mail: Lev_A_T@inbox.ru). ORCID: 0000-0002-4345-0955.

© Трахтенберг Л. А., 2020

essays (периодические эссе), по-немецки — *moralische Wochenschriften (моралистические еженедельники)*.

До России мода на эти журналы доходит поздно: издания такого типа появляются лишь в 1769 г. Первым из них становится «Всякая всячина» — журнал, который издает императрица Екатерина II (впрочем, ее участие не носит официального характера, этот журнал, как и другие, выходит анонимно). За «Всякой всячиной» следуют другие издания, среди которых, например, «И то и се» М. Д. Чулкова и «Трутень» Н. И. Новикова; всего в 1769 г. выходят 8 сатирических журналов. Такого разнообразия одновременно выходящих изданий этого типа русская литература в дальнейшем не знает, но сатирические журналы продолжают появляться; самым популярным из всех становится «Живописец» Н. И. Новикова (1772—1773), который выдерживает несколько переизданий¹.

Малый объем — принципиально важная черта сатирического журнала. Объем ограничен размерами номера, в котором, если издание еженедельное, бывает обычно 8 или 16 страниц небольшого формата. Однако это ограничение — не только внешнее, но и внутреннее: оно носит принципиальный характер. Авторы считают (во «Всякой всячине» об этом говорится прямо [5, № 18, 136]²), что статья малого объема легче для восприятия, чем пространное произведение. А это значит, что такие статьи наилучшим образом соответствуют дидактическим целям изданий — исправлению нравов. Основная установка сатирических журналов — облечь серьезные, нравоучительные темы в легкую форму, тем самым апеллируя не только к ценителям литературы, но к предельно широкой аудитории.

Малые формы в сатирических журналах отличаются исключительным разнообразием. Представить их типологию, определив принципы их образования, — задача работы.

Центр жанровой системы сатирических журналов — характер. Журналы реализуют классицистическую модель личности, рационалистическую в своей основе. Характер в этой модели складывается из общих черт, отвлеченных от всего частного. Он мыслится как статичный, раз навсегда данный, устойчивый набор качеств, которые предсказуемо реализуются в разнообразных, также, в сущности, стандартных ситуациях. Эстетическое постижение человека, представление характера как реальной личности в форме характера как художественного образа в этой литературной системе означает классификацию — отнесение к одной из заданных психологических категорий.

Литературный образ здесь — не тип, как в позднейшей реалистической словесности, а типаж. В отличие от типа, ради правдоподобия интегрирующего общие черты с индивидуальными, типаж ограничивается общим, устраняя частное. Вот некоторые типажы: щеголь, кокетка, скупец, взяточник, сплетник и т. д. Набор типажей определяет художественную оптику: сквозь их призму писатель видит общество, выделяя в нем те модели поведения, которые соответствуют образцам

¹ О русских сатирических журналах см., например: [1, 2, 9, 16, 19].

² Во «Всякой всячине» выпуски обозначаются буквами в сигнатуре — внизу страницы. Нумерация начинается со второго выпуска: А — № 2, Б — № 3 и т. п.; А а — № 35... Далее при ссылках на этот журнал вместо буквенной нумерации используется цифровая.

литературной характерологии. Устойчивый ряд типажей — это одновременно и круг постоянных сатирических тем.

В сатирической журналистике основной формой реализации характера как образа является характер как жанр. Этот жанр ориентирован на классические образцы — прежде всего «Характеры» Феофраста, в качестве продолжения которых Ж. де Лабрюйер создает «Характеры, или Нравы нынешнего века», в свою очередь выступающие как эталон для последующих авторов (см.: [21, 24]). Жанр характера формируется до возникновения сатирических журналов, но способствует их появлению и находит в них развитие. Композиционная реализация этого жанра варьируется между двумя полюсами — статическим и динамическим.

Статическая форма — это в простейшем случае перечисление черт характера. Вот, например, характеристика щеголя с говорящим именем *Наркис* из журнала «Живописец»:

...достоинства его следующие: танцует прелестно, одевается щегольски, поет как ангел <...> К дополнению его достоинств играет он во все карточные игры совершенно, а притом разумеет по-французски [7, ч. 1, № 3, 21].

Нередко перечисляются не черты характера персонажа, а его суждения, из которых читатель может сделать вывод о том, кто он такой, как в следующем примере из журнала «Смесь»:

Пышен в своей любви следует отменному ото всех дурачеству. Он ни во что вменяет все душевные и телесные дарования, но все свои достоинства полагает в богатом кафтане, в дорогой карете и хороших лошадях. *Пышен* думает, что, везомый шестью лошадьми и имеющий за собою лакеев в ливрее с серебром, не найдет вовек жестокосердой любовницы, всякая смягчится и сделает его совершенно счастливым [17, № 33, 260].

Суждения персонажа могут принимать и форму прямой речи, иногда маркированной стилизованными особенностями, делающими типаж узнаваемым. Вот монолог из журнала «Живописец», где заметны элементы щегольского жаргона — *ужесть* как в функции интенсификатора, *беспримерно* в значении 'удивительно' (см.: [3, 4]):

Щеголиха говорит: «Как глупы те люди, которые в науках самые прекрасные лета погубляют. *Ужесть* как смешны ученые мужчины; а наши сестры ученые — о! они-то совершенные дуры. *Беспримерно*, как они смешны!» [7, ч. 1, № 4, 24].

Динамическая форма означает, что персонаж проявляет себя в действии. Это, прежде всего, сценка — небольшой рассказ.

Иногда это сюжет с несколькими поворотами. Например, в журнале «Труть» рассказывается о судье, у которого украли часы; он подозревает в этом крестьянина-подрядчика, которого арестовывает и пытается, добываясь признания и вымогая деньги. В действительности же виноват племянник судьи, который, украв часы, проигрывает их в карты; пройдя через несколько рук, они оказываются у прокурора, у которого судья их и обнаруживает [20, № 13, 97–104].

В журнале А. О. Аблесимова «Рассказчик забавных басен» помещен рассказ «Мужик, ищущий чести» [14, № 1, 11–16] о добродетельном работнике, который, когда ему говорят: «Спасибо! Ты знаешь честь» [Там же, 12] — не понимает этого слова (ему знакомо лишь слово *совесть*). Решив, что *честь* — это имя какой-то госпожи, он отправляется в город на ее поиски; следуют несколько эпизодов, и, наконец, работник приходит к достойному судье, который разрешает его сомнения.

Иногда же основу сценки составляет описание, мотивированное сюжетом. Таков, например, во «Всякой всячине» рассказ о визите издателя к тетке, с помощью которого вводится сатирическая картина ее быта [5, № 10, 69–72].

Между статической и динамической формой есть промежуточные случаи. Это, например, перечисление поступков, которые персонаж совершает постоянно, из раза в раз:

Стозмей, житель нашей улицы, ежедневно упражняется во следующем: в 12 часу пополуночи просыпается и, вставши с постели, чешет голову, отказывает своим заимодавцам, занимает вновь и между тем допускает к себе искателей его милости, которая всегда состоит во обещаниях; расспрашивает у них, что в прошедший день в городе нового случилось, а им рассказывает, что там-то он того-то подсмеял, в другом месте острое сказал слово <...> После сего читает местами русских авторов, прославившихся своими сочинениями, и чтобы и тут показать остроу своего разума, ради того он их критикует <...> Одевшись, ездит к *Перекрысе*, своей любовнице, и ей то же рассказывает... [20, № 16, 121–122].

Характер в различных реализациях, конечно, не исчерпывает формального разнообразия сатирического журнала. Важнейший жанр сатирической журналистики — эссе: жанр аморфный, допускающий и повествование, и описание, и рассуждение.

Содержание эссе не всегда сатирическое. Журналы такого типа соединяют сатирическую форму дидактики, т. е. обличение пороков, с моралистической, т. е. проповедью добродетели. Эту двойственность отражает и разнообразие модификаций эссе. Если эссе сатирического содержания обычно заключает в себе сатирическую характеристику в статической или динамической реализации, то эссе нравоучительное тяготеет к форме рассуждения. Таковы, например, статьи «Всякой всячины» о том, как должны поступать юноши, чтобы принести пользу обществу [5, № 20, 147–150], о вреде злословия [Там же, № 26, 195–197], о том, как чиновник может принести пользу людям и каких недостатков он должен избегать [Там же, 197–200], о семейной жизни [Там же, № 32, 246–247] (три последних — переводы из «Зрителя» Аддисона и Стиля [18, 137–138]).

Эссе может включать в свой состав элементы других жанровых традиций. Например, во «Всякой всячине» в форме аллегорической сказки иносказательно изображается деятельность учрежденной Екатериной II Уложенной комиссии [5, № 22, 164–168]. В состав эссе «Смеси», посвященного тщеславию, входит аллегорический сон [17, № 8, 57–64]. Эссе-рассуждение о вреде лжи, помещенное во «Всякой всячине», завершает притча [5, № 24, 180–184]. В состав эссе в журнале «И то и се» входит анекдотический сюжет [8, № 5, 1–5].

Для эссеистики обычно господство субъективного элемента. В сатирических журналах оно выражается в создании образов издателя и читателей.

Реальный автор журнала на его страницах выступает под маской. Образ издателя замещает реального автора в литературном пространстве журнала. У этого фиктивного издателя может быть биография, не имеющая ничего общего с действительной жизнью автора. Например, журнал «Поденщина» построен как дневник маляра (в XVIII в. это слово означает художника), который приезжает из Алатора в Петербург на заработки [12, 6–7]. Настоящий же автор журнала, В. В. Тузов, — не художник, а офицер [16, 70–72].

Позиция издателя нередко окрашена иронией, объектом которой может стать он сам. Например, название журнала «Трутень» выступает как автохарактеристика издателя; в предисловии он говорит о своей лени, которая якобы и побуждает его издавать журнал: печатать чужие сочинения легче, чем писать собственные [20, № 1, 3–8]. Это притворное самоуничижение — конечно, литературная игра, главная цель которой — снижая пафос нравоучения, приблизить издателя к аудитории и тем самым установить с нею контакт, что поможет достичь дидактической цели.

Рядом с образом издателя в журнале выступает и образ читателя. В сатирических журналах печатаются читательские письма. Корреспонденты просят у издателя совета или сообщают ему ценные, по их мнению, сведения. Эти два типа статей можно условно обозначить как «письма-вопросы» и «письма-сообщения».

Примером первого типа — письма-вопроса — может служить помещенное во «Всякой всячине» письмо за подписью *несчастный любовник*. Читатель рассказывает о том, что уже давно влюблен, не может забыть возлюбленную, однако обстоятельства препятствуют его счастью, и поэтому он не решается открыть свои чувства [5, № 47, 361–364]. Почти решившись признаться в любви, он просит совета, как преодолеть чувство, которое грозит ему бедой. Издатель же советует ему воздержаться от признания и проявить терпение, чтобы «испытать добросердечие и здоровое рассуждение» возлюбленной [Там же, 364].

В журнале В. Г. Рубана «Ни то ни се» помещено письмо за подписью *Бедняшкиной*, где она жалуется на вспыльчивого мужа, который ссорится с ней по ничтожным поводам [10, № 11, 85–88]. Издатель отвечает, что муж неправ, но едва ли исправится, поэтому ей поможет лишь терпение [Там же, № 12, 89–95] (и письмо, и ответ, как указано в журнале, переведены с немецкого языка Я. Хорошкевичем).

Пример второго типа — письма-сообщения — представляет статья из журнала «И то и се» за подписью *Афанасия Фирюлина*. Корреспондент пересказывает услышанную им беседу дам о нарядах [8, № 13, 1–3]. Дамы презирают все русское и восхищаются всем французским. Письмо направлено против галломании.

Еще один пример — статья из «Трутня», где читатель рассказывает о якобы «новом способе брать взятки». Способ таков: тот, кто дает взятку, бьется с судьей об заклад, что его дело не будет решено в условленный срок, и, конечно, проигрывает [20, № 21, 168].

Как и образ издателя, образы читателей, скорее всего, представляют пример литературной игры. Установить подлинных авторов читательских писем

в большинстве случаев едва ли возможно. Часто статьи такого типа подписаны комическими фамилиями-псевдонимами или не подписаны вовсе. Во многих случаях читатель в таком письме, как будто сам не осознавая того, представляет себя в смешном виде. Например, во «Всякой всячине» есть письмо за подписью *Акилины Трещоткиной*, содержание которого составляет автохарактеристика. Читательница рассказывает о своей манере одеваться и вести себя, демонстрируя собственную ограниченность, недостаток такта и хорошего вкуса [5, № 40, 311–312]. В подобных случаях очевидно, что образ читателя представляет собой литературную условность.

Эссе от лица издателя и письмо от лица читателя — формы с субъектной конструктивной доминантой, т. е. их специфику определяет фиктивный субъект высказывания. Рядом с ними в журнале есть и формы с композиционной доминантой, т. е. такие, своеобразие которых определяет тот или иной композиционный прием.

Многие из этих форм пародийны. Так, в «Трутне» есть пародийные «Ведомости» — газетные статьи и рекламные объявления [20, № 4, 28–32; № 6, 41–48; № 9, 65–72; № 16, 121–128; № 18, 137–144], пародийные «Рецепты» [20, № 23, 177–184; № 24, 185–192; № 26, 201–202; № 27, 209–216; № 31, 241–243], пародийный словарь [20, № 5, 36–40]. Форма ведомостей использована и в других журналах Новикова — «Пустомеле» [13, 48–57, 105–110] и «Живописце» [7, ч. 1, № 6, 41–48; № 20, 153–160; ч. 2, № 12, 297–304]. В «Живописце» также помещен пародийный словарь [Там же, № 10, 73–80]; представлена эта форма и в журнале Н. П. Осипова «Что-нибудь от безделья на досуге» [11, № 3, 33–44; № 26, 401–414]. Н. И. Страхов придает всему журналу «Сатирический вестник» [15] форму пародийных ведомостей. Первую часть каждого из девяти выпусков журнала составляют пародийные известия, вторую — разного рода объявления, также пародийные.

Есть и непародийные формы, которые отличаются своеобразной композицией. Например, в «Трутне» помещены статьи под названием «Смеющийся Демокрит». Это цикл сатирических характеристик, объединенных композиционной рамкой: Демокрит идет по городу, встречает людей, достойных презрения, и смеется над ними. Каждая из таких зарисовок начинается сценой встречи Демокрита с новым действующим лицом, а заканчивается смехом:

Это кто так прытко скачет? ба! *Плох*. Он спешит показать свою глупость в каком ни на есть знатном доме. Плох тщеславится тем, что имеет вход к знатым господам, таскается к ним сколько возможно чаще и делает в угодность их разные дурачества, думая оказать другим свое у них могущество. <...> *Плох* старается себя уверить, что поступки его разумны, однако ж все думают, что они глупы. Ха! ха! ха! [20, № 28, 221–222].

Формы с субъектной и композиционной доминантой не противостоят друг другу, а взаимодействуют. Например, сатирические ведомости и рецепты в «Трутне» помещены в рамку читательского письма. А в состав одного из эссе «Живописца» входит ряд сатирических характеристик, облеченных в форму

прямой речи и построенных по одной и той же модели: каждый из персонажей объясняет, почему он отвергает просвещение, и тем самым, конечно, разоблачает свое невежество [7, ч. 1, № 3–4, 17–32].

Таким образом, парадигму малых форм в сатирических журналах можно представить в образе трехмерного пространства, где одно из измерений представляет, условно говоря, «внутреннюю форму» жанра, а два других — форму «внешнюю».

Внутренняя форма — это, с одной стороны, морализирующее эссе-рассуждение, с другой — сатирическая характеристика, которая может тяготеть к описанию или повествованию, а может соединять то и другое.

Внешнюю форму определяют субъектная или композиционная доминанта, иногда обе. По признаку субъекта речи (понятого как условный образ) можно выделить статьи от лица издателя и письма от лица читателя. По признаку композиционного своеобразия выделяются разного рода пародийные и непародийные формы.

Соединение характеристик во всех этих аспектах дает сложную, многовариантную систему, где базовые структуры сатирического характера и моралистического рассуждения предстают в облике эссе от лица издателя, писем, пародий и т. д.

Многообразие типов малых форм придает сатирическим журналам исключительную структурную сложность. Каков художественный смысл такой структуры? Ответ на этот вопрос обусловлен основной целью сатирических журналов — нравочением. Эта цель определяет однообразие их содержания, заданное устойчивым набором дидактических тем и сатирических типажей. Стремясь воспитать читателя, автор рискует наскучить ему многократным повторением одних и тех же идей. Чтобы снять эффект монотонности, однообразию дидактического содержания авторы журналов противопоставляют разнообразие форм. Структурное варьирование позволяет преодолеть впечатление рутины, предложить аудитории известное как неизвестное, старое как новое, облечь знакомый смысл в нетривиальную форму, тем самым следуя классическому горацянскому принципу: «Всех соберет голоса, кто смешает приятное с пользой» [6, 392].

1. Афанасьев А. Н. Русские сатирические журналы 1769–1774 годов: эпизод из истории русской литературы прошлого века. М., 1859. 282 с.

2. Берков П. Н. История русской журналистики XVIII века. М.; Л., 1952. 572 с.

3. Берков П. Н. О языке русской комедии XVIII века // Изв. АН СССР. Отд. лит. и яз. 1949. Т. 8, вып. 1. С. 34–49.

4. Биржакова Е. Э. Щеголи и щегольской жаргон в русской комедии XVIII века // Язык русских писателей XVIII века / отв. ред. Ю. С. Сорокин. Л., 1981. С. 96–129.

5. Всякая всячина. [СПб., 1769]. № 1–52. 408 с.

6. Гораций. Наука поэзии / пер. М. Л. Гаспарова // Гораций. Оды. Эподы. Сатиры. Послания: пер. с лат. [М., 1970]. 479 с. (Б-ка античной литературы. Рим).

7. Живописец, еженедельное на 1772 год сочинение: [в 2 ч.] СПб., [1772–1773]. № 1–26. 207 с. (ч. 1) + № 1–25/26. 207 с. (ч. 2).

8. И то и се. [СПб., 1769]. № 1–51/52. 448 с.

9. Клейн Й. «Немедленное искоренение всех пороков»: о моралистических журналах Екатерины II и Н. И. Новикова // XVIII век. СПб., 2006. Сб. 24. С. 153–165.

10. Ни то ни се в прозе и стихах, ежесубботное издание 1769 года. № 1–20. [СПб., 1769]. 160 с.
11. *Осипов Н. П.* Что-нибудь от безделья на досуге. Еженедельное издание. СПб., 1800. № 1–26. 416 с.
12. Поденьшина, сатирический журнал В. Тузова. 1769 / изд. А. Афанасьева. М., 1858. 136 с.
13. Пустомеля : сатирический журнал. 1770 / изд. А. Афанасьева. М., 1858. 112 с.
14. Рассказчик забавных басен, служащих к чтению в скучное время или когда кому делать нечего: стихами и прозою. М., 1781. [Полугодие 1-е]. № 1–26. 208 с.
15. Сатирический вестник, удобоспособствующий разглаживать наморщенное чело старичков, забавлять и купно научать молодых барынь, девушек, щеголей, вертопрахов, волокит, игроков и прочего состояния людей, писанный небывалого года, неизвестного месяца, несведомого числа, неизвестным сочинителем : [в 9 ч.]. М., 1790–1792. 131 (ч. 1) + 142 (ч. 2) + 123 (ч. 3) + 115 (ч. 4) + 103 (ч. 5) + 100 (ч. 6) + 96 (ч. 7) + 92 (ч. 8) + 104 (ч. 9) с.
16. *Семенников В. П.* Русские сатирические журналы 1769–1774 гг. Разыскания об издателях их и сотрудниках. СПб., 1914. 90 с.
17. Смесь : новое еженедельное издание. Началось 1769 года, апреля 1 дня. [СПб., 1769]. № 1–40. 320 с.
18. *Солнцев В. Ф.* «Всякая всячина» и «Спектатор» (к истории русской сатирической журналистики XVIII века) // Журнал Министерства народного просвещения. 1892. Ч. 279, № 1. С. 125–156.
19. *Стенник Ю. В.* Русская сатира XVIII века. Л., 1985. 360 с.
20. Трутень : еженедельное издание, на 1769 год. СПб., [1769]. № 1–36. 284 с.
21. *Brownley M. W.* Character Sketch // Encyclopedia of the Essay / Ed. by T. Chevalier. L., 1997. P. 353–356. DOI: 10.4324/9780203303689.
22. *De Maria R., Jr.* The Eighteenth-Century Periodical Essay // The Cambridge History of English Literature, 1660–1780 / Ed. by J. Richetti. Cambridge, 2005. P. 527–548. DOI: 10.1017/CHOL9780521781442.022.
23. *Ertler K.-D.* Moralische Wochenschriften // Europäische Geschichte Online (EGO), hg. vom Leibniz-Institut für Europäische Geschichte. Mainz, 2012. URL: <http://www.ieg-ego.eu/ertlerk-2012-de> (accessed: 23.06.2020).
24. *Jensen K.* Reforming Character: William Law and the English Theophrastan Tradition // Eighteenth Century Fiction. 2010. Vol. 22, № 3. P. 443–476. DOI: 10.3138/ecf.22.3.443.

Статья поступила в редакцию 23.06.2020 г.

РОЛЬ ЭПИЗОДА СО ЗМЕЕЙ В КОНСТРУИРОВАНИИ МИФА О КАВАЛЕРИСТ-ДЕВИЦЕ

Статья посвящена сюжетному элементу, встречающемуся в ряде текстов о Н. А. Дуровой. Он условно обозначен как эпизод со змеей. Автор выдвигает гипотезу о том, что эпизод является мифологемой, имеющей несколько значений. На основе результатов исследования делается заключение, что эпизод со змеей отсылает к древнегреческому мифу о Геракле, выступает как аллюзия на библейскую легенду о змии-искусителе и как иносказательный образ врага-завоевателя. Завершает статью вывод о том, что эпизод со змеей приобретает значение мифологемы, которая в контексте повествования о Дуровой обозначает инициацию героини.

Ключевые слова: Н. А. Дурова; кавалерист-девица; миф; мифологема; змея; Д. Л. Мордовцев; Л. А. Чарская

Проблеме архетипического в литературе посвящено большое количество исследований. В данной работе мы не претендуем на реконструкцию целостного архетипа или мифа. Наша задача — отметить конструктивный элемент мифа, проявляющийся в ряде текстов, и предложить его интерпретацию.

В теоретических положениях мы опираемся прежде всего на работы Е. М. Мелетинского [4, 5], Э. Кассирера [3], В. Н. Топорова [8].

Надежда Дурова — одна из немногих в русской культуре женщин, о ком существует целый корпус художественных текстов: за 150 лет их было создано порядка пятнадцати, последний из известных нам — в 2016 г. Между тем эта тема не попала в фокус внимания исследователей, что определяет новизну данной работы.

Фигура Дуровой и события ее жизни в разные исторические эпохи осмысливались по-разному [7], тем более любопытен тот факт, что в ряде произведений, отстоящих друг от друга по времени и созданных разными авторами, намечается несколько повторяющихся мотивных элементов. Ниже мы рассмотрим один из них, условно обозначив его как *эпизод со змеей*.

В тексте записок Дуровой, вышедших в 1836 г. под названием «Кавалерист-девица. Происшествие в России», эпизода со змеей нет, он появляется в «Добавлении к Девице-кавалерист», включенном в переиздание 1839 г. В очерке «Некоторые черты из детских лет» Дурова описывает именины по случаю своего 14-летия:

Чтоб кончить этот день какой-нибудь шалостью знаменитою, спешила я пройти мысленно все свои резвости в Малороссии и вспомнила, что, живши там, случалось мне иногда находить змею, на которую я в ту же секунду наступала ногою, наклоняясь, брала

ее осторожно рукою за шею, близ самой головы, и держала, но не так крепко, чтоб она задохлась, и не так слабо, чтоб могла выскользнуть. С этим завидным приобретением я возвращалась в комнаты бабушки, и когда ее не было дома, то бегала за *Ганкою*, *Хиврею*, *Вивдею*, *Мартою* и еще несколькими, таких же странных имен, девками, которые все хотя были гораздо старше меня, но с неистовым воплем старались укрыться куда попало от протянутой вперед руки моей, в которой рисовалась черная змея!.. В настоящем смысле рисовалась, потому что она то яростно шипела, выставляя что-то изо рта, то очень картинно обвивала хвостом мою руку, обнаженную до локтя, то опять развивала и махала им в воздухе. Избегав весь дом по всем углам, заставляя всех кричать столько, сколько у кого было голоса, я уходила в сад и в ту минуту, как хвост змеи, оставляя мою руку, колебался в воздухе, бросала ее вдруг на землю и вмиг убегала... [1, 257].

Таким образом, эпизод со змеей в свою биографию Дурова вводит сама, причем среди описанных ею событий детства он, пожалуй, самый «героический». Иными словами, он акцентирован по сравнению с другими.

В следующий раз этот эпизод возникает в тексте первого художественного произведения о Дуровой — романе Д. Л. Мордовцева «Гроза двенадцатого года» (1879). Писатель переносит его из детства героини в период начала ее военной карьеры, когда она под вымышленным именем присоединилась к казачьему полку. Возвращаясь однажды с охоты вместе с товарищем по полку Грековым, Дурова натывается на змею:

- А! мудрец спит на дороге, — заметила Дурова.
- Какой мудрец?
- Да вот — серый, длинный... Будьте мудры яко змеи, а он, дурак, на самой дороге уснул.
- Правда... ну-ка я попотчую мудреца.
- И Греков, приложившись к ружью, собирался выстрелить в неосторожного гада. Но Дурова остановила его.
- Нет, не трогайте, — я его в плен живым возьму.
- Как? Ведь он укусит.
- Не укусит — он глуп как Ева... только такую дуру, как наша прабабушка, он и мог соблазнить.

Греков как-то странно засмеялся, а Дурова, вынув из своего ружья шомпол, тихо приблизилась к змее. Последняя, заслышав шаги, быстро поползла с дороги, торопясь укрыться в траве, но Дурова предупредила ее, забежав вперед. Змея, свившись спиралью, подняла свою тонкую, черную, красиво блестящую на солнце голову. Маленькие глазки ее заискрились, копьевидный раздвоенный язык-жало, словно черная стальная булавка, быстро высовывался и прятался.

- А! трусишь?
- Она злится... она бросится...
- Нет, трусит... А, мудрец! А бабушку зачем соблазнил? Мы б и теперь в раю жили, если б не ты, да и Наполеона бы не было...
- Антихриста-то? Апалиона?

Когда змея, видя опасность, юркнула было в сторону от Дуровой, эта последняя, быстро нагнувшись, ловко прижала головку гада шомполом к земле, а другою рукою схватила его у самой головки и подняла в воздух. Змей, ущемленный пальцами девушки

у самой головы, не мог укусить своей победительницы и отчаянно извивался всем своим длинным серым телом: то он обвивался несколькими браслетами вокруг кисти девушки, то разматывался, как кнут, во всю дину и извивался в воздухе.

Грекова так поразила эта смелость девушки, что он, хотя за несколько минут до этого сильно было заподозрил ее пол и даже совсем убеждался, что перед ним женщина, теперь снова поколебался в своей уверенности: ни на что подобное никогда не решится женщина... А эта... что это? Она поднесла змею к своей шее, и та ожерельем обвилась вокруг воротника девушки. Это уж черт знает что такое!

— Ох, маминко! ох, лышечко! у казака на шее гадюка! жива гадюка! — закричали девчата, шедшие навстречу охотникам, и бросились врассыпную.

Дурова, освободив шею от живого, холодного ожерелья, быстро швырнула извивающегося гада наземь и прижала его ногой.

— Вот так мы и Наполеона раздавим, как я давлю этого библейского мудреца! — торжественно сказала странная девушка.

Греков онемел от изумления. «Это бес какой-то, — смущенно думалось ему. — Вот дьявол» [6, 58–59].

После романа Мордовцева было создано еще два художественных текста о Дуровой, однако эпизод со змеей вновь появился лишь в повести Л. А. Чарской «Смелая жизнь» (1905). Ориентируясь, видимо, на «Добавления к Девице-кавалерист», Чарская приводит эпизод со змеей, описывая 13-летнюю героиню:

И вдруг острый взгляд девочки замечает нечто неподалеку речного берега в траве. С виду это совсем ничтожный блестящий глянцеви́тый шарик с двумя зелеными, ярко горящими пуговками. Но Надя знает и этот шарик с двумя пуговками, знает смертельную опасность, грозящую каждому, кто наткнется на него. Быстро наклоняется девочка. Миг — и зеленое, тонкое, как лента, тельце гадюки судорожно извивается кольцом, стиснутое за горло смуглой, тонкой рукой. Теперь Надя с тем же хохотом несется назад, прямо навстречу своим деревенским подружкам, все сильнее и сильнее стискивая своими тонкими пальчиками горло змеи. Хивря, Мотря, Одарка и Горпина шалеют от ужаса и с диким криком бросаются врассыпную, подальше от отчаянной панночки и ее страшной пленницы. А она так и помирает со смеху, размахивая мертвым телом уже задушенной гадюки [9, 46].

Эпизод со змеей, таким образом, появляется в трех текстах: в «Добавлении к Девице-кавалерист» самой Дуровой, через 40 лет — в тексте романа Мордовцева, затем еще через 26 лет — в тексте повести Чарской.

У Дуровой (и следом за ней — у Чарской) эпизод отсылает к древнегреческому мифу о Геракле, который был хорошо известен в дворянской культуре первой половины XIX в. Согласно ему, Гера послала к колыбели Геракла и его единокровного брата Ификла двух чудовищных змей, но младенец Геракл задушил их [2, 277; 10, 189]. В контексте мифа о Геракле эпизод со змеей является, в сущности, инициацией героя¹, манифестирующей его выдающуюся силу и включающей его в категорию великих героев Эллады.

¹ См., например, у Метелинского: «Мотивы героического детства частично также отражают обряды инициации, а частично служат общим выражением, знаком самого героизма. Именно так надо понимать рассказы о ребенке Геракле, душащем змей...» [5, 24].

Включая эпизод со змеей в свои автобиографические записки, Дурова, видимо, намекает на этот миф, хотя не воспроизводит его в деталях. Примечательно, что в ее описании эпизод заканчивается для рептилии благополучно и в целом выглядит как шалость. Мордовцев и Чарская достраивают действие в соответствии с внутренней логикой мифа: победа над змеей — это испытание, которое проходит героиня. Таким образом, эпизод со змеей приобретает значение мифологема.

У Чарской это испытание знаменует переход (инициацию) к отрочеству (героине, напомним, 13 лет), а сам эпизод выделяет ее из ряда обычных деревенских девочек-подружек и становится провозвестником героической судьбы. У Мордовцева испытание со змеей также выступает как инициация и даже более высокого статуса — воина, но в травестирированной роли. Писатель вводит в эпизод случайных свидетельниц — группу деревенских девушек, которые демонстрируют вполне ожидаемую «нормальную» женскую реакцию на вид змеи — с воплями разбегаются. Переодетая казаком Дурова не просто ловит полуторааршинную змею, но и играет с ней, чем приводит в ужас опытного солдата Грекова, наблюдавшего всю сцену. Он начинал, было, подозревать, что Дурова — переодетая женщина, но теперь решительно отказывается от этой мысли.

В романе Мордовцева мифологема со змеей получает еще одну коннотацию — библейскую. В начале эпизода героиня упоминает миф о соблазнении Евы змеем. В пылу повествования *змея* даже превращается в *змея*, а Дурова выступает как мстительница этому «библейскому мудрецу». Героиня не только демонстрирует превосходство над скоростью и реакцией змеи, но и «давит» ее, тем самым осуществляя символический акт выхода за пределы, предписанные по рождению женщине, «внучке» Евы.

Мифологема змеи в романе Мордовцева имеет еще одно значение — индизонотательный образ врага-завоевателя. Восходящая к «*Symbola et emblemata*» (1705), эта аллегория была широко распространена в русском изобразительном и художественном искусстве XVIII–XIX вв.: вспомним хотя бы статую «Медного всадника», попирающего змею — побежденную Швецию. В романе Мордовцева змея аллегорически обозначает французское нашествие, а эпизод завершается словами: «Вот так мы и Наполеона раздавим, как я давлю этого библейского мудреца!»

Таким образом, в рассмотренных произведениях *эпизод со змеей* выступает как мифологема, имеющая несколько уровней трактовки, однако основная ее функция в данных текстах — выделить героиню, обозначить ее уникальность или, если смотреть с точки зрения мифа, — обозначить инициацию героини перед выполнением ее миссии.

-
1. Дурова Н. А. Избранные сочинения кавалерист-девицы. М., 1988. 575 с.
 2. Зайцев А. И. Геракл // Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. М., 1987. Т. 1. С. 277–283.
 3. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 2 : Мифологическое мышление. М. ; СПб, 2001. 279 с.
 4. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М., 1976. 408 с.
 5. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. М., 1994. 146 с.

6. *Мордовцев Д. Л.* Гроза двенадцатого года. М., 1991.
7. *Пуряева Н. Н.* Надежда Дурова: миф о кавалерист-девице // Вестн. Нижегород. гос. ун-та. Сер. : Филология. 2018. № 3. С. 224–233.
8. *Топоров В. Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического : избранное. М., 1994. 624 с.
9. *Чарская Л. А.* Смелая жизнь : ист. повесть. М., 1991. 240 с.
10. *Ferber M.* Serpent // *Ferber M. A Dictionary of Literary Symbols.* Cambridge, 1999. P. 185–189.

Статья поступила в редакцию 23.06.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.067
УДК 82-312.9:7.037.5 + 82(091)

О. С. Горелов

ЖАНРОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЮРРЕАЛИСТИЧЕСКОГО КОДА В ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются жанровые условия актуализации сюрреалистического кода, одного из стиливых кодов литературы. Анализ условий реализации подобного стиливого кода позволяет точнее определять границы стиля, а также его трансформации в Новейшее время. Особенный интерес представляет обращение авторов к формульным жанрам как маргинальной литературы, так и мейнстримной, что в целом способствует проявлению сюрреалистического кода в литературе и других видах искусства XX – начала XXI в.

Ключевые слова: код; жанр; нуар; литература ужасов (хоррор); жуткое; страх; чудесное; фантастика; диалог; подростковая литература

Любой художественный стиль связан с определенным историческим периодом, однако отдельные его элементы актуализируются в текстах последующих эпох. Эти поздние, более или менее вольные интерпретации подчеркивают дистанцию между литературным настоящим и прошлым стиля. Вместе с тем, сохраняя ключевые элементы (и концептуальные, и формальные), эти интерпретации не меняют общей идентичности стиля.

Подобная устойчивость в сочетании с контекстуальной пластичностью говорит о том, что помимо эстетического, собственно *стилевого* уровня при исследовании мы должны обращать внимание и на более высокий, семиотический уровень *кода* (здесь — *стилевого кода*). Под стиливым кодом мы понимаем сверхтекстовую структуру, задающую основные концептуальные значения и программирующую возможные смещения внутри единого стиля.

Анализ *условий реализации* стиливого кода позволяет точнее определять границы стиля, а также характер его дальнейших трансформаций. Среди прочих аспектов реализации особой значимостью обладают жанровые «предпочтения» того или иного стиливого кода. И код, и жанр выступают регулятивными сверхструктурами, определяющими архитектуру художественного высказывания или даже корпуса высказываний, тем не менее код является более абстрактной категорией, включающей в себя жанровые параметры. Более сложной представляется проблема соотношения жанра и стиля (особенно если речь идет не об индивидуальном стиле). Принципиальное различие видится в интенциональности этих структур: жанр, по мысли Х. Л. Борхеса, высказанной в статье «Детектив», предполагает не столько определенный тип произведения, сколько способ его чтения;

ГОРЕЛОВ Олег Сергеевич — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, истории литературы и культурологии Ивановского государственного университета (e-mail: og-rus@inbox.ru). ORCID: 0000-0001-5718-6588.

© Горелов О. С., 2020

стиль, напротив, хоть и влияет на реципиента и даже его мысли и поведение, характеризует механизмы, порождающие сам текст и творческую индивидуальность. Именно поэтому стиль может формировать общность в рамках литературного процесса (барокко, классицизм, романтизм, реализм, модерн и т. д.). Стилевой код, в свою очередь, объединяет авторов и модели репрезентации в литературе вне зависимости от стилевой доминанты конкретной эпохи.

В рамках этой статьи мы сконцентрируемся на жанровых условиях реализации одного из стилевых кодов — *сюрреалистического*. Этот код вбирает в себя корпус ключевых концептов сюрреалистической эстетики (автоматизм, желание, объективный случай, греза и пр.), а также некоторые базовые принципы, задающие общие характеристики художественной реальности (топологический принцип), субъекта сюрреалистического высказывания (реляционный и гипносический принципы), образной и риторической стратегии письма (объектный принцип и принцип метонимизации). Выявлению и подробному разбору принципов сюрреалистического кода посвящены другие наши работы (в частности, [7, 8]).

Проявлению сюрреалистического кода в литературе и других видах искусства XX — начала XXI в. способствует обращение авторов к *формульным жанрам* (Дж. Г. Кавелли) как маргинальной литературы, так и мейнстримной. От действительно мейнстримных форм сам сюрреализм старается отстраниться, однако в условиях постоянно изменяющихся параметров маргинальных и мейнстримных направлений этот код проявляет себя как динамическая структура, которая не всегда совпадает с сюрреализмом как исторически определенной художественной системой.

Актуальной платформой для кода становятся, например, «черные» жанры: черный роман (черными романами назывались в том числе «крутые детективы»), черные драмы или черные фильмы — *нуар*. Нуар развивает, вслед за ранними фильмами мирового кинематографа, идею света/темноты и эстетику теней, чем дополнительно предоставляет возможности для стратегии экспериментации сюрреалистического кода: невидимое пугает и привлекает сильнее, чем открытое.

Нуар в литературе возникает еще в 1920–1930-х гг., в той же ситуации социального пессимизма, в которой развивается и сюрреалистический код. Пересечения этих парадигм есть и в русской литературе 1930-х. В романе «Счастливая Москва» А. Платонова соцреалистический пафос подрывается постепенно проявляющейся нуаровской структурой, включающей постоянные флешбэки к темному, «теневому» прошлому, «...короткие динамические, повторяющиеся воспоминания о темном человеке с горящим факелом, бессознательно всплывающие в памяти Москвы Честновой. <...> Сюжетом “Счастливой Москвы” оказывается не только история из жизни героини, но сам рассказ о темном человеке с горящим факелом как воссозданная и преображенная реальность» [10, 163–164]. Нуаровский мягкий контраст становится почвой для сюрреалистической парадоксальности почти кинематических образов: «Девочка уснула и забыла все, что видела потом в другие дни: она была слишком мала, и память и ум раннего детства заросли в ее теле навсегда последующей жизнью. Но до поздних лет в ней неожиданно и печально поднимался и бежал безымянный человек — в бледном

свете памяти — и снова погибал во тьме прошлого, в сердце выросшего ребенка» [15, 11].

Нуаровская структура не просто оттеняет мир сталинской Москвы, как трагизм оттеняет определение «счастливая» в названии, сам социалистический нуар начался «в ту ненастную ночь поздней осени», когда случилась Октябрьская революция (именно в эту ночь девочка увидела темного человека). Революция предстает запускающим механизмом бессознательного и одновременно формирует Я героини, приравненное к самой революции. Стремление к утопии преодолевается языковой и художественной органикой Платонова. Не случайно нуар становится не просто литературной формулой, он становится стилем. А доступность многих формульных повествований коррелирует с идеей доступности в соцреализме.

Из формульных жанров самые тесные связи сюрреалистического кода наблюдаются, как нам кажется, с жанром *хоррора*. Их объединяет интерес к жуткому, чудесному и странному. Пропорции этих эстетических категорий могут различаться: сюрреализм скорее делает акцент на чудесном, оттеняющемся странным и нередко жутким, страшным. Для литературы ужасов, наоборот, жуткое и комплекс смежных категорий становятся жанрообразующими. При этом сходными являются психологическая проработка через аффекты, а не эмоции и чувства (поэтому триллер оказывается дальше); пренебрежение сюжетом, которое может проявляться как в формализации, предсказуемости событийной канвы, так и в разрушении фабульной последовательности, увеличении роли случайности; сочетание интенсивной фикциональности с суггестивным давлением на реципиента. Бретон еще в первом манифесте сюрреализма писал: «*Страх, притягательная сила всего необычного, разного рода случайности, вкус к чрезмерному* — все это такие силы, обращение к которым никогда не окажется тщетным. Нужно писать *сказки для взрослых*, почти *небылицы*» [2, 49]. Общими являются и генетические линии: влияние готической литературы и эстетики «неистовых романтиков» XIX в.

Вместе с тем для сюрреализма более подходящим оказывается страх, а не ужас. Это объясняется, во-первых, объектным принципом кода: страх как аффект, вызванный объектами, к этим объектам и отсылает, а ужас вводит либо фантастический элемент, либо намечает возможность трансцендентного (сюрреалистический код, как будет видно в дальнейшем, решает и эту проблему). Во-вторых, это проясняется через одно из положений другого кодового принципа экспериментации: опыт (*experimentum* и связанный с ним риск) предшествует сюрреалистическому желанию, ужас, напротив, подавляет желание. Как писал Р. Витрак, «риск — источник чудеснейших желаний, опасность — самое большое вожделение» [3, 92].

Но крепкая связь жуткого и странного, основанная на их изоморфности и происхождении [18, 502], действительно роднит сюрреализм и хоррор. Жуткое и странное во многом определяются принципом метонимизации, ведь именно получение какой-либо частью автономности делает из странного жуткое: «То, что принадлежит человеческому телу, начинает жить самостоятельной жизнью, тут отчуждение действует как *ожутчение* (курсив автора. — О. Г.)» [Там же, 504]. Когда нечто, переживаемое как имманентное, как свое, становится вдруг чужим,

самостоятельным, топологическое чувство родственности, непрерывности ослабевает. Сюрреализм часто использует всевозможные нарушения топологического принципа как прием, но в отличие от хоррора обычно восстанавливает чувство гомогенности или создает иллюзию возвращения к нему, удерживая двойственность восприятия.

Фрейдовское понятие жуткого демонстрирует такую двойственность, что неоднократно отмечалось и самим психоаналитиком: «...немецкое слово “unheimlich” (жуткое) представляет собой очевидную противоположность словам “heimlich” (укромное, уютное), “heimisch” (домашнее, родное), “vertraut” (знакомое)» [17, 265], но в своем развитии начинает совпадать с ними, и тогда, по выражению Шеллинга, которое приводит Фрейд, под жутким можно понимать все то, «что должно было остаться тайным, скрытым, но обнаружилось» [Там же, 270], это то домашнее, которое остраняется.

Привычный жанр должен быть скрыт, но он обнаруживает себя в тексте в непривычном виде, или изнутри привычного прорастает нечто сверх-, сюрреальное жанра. По этой же причине сюрреалистический код чаще актуализируется в классических эстетических формах и категориях, понятиях и терминах. Жуткое и таинственное обнаруживается в чем-то внешне красивом, милом или пошлом. Диегетически действие часто переносится в культурные, «знакомые» ландшафты, в дома, комнаты, из которых, однако, человека выживает страх. Бретон сам психоанализ называет таким методом, который способен изгонять человека из него самого, что можно отнести и к жуткому, которое, как приведение, выгоняет из дома человека, и к чудесному опыту, который активизирует гипносическую (от имени Гипнос) субъектность, всегда находящуюся в отключенном как от сновиденческих, так и от реальных образов состоянии. «Недомашнее» в сюрреалистическом коде усложняется, не сводясь окончательно ни к жуткому, пугающему (как в хорроре), ни к тревожному (как в экспрессионизме или экзистенциализме).

Парадоксализация внутреннего и внешнего, домашнего и недомашнего легко создает сюрреалистический эффект. Ю. М. Лотман фиксирует такой эффект, что важно, еще в досюрреалистической литературе, разбирая маленькую трагедию А. С. Пушкина «Пир во время чумы» (подчеркнем парадоксальность и этой жанровой формы, и самого названия): «Дом — естественное пространство Пира. Но “Пир во время чумы” происходит на улице. Первая же ремарка гласит: “Улица. Накрытый стол”. Уже это сочетание образует “соединение несоединимого”. А когда мимо стола с пирующими гостями проезжает телега, груженная мертвецами, возникает почти сюрреалистический эффект, напоминающий появление лошадей с телегой в гостиной в фильме Бунюэля “Андалузский пес”. Такие разломы художественного пространства в “Пире во время чумы” имеют глубокий смысл: действие происходит во “взбесившемся мире”. Дома покинуты, в них не живут, заходить туда бояться. Домашняя же жизнь совершается на улице» [13, 141].

Переворачиваются или сохраняются в неопределенном состоянии в сюрреальности также отношения «жертвы» и «агрессора», через аффектацию субъект-объекта и объектный принцип хоррор постоянно может обернуться

сюрреалистическим террором. Как пишет М. Эпштейн, «...по своей латинской этимологии слово “террор” означает “устрашать, наполнять страхом”, а “хоррор” — “наполняться страхом, оцетиниваться, вставать дыбом (о шерсти, волосах)”, т. е. относится к реакции устрашаемой жертвы. Террор — это акт, а хоррор — состояние подверженности данному акту» [18, 765]. Он считает, что состояние страха — это обычное состояние человека в технологической, неконтролируемой во всей своей сложности цивилизации, но если такова человеческая повседневность, то сюрреалистический код, согласуясь с программой сюрреализма, будет помогать обнаруживать «чудесное в повседневном», таком повседневном в том числе. А чудесное в ужасном возможно при релятивизации субъектно-объектных отношений: «Погрузившись во мрак, мы еще раз переживаем сокровенное чувство ужаса. <...> По своему собственному следу я пускаю подстерегающих меня чудовищ; до времени они не питают по отношению ко мне слишком уж злых намерений, и, пока я их страшусь, я еще не погиб» [2, 68]. Нужно отметить другое важное дополнение, какое делает М. Эпштейн, возвращаясь к идее потенциализации мира, которую проговаривают в свое время и патафизика, и сюрреализм: «Может показаться, что террор и хоррор соотносятся как акт и реакция, но это не так, скорее, как акт и потенция. <...> Как известно, болезнь хороша тем, что излечивает, по крайней мере, от страха заболеть. Хоррор не поддается лечению, потому что сам он и есть болезнь страха — это *чистая потенциальность* ужаса, эмоциональная насыщенность которой стремится к бесконечности, даже когда актуальность приближается к нулю» [18, 768]. Горизонт возможных событий, означающий свободу и чудо, может наполняться для сюрреалиста любым содержанием.

Этому способствует и экспериментация, ведь чувство тревоги или ужаса нередко возникает из-за невозможности увидеть или услышать аффектирующий объект, чему мешают темнота, туман, закрытая дверь, тишина и т. д. Внутреннее напряжение создает эффект остановки времени. И тогда ужас, как и чудо, возможны даже при широко открытых глазах, при ярком свете дня. Л. Липавский описывает панический ужас именно как «страх полдня»: «Вдруг предчувствие непоправимого несчастья охватывает вас: время готовится остановиться. День наливается для вас свинцом. Катаlepsия времени! <...> Только бы не догадаться о самом себе, что и сам окаменевший, тогда все кончено, уже не будет возврата. Неужели нет спасения из околованного мира, окостеневший зрачок поглотит и вас? <...> Об этом, впрочем, есть у Гоголя. Древние греки тоже знали это чувство. Они звали его встречей с Паном, паническим ужасом. Это страх полдня» [12, 6–7]. В отличие от нуара, и хоррор (реже), и сюрреализм, что более естественно, могут заманивать субъект-объекта в «полуденные сети»: гипносическое пробуждение в реальности посреди поля оборачивается *паническим чудом*.

То, на чем строится сюрреалистическое мировосприятие, хоррор формирует в реципиенте только постфактум: так, после чтения или просмотра фильма в жанре ужасов возникает обостренное восприятие реальности, интенсивное вчувствование в привычную обстановку (например, темнота смежной комнаты) с допущением потенциального присутствия чего-то постороннего, опасного. Мысль парадоксально двоятся в понимании того, что это «всего лишь книга» или «всего

лишь фильм», и ничего в реальности не изменилось, но также и в понимании личной аффектированности этим художественным высказыванием, благодаря которой даже в собственной комнате чувствуются уплотнения энергии потенциального ужасного или чудесного. Затем этот эффект рассеивается, субъект возвращается к «дневному» восприятию, но опыт восприятия сюрреального/жуткого остается. Именно этот побочный, отложенный эффект оказывается, может быть, ближе всего к сюрреалистическому, а не сами высказывания в жанре ужасов. В литературе такое скрытое воздействие на читателя оказывают всевозможные минимальные смещения (от словоупотребления до композиционных решений), приводящие не к чувству очевидного абсурда, а именно к ощущению чего-то немного странного, неправильного, не-страшного даже.

Таким образом, хоррор также способен менять восприятие, осуществлять феноменологические сдвиги и смещения, давая опыт вторжения внешнего во внутреннее. Активизация жанра хоррора могла бы означать выход сюрреализма в сторону трагического, но самой трагедии не случается; жуткое, ужасное остаются пределом. Напротив, объективный, черный юмор сюрреализма в ситуации пост-модерна создает такой вариант современного хоррора (начиная где-то с 1980-х), который воспринимается в первую очередь через смех, а не страх. Особый формат комедийного хоррора или хоррор-пародии сочетает комическое и жуткое с перевесом в сторону комического, что и открывает путь для потенциального вмешательства сюрреалистического кода.

Отметим еще некоторые структурные сближения и расхождения сюрреалистического с ужасным.

Остранение, отчуждение в ужасе представляют собой защитную реакцию: субъект пытается уйти от пугающей ситуации, открепиться от аффектирующего объекта, что чаще всего не получается сделать, потому и возникает ощущение, что все происходит, как во сне, в кошмарном сне. И в хорроре, и в сюрреализме этот субъект, как правило, становится рассказчиком. В хорроре его пугает трансформация реальности вокруг, поэтому, ища выход, он либо пытается удостовериться в сновидности происходящего, либо соглашается на признание собственного безумия. Главное, чтобы кошмар не оказался реальностью, что означало бы всеобщую катастрофу. Сюрреалистический рассказчик удерживает все три расклада: сновидность реальности, субъектное безумие и реальность трансформаций. Ничто из этого не противоречит друг другу, напротив, это и означает состояние грезы, в то время как для хоррорного субъекта безумие становится всего лишь меньшим из зол, гораздо страшнее — изменения статуса кво. Сюрреалист же критикует реальное (поэтому готов кропотливо, во всех деталях записывать изменения реального), обозначает его банкротство, а потому приветствует прорывы первичной сюрреальности и ждет нарушений, разрушений, сколь угодно чудесных или страшных. Впрочем, Ю. Такер так определяет топологию возможностей хоррора: «Все только у тебя в голове. Все в действительности имело место. Эти взаимоисключающие высказывания обозначают границы жанра ужасов. И все же самое интересное происходит внутри этих границ, в неопределенности, находящейся между двумя полюсами: старая привычная реальность, которой больше нельзя

доверять, и открывшаяся новая реальность, которая кажется невозможной» [16, 13]. Тогда сходство с сюрреализмом стоит признать еще более очевидным, за исключением по-прежнему оценок и желаний субъекта, а также субъектно-объектных отношений.

Характер этих отношений сказывается и на различном выборе нарративных структур. В литературе ужасов часто используется прием с ненадежным рассказчиком, и затем все странности объясняются его специфическим нервным состоянием, безумием или искусственно измененным сознанием. По крайней мере, рассказчик всегда одинок в своем видении страшной реальности, даже если она и правдива, а его «ненадежность» оказывается всего лишь приемом. Остальные герои зачастую не верят ему, когда он пытается предупредить о чем-то, поведать некую страшную правду.

В сюрреализме, в свою очередь, действует принцип *коллективной грезы* (само понятие «коллективное сновидение» или «универсальная греза» Бретон однажды вскользь использует в «Антологии черного юмора» [1, 283]). Коллективные или надындивидуальные грезы, как это было еще в романтической, гофмановской, гоголевской версиях, демонстрируют странное, воспринимаемое всеми как нормальное, такая сюрреальность захватывает абсолютно всю персонажную сеть, а не только рассказчика или центрального персонажа; все настолько странно, что нет ничего странного в любом возможном поступке в рамках этого диегезиса (например, никого не смущает, что нос сбежал от человека — у Гоголя, или что рыбак пробует утопиться, чтобы пожить в смерти и вернуться, — у Платонова). Страшное, разделяемое всеми, автоматически становится более сюрреальным, чем ужасным.

Иногда принцип коллективной грезы может формировать весь текст в целом. Так происходит с «Восстанием грез» В. Иваніва. Здесь само восстание грез — это, по сути, эмансипация частей, а центральный образ «вокзала восставших грез» [19, 61] обозначает место случайных трансформаций, встреч этих частей. Фрагментарное и нелинейное письмо не позволяет понять, кто кому снится и где проходят швы этих снов, сам принцип сна выходит на первый план, совпадая с действием. Сюжетная структура подвергается серьезной метонимизации: каждый фрагмент, каждый персонаж, каждый объект способны дать начало новому процессу сна и письма (как, например, топологически превращающееся в другой объект существо, способное расти из любой точки своей поверхности, из фильма ужасов «Нечто» (1982) по повести «Кто идет?» Д. В. Кэмпбелла-младшего).

Объектный принцип перекодирует ужас из характеристики состояния субъекта в характеристику самого объекта. Объектность ужаса подчеркивал еще Л. Липавский. Хотя в принципе ужас тем и отличается от страха, что он не привязан к конкретному объекту, но именно так создается искомая ситуация созерцания или предвосхищения невидимого/несуществующего.

Здесь необходимо оговориться по поводу *фантастического жанра* и фантастического элемента в хорроре. Сюрреализм, исчерпываясь, может быть поглощен магическим реализмом, а хоррор — фантастикой, и если сюрреалистический код — это только противофаза сюрреализма, то магический реализм и фантастика,

в сущности, антагонистичные структуры. В фольклорных, сказочных жанрах гораздо больше возможностей для сюрреалистического кода, поскольку в них есть сложное смешение реального и ирреального на субъектно-объектном уровне.

Несмотря на то, что «истинные сюрреалисты не пишут фантастику» (Ж.-Б. Баронян, пер. В. Пинковский), можно найти допустимый сюжетный/формульный вариант сюрреалистического weird fiction — это повествования о полтергейсте. В отсутствие людей дома (unheimlich) происходит странное минимальное вмешательство, приводящее к крупным изменениям в мизансцене; шумы, перемещения предметов с их привычных мест создают бытовой или домашний сюрреалистический эффект. При странностях полтергейста всегда остается возможность разворачивания иррациональной конкретики, а отсутствие непосредственно фантастических существ (или невидение их) подключает объектный принцип и принцип экспериментации.

Дополнительно может актуализироваться мысль, достаточно отчетливо проговоренная в современной хонтологии, о близости дома и призрака (hant и house — родственные слова): для призрака необходимо внутреннее, интерьерное пространство. В романе «Надя» «...в первом же абзаце А. Бретон использует коннотацию “la maison hantée”, т. е. “дом с привидениями”, — это источник его рассуждений о привидениях. Происхождение глагола “hanter” от скандинавского “hempta” — “хижина” открывает тематику дома, и в частности “дома из стекла”, которая будет разрабатываться на последующих страницах» [5, 375]. Фрейд также пишет об unheimlich, что «некоторые современные языки могут передать <...> выражение “жуткий дом” не иначе чем с помощью описания “дом, где водятся привидения”» [17, 286]. На принципе призрака как вытесненного родного, которое возвращается слегка измененным, основан и эффект «зловещей долины» (uncanny valley), когда образ куклы или робота чрезвычайно похож на человеческий облик, однако гипернатуралистичность создает обратный, жуткий эффект и вызывает сомнение в родственности, близости этого объекта.

В результате постоянных сюрреалистических инверсий субъект и призрак могут обмениваться идентичностями, как это происходит, например, у С. Кржижановского в «Швах»: «И если попробовать быть оптимистичнее оптимиста и признать у душ окна, способность раскрытия их вовне, то уж, конечно, и окна эти, и способность наглухо заколочены и забыты, как в нежилых домах. И о монадах-людях ходит дурная слава: в них водятся призраки. Самый страшный из них — человек» [11, 398–399]. Призрак — то, что не умерло, хотя должно было умереть; та же конструкция используется в теме забвения и памяти: это то, что помнится, хотя должно было быть предано забвению, это именно тот механизм, из-за которого *сон запоминается сновидением*. До этого уже отмечалось нарушение топологического принципа — призрак же преодолевает гипносический принцип, также порождая текст.

Выгодно отличает хоррор и высокая жанровая валентность. Обычно литература ужасов предъявляет пространство, в котором перемешиваются другие известные, но преобразенные в новом контексте жанры, в том числе и несюрреалистические: детектив, мелодрама и т. д. Открывается возможность для сложной работы

со штампами и клише. В этом смысле вкусы и стратегия А. Блока, являющегося ценителем романов Б. Стокера, перенимающего эстетику и образность готического повествования в идеалистическую лирику с элементом «несказанного», могли повлиять на дальнейшие разработки сюрреалистического в русскоязычной литературе и особенно поэзии.

Сами сюрреалисты искусство ужасов постигали изначально через *театральные формы* — в парижском театре ужасов «Гран-Гиньоль». Образовываясь сначала на сцене, хоррор как жанр и ужас как аффект возникают не из-за выдуманных нечеловеческих существ, а, наоборот, из-за гипернатуралистичности обыденных сцен, противостоящей условности традиционного театра. Е. Д. Гальцова отмечает, что «для группы Бретона демонстративное пристрастие к “Гран-Гиньолю” являлось не только средством шокирующего утверждения своего “дурного вкуса”, но и свидетельством поиска средств воздействия на публику в духе “расстройства всех чувств”» [6, 275]. Действительно, как и позднее возникший нуар, театр ужасов демонстрировал невысокое художественное качество, но это и привлекало Бретона и всю группу, действующих по апофатическому принципу любого авангардного или неофициального искусства. Эту же логику будут использовать поэты и писатели в советском самиздате. Так, в эссе Вен. Ерофеева о В. Розанове, наполненном онейрическими блужданиями лирического героя с воплотившимся из книги философом, «...раскрытие образа Розанова строится по законам драматургии. В первом “акте” герой узнает о нем со слов друга, и здесь собраны все обвинительные именованья Розанова, данные ему современниками» [14, 182]. Впрочем, более заметны советские характеристики, например, «закоренелый реакционер», «мракобес», которые и дают основание поэту андеграунда считать, что на самом деле Розанов — «волшебный человек», «душка» [9, 309] (по-домашнему панибратская лексика противостоит официозу и отсылает к розановской апологии дома).

Театр, перформативность позволяют сюрреалистическому гену в дальнейшем проявлять революционность. Формульные жанры удобны в качестве альтернативы, саботажа, партизанской работы, но этого для сюрреализма недостаточно. Сюрреальное должно захватывать, хоррор должен переходить в террор, но террор объекта, мизансцены, в которой оказывается сам поэт. Поэтому с точки зрения возможного жанрового анализа проявлений сюрреалистического кода особенный интерес должна представлять неоавангардная «драматургия письма» и всевозможные когнитивные пьесы (например, Е. Суловой, Д. Герчикова).

Театральным формам и во французской, и в русской литературе сюрреалистической линии предшествовали или сопутствовали форматы разговоров (у обэриутов), беседы (у Л. Аронсона, в среде медгерменевтов), диалогов (сюрреалисты сами определили жанровую форму «абсурдного диалога»). Бретон писал: «Лучше всего формы сюрреалистического языка подходят для диалога. В диалоге две мысли сталкиваются лицом к лицу; в то время как первая из этих мыслей находится в процессе раскрытия, вторая как бы занимается ею» [2, 63]. Поэзия сюрреализма достигает «абсолютной истины диалога» «...путем *освобождения обоих собеседников* от долга взаимной вежливости. Каждый из них просто-напросто ведет *свой собственный монолог*, не пытаясь при этом извлечь какого-либо

особого диалектического удовольствия, ни тем паче ввести в заблуждение своего партнера» [2, 64]. Совместное письмо двух и более авторов М. Эрнст сопоставлял с техникой коллажа, переосмысленным сюрреалистами [20, 7–8]. Кроме того, сама идея общения — делать общим (*communicatio*), «коммунным» — согласуется с эгалитаристским пафосом раннего и политическими взглядами зрелого сюрреализма.

Наконец, можно также говорить и о такой потенциально подходящей нише для реализации сюрреалистического кода, как *подростковая литература*. Ведь идея сюрреального, эстетика парадоксального и сновидчески нечеткого, идеология непонятного, само досубъектное непонимание близки подростковому мировосприятию. Р. Витрак писал в примечании к пьесе «Тайны любви»: «Одним покажется, что эта темная и неясная драма выступает здесь диссонансом. Другие же, как я надеюсь, поймут: чтобы высветить целое, нужен как раз “диссонанс”. Эти другие будут определено гораздо ближе к тому юноше двадцати двух лет и к той девушке восемнадцати, которые — слепые как сама любовь и глухие как маленький фонарик прозрачного стекла — вместе, и без усмешки, послужили прототипом для этих таинств» [4, 366]. И эти тайны по сновидческой логике «вспыхивают лишь для закрытых глаз» [Там же]. Внутри подросткового сектора стоит выделить такой формат, как графический роман: постепенно в нем, вероятно, будет усиливаться влияние сюрреалистического кода. В новейшей русской литературе только начинается процесс усвоения подростковой литературы. Пожалуй, самый успешный текст, местами использующий логику и структуру подросткового жанра, — «Дом, в котором...» М. Петросян не обошелся без обращения к сюрреалистической эстетике и образности.

Таким образом, целая сеть взаимосвязанных друг с другом формульных повествований и жанровых структур обозначает круг эстетических и теоретических проблем. Конкретизировать их помогает исследовательская рамка стилового кода.

1. Бретон А. Антология черного юмора. М., 1999.

2. Бретон А. Манифест сюрреализма // Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западноевропейской литературы XX века / сост. Л. Г. Андреев. М., 1986. С. 40–72.

3. Витрак Р. Андре Бретон // Антология французского сюрреализма. 20-е годы / сост. С. А. Исаев, Е. Д. Гальцова. М., 1994. С. 91–92.

4. Витрак Р. Тайны любви. Примечания автора // Антология французского сюрреализма. 20-е годы / сост. С. А. Исаев, Е. Д. Гальцова. М., 1994. С. 366–367.

5. Гальцова Е. Д. Примечания к роману «Надя» // Антология французского сюрреализма. 20-е годы / сост. С. А. Исаев, Е. Д. Гальцова. М., 1994. С. 374–376.

6. Гальцова Е. Д. Сюрреализм и театр: К вопросу о театральной эстетике французского сюрреализма. М., 2012.

7. Горелов О. С. Сюрреалистический код в литературе: определение и механизм реализации // Филологические науки. Вопросы теории и практики (Тамбов). 2020. Т. 13, № 8. С. 91–96.

8. Горелов О. С. Объектный принцип сюрреалистического кода (от сюрреалистического предмета к объекту) // *Studia Humanitatis*: междунар. электрон. научн. журн. 2020. № 2. URL: <http://st-hum.ru/content/gorelov-os-obektnyy-princip-syurrealisticheskogo-koda-ot-syurrealisticheskogo-predmeta-k> (дата обращения: 03.06.2020).

9. *Ерофеев В. В.* Проза из журнала «Вече» // Ерофеев В. В. Мой очень жизненный путь. М., 2003. С. 306–321.
10. *Карпова О. М.* Роман А. Платонова «Счастливая Москва»: проблемы поэтики // Вестн. ВолГУ. 2007. Сер. 8, вып. 6. С. 163–168.
11. *Кржижановский С. Д.* Собрание сочинений : в 6 т. СПб., 2001–2013. Т. 1.
12. *Липавский Л.* Исследование ужаса. М., 2005.
13. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1996.
14. *Моисеева В. Г.* Венедикт Ерофеев о Василии Розанове (эссе В. Ерофеева «Василий Розанов глазами эксцентрика») // Stephanos. 2014. № 1. С. 178–187.
15. *Платонов А. П.* Собрание сочинений : в 8 т. / сост. Н. В. Корниенко. М., 2009–2011. Т. 4 : Счастливая Москва : роман, повесть, рассказы.
16. *Такер Ю.* Ужас философии : в 3 т. Пермь, 2017–2019. Т. 3 : Щупальца длиннее ночи.
17. *Фрейд З.* Жуткое // Фрейд З. Собрание сочинений : в 10 т. М., 2003–2008. Т. 4. С. 261–298.
18. *Эпштейн М.* Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. М., 2004.
19. *Иванів В.* Восстание грез. М., 2009.
20. *Ernst M.* Beyond Painting and Other Writings by the Artist and His Friends. N. Y., 1948.

Статья поступила в редакцию 28.07.2020 г.

ВЕНГЕРСКИЙ ПОЭТ МИКЛОШ РАДНОТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПРИЯТИИ ДАВИДА САМОЙЛОВА*

В статье исследуется многолетняя художественная рефлексия поэта Давида Самойлова на творчество и трагическую жизненную судьбу венгерского поэта Миклоша Радноти. Цель работы — показать динамику этой рефлексии и постараться объяснить ее причины. В спектр внимания входят переводы, сделанные Самойловым для первого русскоязычного сборника Радноти «Стихи» (1968), автодокументальные и литературно-критические признания Самойлова относительно работы над переводами Радноти, а также написанное им в начале 1980-х гг. стихотворение «Фантазия о Радноти», вошедшее в сборник «Голоса за холмами».

Ключевые слова: Давид Самойлов; Миклош Радноти; «Фантазия о Радноти»; «поколение сорокового года»; венгерская поэзия

Общеизвестно, что поэт Давид Самойлов (1920–1990) на протяжении почти всей своей творческой судьбы занимался поэтическими переводами. Переводил албанских, армянских, литовских, польских, французских, чешских поэтов, переводил и поэтов венгерских — Антала Гидаша, Дюлю Ййеша, Атиллу Йожефа, Иштвана Шимона, Миклоша Радноти. С Миклошем Радноти его соединяли, по-видимому, какие-то особые тонкие духовные связи, которые претерпевали изменения в течение нескольких десятилетий — начиная с середины 1960-х до начала 1980-х гг.

Миклош Радноти (1909–1944) — один из наиболее известных венгерских поэтов XX в., однако, несмотря на то, что в Венгрии практически все знают его трагическую судьбу, российскому, да и международному читателю о ней нужно коротко рассказать. Родившись в первом десятилетии XX в., Радноти словно впитал в себя его неблагополучие: при его рождении погибли его мать и брат-близнец, в 12 лет он потерял отца, в 21 год выбрал себе незавидную в то время судьбу интеллектуала-гуманитария, отказавшись от какой бы то ни было практичной профессии во имя поэтического призвания. Писал стихи, увлеченно вникал во французскую литературу, ездил в Париж, сочувствовал левому искусству и рабочему движению, ненавидел Гитлера и войну. Принял католичество, считал себя венгром, но был евреем по своему рождению, что и сделало его особенно

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-512-23003 «Самосознание и диалог поколений в русской и венгерской литературной практике XX–XXI веков».

ШИЛЛЕР Эржебет — PhD (филология), доцент Университета имени Лоранда Этвеша, Сомбатхей, Венгрия (e-mail: schillerezsebet@hotmail.com). ORCID: 0000-0002-2387-1023.

МАТВЕЕВА Юлия Владимировна — доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Уральского федерального университета (e-mail: julia-matveeva@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-3810-867X.

© Шиллер Э., Матвеева Ю. В., 2020



Миклош Радноти

уязвимым во времена нацизма — вместе со всеми евреями, цыганами и другими «неполноценными» жителями Венгрии его с самого начала войны то и дело мобилизовывали на принудительные работы в трудовые лагеря, подобия лагерей концентрационных. Последний раз, в 1944 г., он с таких работ не вернулся: во время пешей эвакуации лагеря из сербского г. Бор погиб уже на территории Венгрии, недалеко от г. Дьер, и был захоронен в братской могиле. Однако через какое-то время при эксгумации у одного из захороненных в кармане пальто была обнаружена тетрадь со стихами Миклоша Радноти, которую, по одной версии, сохранил при себе до самого последнего мига своей жизни сам поэт, а по другой — отдал кому-то из своих товарищей, предчувствуя скорую гибель. Этот дневник и эти стихи сделали Радноти необыкновенно популярным. И его творчество, и его судьба стали в Венгрии символом человеческого горя и гражданского мужества эпохи Второй мировой¹. В советской России стихи

Радноти выходили дважды — в 1968 г. стараниями Агнессы Кун появился сборник «Стихи», в 1988 г. вышел составленный Е. Малыхиной сборник «Крутая дорога». К 70-летию поэта в 1979 г. журнал «Иностранная литература» посвятил целый раздел его памяти [6], а еще раньше — в 1975 г. все та же «Иностранная литература» напечатала автобиографическое эссе Радноти «Под знаком Близнецов» [5].

Прошедший дорогами войны от Волховского фронта до Берлина и всю жизнь идентифицировавший себя с «поколением сорокового года» Давид Самойлов познакомился с творчеством Радноти, по-видимому, через Агнессу Кун², с которой

¹ См. о судьбе М. Радноти статьи Е. Малыхиной [2, 3].

² Кун Агнесса (1915–1990) — переводчик с венгерского, дочь венгерского коммуниста Белы Куна. Можно сказать, что после войны представителями венгерской поэзии в Москве были Агнесса Кун и Антал Гидаш (1899–1980). Они были мужем и женой, коммунистами, жили в Москве с 1920-х гг. Гидаш был поэтом, Агнесса же переводила венгерскую поэзию, но еще чаще делала подстрочки — в удивительном количестве, начиная с сороковых годов. Гидаш был арестован по делу Куна, отбывал срок с 1938 по 1944 г. Семья смогла вернуться в Венгрию только в самом начале 1960-х. Самойлов был с обоими хорошо знаком еще в Москве и об отношениях с Гидашем и Агнессой Кун много писал в своих «Поденных записях». Гидаша долгие годы Самойлов любил просто как человека, но как поэта абсолютно не ценил. Однако с точки зрения нашей темы здесь важнее отношение Самойлова к Агнессе, ведь это она делала подстрочки. У них с Самойловым,

был дружен долгие годы. По крайней мере, в составленном А. Кун сборнике стихов М. Радноти [4] многие стихотворения венгерского поэта были переведены Д. Самойловым. Заметим, что именно в это время — в 1950–1960-е гг. Самойлов особенно много переводил, в том числе — венгерскую поэзию. В эти же годы он несколько раз побывал в Венгрии, и эти поездки оставили своей след и в его стихах, и в его автобиографической прозе, причем каждый раз Венгрия в них запечатлевается совершенно идиллически. Так, например, пребывание Самойлова в местечке Сиглигет на Балатоне отразится в его лирическом стихотворении «Сиглигет», где образ красоты и тишины в полном соответствии с канонами божественной идиллии сам собою творит такую любовную ситуацию, которой даже «людская речь» не нужна, достаточно «пенья птичьего».



Давид Самойлов

Дунай, каким его увидел Самойлов, воскресает в медитативном стихотворении «На Дунае». Вместе с другими советскими поэтами-переводчиками он посещает Будапешт. Жизнь на острове Маргит в сказочных декорациях «роскошной гостиницы», «развалин древнего монастыря» и «вековых деревьев» красочным фоном возникнет в очерке «Кирсанов». Самойлов не был в Венгрии во время войны, его война проходила дорогами Польши и Германии, поэтому Венгрия воспринималась им как страна красоты, легендарной истории и творческого покоя. Точкой возврата к военному прошлому, военному опыту и военным переживаниям станет на венгерской земле для Самойлова лишь Миклош Радноти, которого он в середине 1960-х начал переводить и с вдовой которого — Фанни Дярмати — познакомился лично.

Поначалу обращение к творчеству Радноти, скорее всего, происходило в рамках реализации глобального проекта интернациональной дружбы народов,

как и в случае с ее мужем, были свои особые отношения, к тому же эти отношения менялись со временем. Здесь присутствовали симпатия и любовь, но было и раздражение, и глубокое непонимание. Самойлов часто спорил с ней, и, кажется, основой этих споров были не эстетические, а невысказанные идеологические расхождения. Это важно отметить именно потому, что переводчик — в данном случае Самойлов — узнавал венгерскую поэзию большею частью через Агнессу, вернее — через сделанные ею подстрочники. И, надо сказать, не всегда доверял ее вкусу.

который отнюдь не всегда давал ожидаемые плоды хотя бы в силу своей принудительности. Сам Д. Самойлов заметил в 1963 г. в своих «Поденных записях», правда, в связи с переводами с польского, но это ничего не меняет в данном случае: «Утром скучнейшее обсуждение вопросов переводческого искусства. Да и есть ли эти вопросы? С одной стороны, они — политика: что переводить. С другой — талант и опыт: как переводить» [11, т. 1, 347]. Кроме того — возвращаясь к венгерской теме и Радноти, — Самойлов, как и другие советские поэты-переводчики (а Радноти переводили и М. Алигер, и Л. Мартынов, и Н. Чуковский), не знал венгерского языка. Быть может, все это и обусловило первоначальное восприятие им Радноти как поэта «среднего».

Интересно, что переводом стихов Радноти для задуманного А. Кун сборника Самойлов активно занимался именно в идилическом Сиглигете, куда приехал в сентябре 1965 г. на неделю³. Резко контрастирует с вышеупомянутым лирическим стихотворением, вобравшим человеческое восхищение, любование миром, сделанная 19 сентября дневниковая запись: «Ветренный, хмурый день. Утром работал, переводил Радноти, посредственного поэта. Все они в подметки не годятся Ийешу» [Там же, т. 2, 18]. Как видим, Самойлов был очарован Дюлой Ийешем, с которым его также познакомили Гидаши. Но работа над переводами Радноти продолжалась и была, по-видимому, непростой. В октябре Самойлов снова записывает в дневнике: «Днем работал с Агнессой над Радноти, еле сдерживая раздражение. Вероятно, оно взаимное» [Там же, 22]. А через 10 дней: «В гостях у вдовы Радноти — Фанни» [Там же, 23]. В итоге Самойлов перевел для сборника 26 стихотворений. Комментарии написала вдова, Фанни Дярмати⁴ [7]. Впоследствии стихи Радноти в переводе Самойлова составят основу юбилейной рубрики 1979 г. в «Иностранной литературе». Однако после выхода сборника 1968 г. долгие годы мы не находим никаких следов того, чтобы Самойлов обращался к поэзии или вообще к самой фигуре Радноти. Он настолько забыл о Радноти, что ни разу, бегло перечисляя, кого переводил из венгерской поэзии, даже не упомянул его имя. Справедливости ради нужно сказать, что Самойлов перевел самые разные стихи Радноти — ранние и поздние, лирические, шуточные, гражданские, философские, ему принадлежат переводы таких наиважнейших для понимания Радноти поэтических текстов, как «Нерешительная ода» (1943), «Не знаю я, как для других...» (1944), «Седьмая эклога» (1944), «Письмо жене» (1944), «Корень» (1944). То есть о Радноти как о поэте Самойлов составил довольно полное и вполне серьезное представление. Но ни Сиглигет с его

³ Возможно, что пребывание в Сиглигете, в Доме творчества, было связано с переводами Радноти — судя по дневниковым записям Самойлова, именно эти переводы были целью его пребывания там. Что касается самого Дома творчества и города, где он находился, столь расположивших к себе Самойлова, можно отметить, что это сказочно прекрасное место на холме, близ Балатона. Здание Дома творчества — замок, до войны находившийся во владении семьи Эстерхази. Приезжавшие туда писатели, конечно, много работали, но с 1960-х гг. Дом творчества в Сиглигете стал еще и местом встреч, знакомств, важных разговоров. Там была особая творческая атмосфера, которая сочеталась с хорошим настроением, общими разговорами и веселостью. В истории литературы это легендарное место.

⁴ Отметим этот факт как исключительный. Жена Радноти, которая всю свою долгую жизнь — она скончалась на 102-м году жизни — практически молчала о муже, мало говорила и еще меньше писала о нем.

тишиной и очарованием, ни военные переживания, облеченные в чужестранные поэтические строки, почему-то его не «зацепили», не остановили внимания настолько, чтобы к ним возвращаться. Интересно отметить и еще один факт — среди семи опубликованных в юбилейной рубрике «Иностранной литературы» переведенных Самойловым стихотворений Радноти нет самых последних, самых трагических и сильных, таких, например, как «Седьмая эклога», «Письмо жене», «Корень». Неизвестно, кто отбирал стихотворения для рубрики⁵, но, конечно же, Самойлов не мог не знать и не участвовать в этом отборе.

И все-таки опыт обращения к творчеству и судьбе Радноти не прошел для Самойлова бесследно, да, наверное, и не мог пройти, ибо субстанция памяти, дар памяти были ему органично присущи, особенно если речь шла об «эпохе солдата»⁶. На протяжении всей своей жизни он оставался верен и юношеской мечте написать книгу о поколении «сорокового года», и своим погибшим и уцелевшим на войне друзьям. Помнил, оказывается, и о Радноти, которому он также мог бы сказать: «Мы — война»⁷. Вообще, о способности Самойлова помнить о других, откликаться на чужие стихи и чужие судьбы вспоминают едва ли не все, кто был с ним близко знаком. И, судя по всему, это была не только черта характера, но вполне сознательная нравственная установка. В. С. Баевский приводит, в частности, такие слова Самойлова, сказанные в адрес одного из современных ему поэтов: «Он пишет только о себе и ни разу не написал о ком-нибудь другом. Всякий поэт эгоцентрист, это профессиональное. Но необходимо воспринимать и других. Важно не только чувствовать, но и сочувствовать» [1, 161].

«Сочувствовать» и помнить Самойлов умел. И спустя почти 20 лет в сборнике стихов Самойлова «Голоса за холмами» появится стихотворение, посвященное Миклошу Радноти, которое так и называется — «Фантазия о Радноти». Оно не принадлежит к числу самых известных, поэтому приведем его текст:

В сорок пятом году
Возле Ораниенбурга
Пара задумчивых кляч
Тащила большую фуру
По пустынной дороге.
Возница в черном жилете,
В старой фетровой шляпе
Шел рядом с той колымагой,
Похожий на итальянца.
— Кто вы? — спросил по-немецки
Я у того человека.
Возница пожал плечами.
Остановилась фура.

⁵ Вполне возможно, что подбор стихотворений имел идеологическую подоплеку, как многие культурные практики того времени.

⁶ Слова из стихотворения «Осень сорок первого»: «В тот день начиналась эпоха солдата».

⁷ В «Поденных записях», рассказывая о Л. К. Чуковской, Самойлов так вспоминает о своем и ее поколениях: «Говорит, что до сих пор не может привыкнуть к Москве. В Ленинграде — друзья 37 года, т. е. главного переживания. Они — поколение 37 года. Неизлечимая рана. Мы — война» [11, т. 2, 60].

Выглянули из нее
Несколько бледных, курчавых
И перепуганных детских
Рожиц. За ними — старик.
Старик одет был в тряпье,
Торчали седые патлы.
Он явно был не в себе
И закричал по-немецки:
— Я — Радноти Миклош,
Великий венгерский поэт,
В городе Будапеште
Меня знает любая собака!
Меня подобрали цыгане.
И я теперь стал цыганом.
Это великое племя,
Которого не уничтожить,
Ибо ему суждены
Свобода, музыка, кони.
Нет никого прекрасней
На свете, чем цыгане!
Здесь я хочу умереть
Под скрипку и ржанье коней!
К черту — былая слава!
К дьяволу — бывшее счастье!
Я люблю только вас,
Цыгане, музыка, кони!..

Так орал этот странный
Старец с цыганской фуры.
Слушали молча цыгане,
Слов его не понимая.
Наши солдаты стояли,
Думая: старый рехнулся.

Я много позже узнал,
Что поэт Радноти Миклош
Погиб совсем молодым
В Сербии, в лагере смерти.

Может, ослышался я.
Но нет, хорошо помню,
Как сумасшедший старик
Орал, что он Радноти Миклош⁸.

Уже о сборнике «Весть», вобравшем стихи 1974–1978 гг., И. Шайтанов в своей статье к двухтомнику избранных произведений Д. Самойлова скажет, что в нем, «как и в других книгах Самойлова, много стихов, написанных по памяти

⁸ Текст стихотворения приводится по изданию: [8, 363–364].

литературной и исторической. Их нельзя делить, как нельзя делить опыт поэта на пережитое и прочитанное, потому что культура и история для него в равной мере пережитое, свое» [12, 6–7]. Еще в большей мере эти слова относятся к «Голосам за холмами» — сборнику, который сам поэт замыслил как разговор с памятью. Так, 16 июля 1980 г. он записывает: «Перспектив у меня уже нет. Есть возможность перебирать воспоминания. Такой книгой (если допишу) будет “Голоса за холмами”» [10, 430]⁹. Такой книгой этот сборник и оказался. В нем много стихотворений философского характера, направленных на осмысление собственного пути, пути России, пути XX в., в нем вновь появляются тени пятерых поэтов-ифлийцев, романтиков и фронтовиков (посвященное Б. Слуцкому стихотворение «Жизнь сплетает свой сюжет»), в нем возникает вспышка-воспоминание о войне («Пушкин по радио») и в нем наряду с другими историко-культурными многочисленными вкраплениями целым рядом стихотворений представлена цыганская тема, или, как скажет поэт, — «цыганская нота» («Цыгане», «Романс», «Играй, Игнат, греми, цимбал!», «Водил цыган медведя»). На пересечении всех вышеупомянутых контекстов и находится стихотворение «Фантазия о Радноти», занимающее в сборнике почти центральную позицию.

Написанное свободным стихом стихотворение как бы имитирует поток воспоминаний, характерно фиксируя в первых строчках год и место случившегося. Дальше разворачивается событийная часть ушедшего в прошлое эпизода, который оказывается затем переосмыслен лирическим героем с учетом его новых знаний: «Я много позже узнал...». И так же, как начинается стихотворение — скупой дневниковой строчкой: «В сорок первом году / Возле Ораниенбурга», так же оно и заканчивается: «... поэт Радноти Миклош / Погиб совсем молодым / В Сербии, в лагере смерти» (предпоследняя строфа)¹⁰. Создается иллюзия полной фактографичности переложенного в стихи свидетельства. Возможно, подобный эпизод когда-то действительно был, а сказанное о Радноти — несомненная и жестокая правда. Однако именно поэтическая ткань повествования неизбежно усиливает образную и символическую составляющую этого двойного воспоминания: оба плана — пережитая Самойловым война и судьба Радноти переплетаются, соединяются в его личном пространстве памяти. Ведь о смерти Радноти доподлинно ничего неизвестно, а значит — всегда остается возможность для фантазии, для легендарного продолжения его судьбы, что и срабатывает в стихотворении Самойлова. Радноти в нем словно освобождается от той трагической конкретики, которой припечатывается предпоследняя строфа. Не случайно за ней следует еще одно четверостишие, вновь превращающее быль в легенду, и не случайно последними словами всего стихотворения стали имя и фамилия погибшего венгерского поэта,

⁹ Кроме внутреннего потенциала, точно так же оценивал Д. Самойлов и наступающую эпоху 1980-х. «Поэзия 80-го года, — записывает он в дневнике 7 февраля 1981 г., — ретроспективна. Ее тема — память. <...> Отсутствие энергии в настоящем и перспективы в будущем обращают поэзию в прошлое» [10, 480].

¹⁰ Как уже было сказано выше, Радноти погиб на территории Венгрии во время марша из Сербии. Вполне возможно, что Самойлов нарочно «вернул» его гибель в Сербию, чтобы как-то оттенить и противопоставить этнически и географически: «венгерский поэт» — Сербия, показав тем самым размах трагических событий эпохи Второй мировой войны.

который наперекор фактам и точному знанию все-таки не погиб: «сумасшедший старик» «орет» его имя — «Радноти Миклош». Именно об этом говорил и сам Самойлов в Предисловии к венгерскому переводу стихотворения в пятом номере венгерского журнала «Szovjet Irodalom» («Советская литература») за 1984 г.: «...я хотел “переиграть”, “продолжить” судьбу Радноти. Я оставил его в живых, дал ему возможность пережить войну, дожить до старости лет. Я его освободил не только из лагеря, но открыл его внутреннюю свободу...»¹¹ [13, 96].

Интересно, что в стихотворении русский солдат и венгерский поэт говорят по-немецки, кроме них двоих никто не понял монолога поэта/цыгана. Его слова растворяются, нет другого свидетеля, а значит — они остались лишь для того, кто смог их оценить и запомнить. Носителем этого знания-памяти и стал русский солдат, он же — лирический герой стихотворения, он же — поэт Давид Самойлов.

Заканчивая статью, хочется вновь обратиться к сделанному Д. Самойловым признанию, который все в том же Предисловии сказал, что понял стихи Радноти по-настоящему не сразу, но никогда впоследствии о них, как и об их авторе, не забывал: «Я был одним из переводчиков первого русскоязычного сборника Миклоша Радноти. Тогда впервые я прочитал Радноти с большим вниманием и состраданием, и в этом духе я переводил его под руководством Агнеш Кун. Но мне кажется, что я действительно понял и полюбил Радноти только после второго чтения и перевода. Я только тогда обнаружил в нем прозрачного утонченного поэта, который прожил свою человеческую и поэтическую судьбу с тревогой, но с большой силой. И мне показалось, что, может быть, я тоже могу “пережить” в себе эту судьбу — как это позже и осуществилось. Стихи Радноти, его личность, не давали мне покоя, пока они не нашли своей формы поэтического воплощения» [Там же]. Как видим, образ Радноти, его творчество не стали для Самойлова проходным моментом переводческой многолетней работы. Трагический и вместе с тем глубоко лирический голос венгерского поэта зазвучал для него среди тех голосов, что оставались с ним всегда — среди «голосов за холмами».

1. *Баевский В. С.* Давид Самойлов. Поэт и его время. М., 1986. 256 с.

2. *Малыхина Е.* «Миклошу Радноти было бы сейчас семьдесят лет...» // *Иностр. лит.* 1979. № 11. С. 120–121.

3. *Малыхина Е.* Поэт счастья и скорби // Радноти М. Избранное. Будапешт, 1985. С. 6–20. Или: *Радноти М.* Крутая дорога. М., 1988. С. 5–24.

4. *Радноти М.* Стихи. М., 1968. 199 с.

5. *Радноти М.* Под знаком Близнецов // *Иностр. лит.* 1975. № 7. С. 155–180.

6. *Радноти М.* Стихи (К 70-летию со дня рождения и 35-летию со дня гибели. Перевод с венгерского Давида Самойлова. Вступление Е. Малыхиной) // *Иностр. лит.* 1979. № 11. С. 120–124.

7. *Радноти Ф.* Комментарии // Радноти М. Избранное. Будапешт, 1985. С. 159–181.

8. *Самойлов Д. С.* Избранные произведения : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 559 с.

9. *Самойлов Д.* Памятные записки. М., 1995. 480 с.

¹¹Поскольку русскоязычный, написанный Самойловым подлинник Предисловия утрачен, обратный перевод с венгерского на русский приводимых в статье цитат из Предисловия Д. Самойлова здесь и далее сделан Э. Шиллер.

10. *Самойлов Д.* Перебирая наши даты. М., 2000. 512 с.
11. *Самойлов Д. С.* Поденные записи : в 2 т. М., 2002.
12. *Шайтанов И.* О времени слышнее весть... // Самойлов Д. Избранные произведения : в 2 т. М., 1989. Т. 1. С. 5–20.
13. *Szamojlov D.* Fantázia Radnótiról. Néhány szó a Radnóti-fantázia elé [Несколько слов к Фантазии о Радноти] / пер. Judit Gálvölgyi [Юдит Галвёлди] // Szovjet Irodalom. 1984. № 5. С. 96–100.

Статья поступила в редакцию 09.10.2020 г.

АВТОМИФ ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ

В работе проанализированы характер созданного Т. Толстой автомифа, его обусловленность выбираемыми писательницей творческими амплуа (публицист, преподаватель, телеведущая, блогер). Выявлены как общие черты автомифа писательницы, так и его частные составляющие, которые варьируются в зависимости от выбранного амплуа. Толстая-публицист создает образ резкого, высокомерного, безапелляционно высказывающего свое мнение писателя, что оказывает большое влияние на литературную репутацию и сохраняется в следующих творческих амплуа, но делается более вариативным, множественным. В телепрограмме «Школа злословия» Татьяна Толстая предстает то высокомерной, надменной и резкой, то искренне заинтересованной в собеседнике. При этом писательницу интересуют и повседневные бытовые реалии, и вопросы мироустройства, которые впоследствии будут важны для ее автобиографической героини. В блогах (на платформах Facebook и LiveJournal) образ писательницы столь же двойственен: с одной стороны, существует в повседневной жизни, видит миры, соседствующие с обыкновенной реальностью, и взаимодействует с ними; с другой стороны, саркастичен и открыто провокативен. В образе Татьяны Толстой-преподавателя нет установки на негативное восприятие, что естественно для данной социальной роли. В итоге анализа сделаны выводы о том, что конструирование автомифа не только является неотъемлемой частью творческой стратегии писательницы, но и позволяет ей прийти к новой прозе, представляющей собой художественный эго-текст.

К л ю ч е в ы е с л о в а. Татьяна Толстая; творческая стратегия; творческое амплуа; автомиф; литературная репутация; публицист; блогер; телеведущая; преподаватель

Татьяна Толстая — писатель, вошедший в отечественную литературу более тридцати лет назад, точно чувствующий постоянно меняющиеся законы времени, которые влияют на особенности литературной ситуации, на то, как писатель себя в ней позиционирует и представляет своему читателю. Начиная с 1990-х гг. Татьяна Толстая пробует себя в разных творческих амплуа (публицист, преподаватель, телеведущая, блогер), а в своих текстах переходит от третьего лица к первому, от вымышленных персонажей к автобиографической героине. С течением времени в текстах (как в художественных, так и в публицистических) остранение заменяется прямым Я-высказыванием. Все выбираемые Толстой творческие амплуа так или иначе направлены на конструирование автомифа — образа себя, который отчасти повлияет на литературную репутацию и на восприятие автора читателем.

О начале своего творчества в различных интервью Татьяна Толстая говорит по-разному. По одной (наиболее распространенной) версии, начинать писать с такой родословной «было стремно» [8], и Толстая не планировала это делать.

В 80-е гг. она сделала коррекцию зрения (как писательница говорит в одном из интервью, исключительно из тщеславия — очки не шли к серьгам, а она очень хотела носить серьги) [9]. Операция была сложной, после нее нужно было три месяца сидеть дома и не выходить на свет; в это время у Толстой «открылось какое-то внутреннее видение: я стала видеть прошлое, как кино, вдобавок к этому прибавился словарь и стилистика — я видела рассказы, их начала и концовки. <...> Короче, все, что нужно было знать о литературе, о том, как создавать ее, открылось мне в один прекрасный момент» [8]. По другой версии, решение начать писать пришло не в виде дара, но совершенно осознанно: «Вспомните 83-й год — в литературе ну ничего не происходило. И тогда я поняла, что если я не могу найти то, что хочется почитать, то надо написать это самой. Села и написала. И поняла, что умею писать. <...> Я сказала себе: минуточку, сейчас выйду и покажу, как это делается. Вышла и показала. Поняли?» [5].

Эти версии противоречат друг другу, но вместе с тем отражают личность Татьяны Толстой — как характерные для ее автобиографической героини веру в «легкие миры» (необъяснимые пространства, которые граничат с реальным миром и дают возможность творить), не мешающие земному женскому желанию выглядеть стильно, так и абсолютную уверенность в своих действиях. У читателя при этом есть право выбора — можно верить в любую из версий или в обе сразу, поскольку они обе весьма правдоподобны. Вариант с осознанным началом творчества впервые появился в интервью в начале 2000-х, более мифологичный вариант — в 2010-е, незадолго до издания тетралогии («Легкие миры» (2014), «Девушка в цвету» (2015), «Невидимая дева» (2015), «Войлочный век» (2015)).

В 2000-е гг. Татьяна Толстая пробует себя в новых творческих амплуа — публикует ряд публицистических текстов и становится медийной личностью — телеведущей программы «Школа злословия», что предполагает открытое конструирование собственного образа для обширной аудитории. Исследовательница творчества Толстой Е. Гоцило отмечает: «Наиболее поразительная черта Толстой как оратора/критика/журналиста — это уровень ее интервью и нехудожественной прозы, который соответствует уровню ее рассказов» [4, 158]. В публицистической прозе Татьяна Толстая, сохраняя стилистику художественного текста, его красочность и метафоричность, беспелляционно выражает свое мнение и предстает перед читателями резкой, высокомерной, непочтительной, иногда даже отталкивающей, практически всегда ведущей себя «хозяйкой обстоятельств» [3, 213], что влияет и на ее литературную репутацию. В 2000-е гг. Татьяна Толстая, бесспорно, осознает влияние, которое она оказала на русскую литературу, отводит себе в ней далеко не последнее место, но существенно меняет стиль письма — переходит в текстах от третьего лица к первому. Это определяет творческую стратегию писательницы, в которой конструирование автомифа начинает играть все более важную роль.

Работа в медийной сфере, в роли телеведущей программы «Школа злословия», также предполагает открытое конструирование собственного образа для широкой аудитории. Образ Татьяны Толстой-телеведущей, сконструированный самой писательницей, вновь непросто — он напрямую зависит от гостя, приглашенного

в студию. «Я готовилась к передаче, — говорит в одном из интервью Татьяна Толстая, — поэтому я знала, кого я буду обижать, будет ли мне его жалко или нет» [8]. Симпатичных ей гостей Толстая не обижает никогда — среди них больше всего писателей, поэтов и других деятелей искусства; многие из них близки Толстой в культурном, эстетическом и мировоззренческом аспектах. С этой категорией гостей писательница ведет предельно открытый и искренний диалог, задавая вопросы, которые интересны ей самой (особенно ее волнуют переход от жизни к смерти, границы миров, способы создания текста, необычные пространственно-временные измерения — все, что позднее станет основой для прозы 2010-х гг.). К примеру, Рената Литвинова мировоззренчески и эстетически близка Татьяне Толстой — и диалог ведется на равных: они разговаривают о том, что происходит до рождения и после смерти, о временных петлях, о феномене красоты и параллельных измерениях.

Существует и другая категория гостей, откровенно неприятная писательнице, и с ними она ведет себя совершенно иначе — не стесняется вступать в полемику, провоцировать и открыто высказывать собственную неприязнь. Так, с Верой Полозковой писательница резка и не стремится к открытому диалогу, поскольку уверена, что человеку с коллективным сознанием (как у Полозковой) нельзя быть писателем. Литературовед М. Липовецкий соотносит подобный образ Татьяны Толстой с кысью, ее собственным смертоносным персонажем: «Что такое убийственный взгляд Кыси, выразительно описанный Толстой, я понял окончательно, увидев в телевизионном ток-шоу “Школа злословия” взор Татьяны Никитичны, направленный на художника Олега Кулика, когда она в качестве защитника и представителя Высокой Культуры тоном учительницы, разговаривающей с нашкодившим учеником, клеймила одного из наиболее ярких современных художников, грубо передергивая его слова и в лицо называя жуликом» [7, 402].

Телезрители, в немалой степени спровоцированные подобной манерой поведения (изначально заявленной как типичной для «Школы злословия»), оставляют в интернете множество комментариев о том, как отвратительно высокомерны и неприятны обе ведущие. Подобных комментариев чаще всего заслуживает все же Татьяна Толстая — как главная и наиболее неприятная (в одной из передач писательница в шутку говорит Авдотье Смирновой: «Кто в программе власть? Я власть! Со мной надо сотрудничать!» — «А как же с вами не посотрудничайешь», — соглашается Авдотья Смирнова) [14].

Нелинейность, множественность — основа создаваемого образа: Татьяна Толстая предстает то высокомерной, надменной, резкой, то искренне заинтересованной в собеседнике. Опять же уважительное отношение к гостю не отменяет того, что Толстая говорит с ним только на те темы, которые интересны лично ей, и задает вопросы, которые волнуют лично ее. Как филолог и писатель, в «Школе злословия» она часто обращается к истории мировой литературы и безапелляционно определяет позиции разных писателей относительно литературного процесса в целом, времени, в которое они жили, а также относительно себя самой. Как уже было сказано выше, себе Татьяна Толстая отводит достаточно значимое место в русской литературе и не скрывает этого.

Вместе с тем в образе высокомерной и надменной писательницы отчетливо проступает лицо женщины, которой не чужды повседневные вопросы и бытовые мелочи. Она обладает определенным набором привязанностей и слабостей (которые она старается нащупать и в своих гостях), открыто говорит о том, что очень любит наряжаться, приобретает бесполезные вещи, тщеславна, задается вопросом, почему из стиральной машины в процессе стирки пропадают носки, как ведут себя в быту мужчины, а как — женщины. Но при этом она — писатель, «человек отдельный» [12, 442], у которого несколько уровней восприятия. Изначальная цель программы «Школа злословия» — снять с гостя привычную маску и показать, какой он на самом деле; меняя тему разговора с мировоззрения на повседневные реалии и стремительно меняясь сама, Татьяна Толстая пытается показать разноплановость не только свою, но и гостя (разумеется, при условии, что он ей симпатичен).

Весной 2020 г. Татьяна Толстая создала проект «Белый шум», отчасти напоминающий по форме «Школу злословия»: две ведущие, Татьяна Толстая и Ксения Буржская, приглашают гостей, одного или нескольких сразу, но их цель — не раскрыть настоящую личность гостя, а подискутировать с ним на ту или иную тему. Каждый выпуск «Белого шума» имеет определенную тематику — от эротической поэзии до феномена русской дачи; приглашаемые гости так или иначе связаны с тематикой выпуска. В «Белом шуме», изначально нацеленном на интернет-аудиорию, Татьяна Толстая выбирает себе привычный образ — она резка, надменна, безапелляционно высказывает собственное мнение по любому вопросу, по-прежнему делит гостей на тех, которые ей интересны, и тех, с кем она в корне не согласна. Еще больше становится заметен контраст между ведущими — если Авдотья Смирнова дополняла Татьяну Толстую (несмотря на то, что вопрос власти в передаче был решен в пользу писательницы), то Ксения Буржская существенно проигрывает своей соведущей, теряясь на ее фоне. Я-высказывание Толстой становится все более резким и определенным, с неугодными ей гостями писательница обходится все более жестко, но вместе с тем ее одинаково продолжают интересовать как вопросы повседневной жизни, так и вопросы мироустройства.

Согласно сконструированному автомифу, писательница имеет какой-то доступ к иным мирам и время от времени соприкасается с ними. Так, в одном из интервью Татьяна Толстая рассказывает о том, как ей приснилась смерть Иосифа Бродского: «Как-то во сне далось понять, что какой-то нобелевский лауреат, но фамилии Бродский там не было, никакого указания на него. Я проснулась рано утром с очень неприятным ощущением, что с кем-то что-то где-то случилось, и на кого думать — непонятно. Тут раздается звонок. Звонит Боб Сильверс: “Татьяна, Иосиф умер. Пиши некролог”. <...> Если учесть разницу во времени между Америкой и Англией, то получается, что я проснулась в ту минуту, когда он упал. <...> Я ни в какую смерть не верю — только в переселение в какие-то другие миры. Когда человек откроет дверь перед тем, как уйти в этот другой мир, энергия выплескивается и разливается волной, касаясь всех, кто как-то его любил. А я его любила как человека, поэта, личность. И меня коснулась его энергия» [15]. Доступ к иным — «легким» — мирам дает ей также возможность «видеть»

сюжеты для рассказов — это станет одной из отличительных черт автобиографической героини тетралогии, созданной на основе блога писательницы. Способность видеть иные миры и пространства, возможно, связана еще с мифологией Петербурга, откуда Татьяна Толстая родом. Много лет назад переехав в Москву и утверждая, что жить в Петербурге постоянно не имеет смысла («Я люблю сюда приезжать, для меня это подарок; нельзя же жить в подарке» [13]), писательница все же бескомпромиссно предпочитает Петербург столице и активно выступает за сохранение исторического центра в его мельчайших деталях.

В 2007 г. Татьяна Толстая начинает вести блог — сначала на платформе LiveJournal, затем, когда «Живой журнал» перестает быть популярным, перемещается на Facebook. В первое время существования блога записи были посвящены только телепрограмме «Школа злословия», но постепенно их заменили эго-тексты. В самом первом посте Татьяна Толстая не отходит от образа человека резкого, высокомерного и имеющего полное право делать только то, что он хочет. Так, она предупреждает, что никаких личных записей размещать в блоге не будет, поскольку не испытывает в этом потребности (впоследствии она нарушает это, никак не объясняя); она оставляет за собой право материться и нарушать правила орфографии и пунктуации как ей вздумается: «Большая просьба вычеркнуть меня из списка ваших кумиров, если я, не приведи Господи, там оказалась. Я не эталон, не Розенталь, не камертон. Просьба на это не рассчитывать; я предупредила» [11].

В блогах Татьяна Толстая появляется по-прежнему в двух образах — с одной стороны, она погружена в повседневную жизнь, в быт, умеет и очень любит готовить (регулярно выкладывает в блог рецепты и просит читателей делиться своими), видит «легкие миры», соседствующие с повседневной реальностью, и взаимодействует с ними. С другой стороны, писательница непочтительна, саркастична, публикует большое количество обличительных текстов и намеренно вызывает у читателей негативную реакцию на свою манеру поведения. Стилистика ведения блога в «Живом журнале» (который существовал в активном режиме до 2014 г.) значительно более мягкая, чем на «Фейсбуке»: Татьяна Толстая отвечает читателям в комментариях достаточно редко и не поощряет конфликтные ситуации. После издания тетралогии, начиная с 2016 г., когда образ автобиографической героини «Легких миров» перестает быть актуальным и «Живой журнал» теряет свою популярность, писательница окончательно перемещается на «Фейсбук». Стилистика ведения блога здесь другая: Толстая очень часто язвительно отвечает на комментарии читателей, иногда устраивает прямые провокации — некоторые из них становятся традиционными и повторяются несколько лет подряд, например, предновогодний спор об оливье. Татьяна Толстая выкладывает собственный нестандартный рецепт салата, подробно объясняя, почему именно это вкусовое сочетание самое лучшее, и предлагает своим читателям ругаться в комментариях, причем «взаимные оскорбления и разрыв отношений вплоть до бана приветствуются» [10]. После этого Толстая время от времени заходит в комментарии, чтобы сообщить, что она ждала большего, дискуссия недостаточно оскорбительная и, следовательно, неинтересная, или пишет новые посты, где сообщает результаты своей пропагандистской кулинарной деятельности: «Уже три человека отважились

на оливье без отупляющей картошки и перешли на нашу бескартошечную сторону» [10]; «Срач про оливье хорошо пошел, даже не ожидала. Даже пришел в комменты брильянт — мужик, спросивший меня, не мешают ли мне Путин и ко! Я отвечала, что резать оливье они мне не мешают» [Там же]. Пользователи реагируют на посты подобного рода достаточно бурно, часть отписывается, сообщая об этом в комментариях.

На протяжении практически тридцати лет Татьяна Толстая также занимается преподаванием — обучает студентов творческому письму сначала в Америке (в полужутливом интервью Артемию Лебедеву писательница определяет свою деятельность как «осенью — профессор американского университета, весной — вольная пташка» [6]), потом в России, в созданной ей школе «Хороший текст», а также читает лекции о русской литературе. Образ Татьяны Толстой-преподавателя существенно отличается от медийного — в нем гораздо меньше провокационности, резкости и высокомерия. Вместе с тем Толстая открыто высказывает собственное мнение о писателях, литературных произведениях, культурных кодах, смело анализирует и интерпретирует их — и делает это скорее не как филолог-исследователь (что она подчеркивает, к примеру, в лекции про измены в русской литературе), но как писатель — на равных. О текстах русской классики Татьяна Толстая опять же говорит не в научно-исследовательской стилистике, но образно: «Берем, скажем, того же Бунина или Чехова, какие-нибудь схожие куски рассказов, и смотрим, например, зачем они описывают закат солнца? <...> Давать ученикам такие материалы, и пускай они роются, смотрят обрезки парчи, бархата» (цит. по: [2]). Но Татьяна Толстая не позиционирует себя как преподавателя — по ее словам, в школе «Хороший текст» она занималась по большей части административной работой, поскольку для того, чтобы вести творческое письмо, нужна системность и возможность работать с большим количеством чужих текстов, а этого у нее нет. Из-за возникших позже разногласий писательница покинула преподавательский состав школы и попросила больше не упоминать свое имя в связи с этим проектом.

О смене творческих амплуа Татьяна Толстая говорит в одном из интервью следующее: «Я думаю, что несколько жизней прожила уже, просто от прежних жизней остается очень мало памяти, буквально несколько моментов. В этой жизни я хочу попробовать разные существования. Я чувствую, что у меня остались еще неиспользованные валентности, и я их попробую» [9]. Согласно концепции М. П. Абашевой, «самоидентификация писателя сегодня осуществляется в пространстве (жизненном и текстовом) его повседневного существования» [1, 127]. Это влияет как на литературный процесс в целом (тексты все больше стремятся к автобиографичности), так и на творческие стратегии писателей. Творческие стратегии Татьяны Толстой позволяют ей открыто выражать собственное Я, а следовательно, тесно связаны с автомифом — в каждом из последовательно выбираемых творческих амплуа личность Татьяны Толстой играет все большую роль.

Вместе с тем писательница отделяет его от самой себя: «Мой сетевой образ — это не я, но это и я одновременно. Когда ты берешь перо (или клавиатуру — не важно), сначала надо надеть на себя одежду писателя. Надо войти в этот

скафандр и писать в нем. Надо выстроить вокруг себя некую оболочку, которая отделяла бы твое сложное, нежное, не вполне самой себе ясное существо, где-то ранимое (там надо больше подложить ватного уплотнителя), где-то — наоборот, совершенно бесшабашное (там можно корочку потоньше сделать). В общем, ты должен себя упаковать со всех сторон так, чтобы тебя лично ничто не затронуло. Ни стрелы, которые в тебя будут метать, ни топоры. Чтобы тебя ничего не тронуло. Ты надеваешь скафандр, придумываешь себе некий писательский образ и пишешь, как он, но не являясь им» [15].

В конечном итоге черты образа, созданного Татьяной Толстой в блоге, становятся чертами ее автобиографической героиней в новой прозе, в которой прямо проговариваются все темы, что много лет волновали писательницу (прежде всего, вопросы мироустройства — им посвящено большинство текстов новой прозы). Второй образ Татьяны Толстой — саркастичного, высокомерного, чрезвычайно уверенного в себе и самобытного писателя — на протяжении последних двадцати лет стал доминантной характеристикой ее литературной репутации. Два этих образа не противоположны, но являются прямым продолжением друг друга, дополняя автомиф, создаваемый Татьяной Толстой, нацеленный на демонстрацию неоднозначности ее личности.

Конструирование автомифа становится для Толстой не только реакцией на меняющуюся литературную ситуацию, которая требует от писателя большей открытости и медийности, но и способом, позволившим прийти к новой прозе, написанной не от третьего, но от первого лица, а также неотъемлемой частью всех выбранных ею творческих амплуа.

1. *Абашева М. П.* Литература в поисках лица (русская проза в конце XX века: становление авторской идентичности). Пермь, 2001.

2. *Велиев Ф.* «Лев Николаич, ты что?! Проспись! Съешь мяса!» Татьяна Толстая — о том, как научиться писательскому мастерству // Цех. 2020. URL: <https://zeh.media/praktika/intervyu/4931758-lev-nikolaich-ty-cto-prospis-syesh-myasa-intervyu-tatyany-tolstoy-o-literaturnom-protseesse-i-pisate> (дата обращения: 10.07.2020).

3. *Генис А.* Как работает рассказ Толстой // Звезда. 2009. № 9. С. 213–217.

4. *Гоцило Е.* Взрывоопасный мир Татьяны Толстой. Екатеринбург, 2000.

5. *Кабанова О.* Татьяна Толстая: Литература — это разговор с ангелами // Известия. 2000. 14 янв. С. 10.

6. *Лебедев А.* Татьяна Толстая // Литературное кафе. URL: <https://www.tema.ru/rrr/litcafe/tolstaya/> (дата обращения: 12.07.2020).

7. *Литовецкий М.* Паралогии: трансформации (пост)модернистского дискурса в русской культуре 1920–2000-х годов. М., 2008.

8. *Николаевич С.* Татьяна Толстая: С моей родословной начинать писать было стремно // Сноб. 2015. URL: <https://snob.ru/selected/entry/94953/> (дата обращения: 02.08.2020).

9. *Свинаренко И.* Я — бешеная. Интервью Татьяны Толстой // Медведь. 2012. URL: http://www.medved-magazine.ru/articles/Igor_Svinarenko_Tatiana_Tolstaya.1875.html (дата обращения: 05.08.2020).

10. *Толстая Т. Н.* Личная страница на Facebook. URL: <https://www.facebook.com/TatyanaTolstaya/posts/10156766281218076> (дата обращения: 09.07.2020).

11. Толстая Т. Н. Некоторые ответы на некоторые вопросы. URL: <https://tanyant.livejournal.com/2007/12/15/> (дата обращения: 10.07.2020).
12. Толстая Т. Н. Легкие миры. М., 2014.
13. Шаргородская А. «Все плохое, что мы приписываем “совку” — это мы сами»: Татьяна Толстая — об эмиграции и о страхе перед писательством // Бумага. 2016. URL: <https://paperpaper.ru/tatyana-tolstaya/> (дата обращения: 15.07.2020).
14. Школа злословия. Вып. 264 (5 марта 2012 г.). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AURHjIQ0hdQ> (дата обращения: 10.07.2020).
15. Элькин С. Татьяна Толстая: «Жизнь идет». Интервью перед встречей в Чикаго // Реклама. 2020. URL: <https://thereklama.com/tatyana-tolstaya-zhizn-idet/> (дата обращения: 15.07.2020).

Статья поступила в редакцию 14.08.2020 г.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВОСПРИЯТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается вопрос о важности компетентного восприятия и интерпретации визуального образа/визуального текста человеком XXI в. через развитие навыков критического мышления, актуальных в ходе изучения гуманитарных дисциплин. В качестве базы существующих методик и технологий выступают психологические основания визуального восприятия и связанных с ним мыслительных операций, обуславливающих «схватывание» образа в его целостности, субъективность переживаний, ассоциативное мышление и запоминание. Выделяются основные составляющие критического мышления. Подчеркивается целенаправленный характер методики сегментного анализа визуального текста и ее педагогическая значимость в гуманитаристике. Основными результатами исследования являются следующие: охарактеризованы психологические особенности восприятия визуального образа/визуального текста, раскрыты особенности критического мышления при восприятии визуальной информации, предложена методика сегментного анализа и практика ее применения в процессе гуманитарного образования.

К л ю ч е в ы е с л о в а: психологическое основание визуального восприятия; визуальный образ; визуальный текст; критическое мышление; интерпретация; сегментный анализ; педагогический потенциал методики

Интерпретация человеком современного мира опосредована изображениями: с помощью визуальных образов конструируется образ реальности, а визуальное восприятие дополняет и/или заменяет текстовую восприимчивость. Динамика и изменчивость информационных потоков оказывает влияние на то, как человек

* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09136/18

осмысляет реальность, какие механизмы в этих условиях становятся актуальными. Восприятие визуальных образов — результат работы сложной системы, включающей в себя зрение, мозг, психику и культуру, выступающую в качестве преломляющей линзы.

Психологические основания визуального восприятия

Визуальная информация, рассчитанная на зрительное восприятие, легко «схватывается» глазом и поступает в обработку сознательными и бессознательными структурами мозга. То, как мы видим мир, характеризует одно из свойств человеческого восприятия, отвечающее за визуальное постижение окружающей реальности. Видение не ограничивается зрительной функцией, а, конструируя субъективную реальность, характеризует отношение индивида к конкретному обществу, определенной культуре, эпохе. Оно обуславливается социальными, культурными и индивидуальными факторами, формируется средой и временем и склонно к изменению. Дж. Гибсон предлагает понимать зрительную информацию не как сигналы нервных волокон, а как содержимое потока энергии, подразумевающее участие самосознания. Это и восприятие, и способ познания мира [10, 216–218], которое имманентно сущности человека.

«Кадровое» видение представляет собой непосредственный момент «схватывания» глазом пространственных свойств мира и внешней среды в считанные доли секунды. Собственно процесс визуального восприятия напрямую связан с физиологией человека: глаз способен неожиданно проникать во внутреннюю сущность явления и выступать посредником между внешним миром (миром культуры) и внутренним миром человека. Особенность фиксации взгляда на предмете в отличие от фотокамеры — избирательность как в смысле концентрации на том, что привлекает внимание, так и в смысле способа рассматривания объекта и обращения с ним [2, 55].

В работе А. Бергсона «Материя и память» говорится об особенностях восприятия и фиксации реальности, и актуальными являются слова: «Воспринимать — значит делать неподвижным. <...> Восприятие... сжимает в единый момент моей длительности то, что само по себе распределилось бы на несчетное число моментов» [5, 291]. Эту идею автор развил в «Творческой эволюции»: «Мы схватываем почти мгновенные отпечатки с проходящей реальности, и так как эти отпечатки являются характерными для этой реальности, то нам достаточно нанизывать их вдоль абстрактного единообразного, невидимого становления, находящегося в глубине аппарата познания, чтобы подражать тому, что есть характерного в самом этом становлении. Восприятие, мышление, язык действуют таким образом. Идет ли речь о том, чтобы мыслить становление или выражать его или даже воспринимать, мы приводим в действие нечто вроде внутреннего кинематографа. <...> механизм нашего обычного познания имеет природу кинематографическую» [6, 294].

Метафорическое объяснение процесса визуального восприятия демонстрирует его специфичность. Кадр как элемент действительности запечатлевается в нашем сознании, и мы относимся к нему как к объективной данности, которой можно

верить. Но, с другой стороны, процесс построения и цепочка кадров приобретают личностное измерение — в этом и заключается субъективизм восприятия объективной реальности, явленной в визуальных образах.

Принято считать, что визуальные объекты обладают памятью, так как картинка — это фиксация определенного момента, равно как это происходит на фотографии, в процессе документальной съемки, в репортаже. По мнению Ж. Диди-Юбермана, «нельзя утверждать, что есть исторические объекты, принадлежащие к этому или тому времени, нужно понять, что в каждом историческом объекте все времена сталкиваются друг с другом или основывают себя пластично друг на друге, раздваиваются или даже переплетаются друг с другом» [11, 7]. Интерпретация визуального образа не сводима исключительно к самому объекту изображения. Без текстовой интерпретации и критического осмысления информации невозможно реконструировать время, запечатленное в памяти в виде изображения, снимка или видео.

Р. Арнхеймом была предложена методология анализа визуального восприятия, применимая к произведениям искусства [2]. Их видение соотносится с принципами прочтения письменных текстов и проходит нескольких этапов: от изучения объекта, его визуальной оценки, возникновения ассоциативного ряда до создания целостного визуального образа. Контекстуальный фон значительно обогащает интерпретацию содержания такого образа, в котором актуализируются смыслы и ценности, дополняющие реальность. Зримое «читается» глазами, но воспринимается как картинка. Письменный текст тоже читается глазами, но «картинки» возникают на другом уровне — уровне ассоциаций, воображения и мышления образами, которые трудно воспроизвести кому-то другому, так как сформировавшийся образ «живет» внутри субъектного переживания и в большинстве своем остается переживаемым личностью.

В XXI в., веке интернета и медиатехнологий, тиражируемость информации, заключенной в визуальном объекте, высока и оказывает влияние на различные социокультурные сферы. Прочтение визуального образа как целостного текста зависит и от физических свойств самого объекта видения, и от заложенных в него смыслов, и от контекста, и от психологических и индивидуальных особенностей субъекта созерцания. Сегодня возникает потребность в обучении детей и подростков способам прочтения визуальных образов/визуальных текстов в контексте развития критического мышления, поскольку, как справедливо отмечено А. Ю. Зенковой, «восприятие визуального образа требует совершенно иных логических операций по сравнению с письменным текстом или устным словом, что снижает критичность мышления, так как картинка дается в целостности одномоментно, ярко и броско, не требуя долгого вчитывания и размышления» [13].

Критическое мышление как базовый навык современного человека

Как отмечал Н. Мирзоев еще в конце прошлого столетия, в условиях доминирования визуальной культуры происходит ослабление способностей критического мышления [21, 3–4]. В настоящее время проблема критического осмысления

информации все еще остается актуальной и, безусловно, связана не только с интерпретацией визуальных образов. Д. Клустер определил ключевые характеристики критического мышления, обозначив письмо в качестве основного инструмента его эффективного развития [14]. Именно письмо позволяет упорядочить и выстроить повествование, представив его в виде осмысленного текста. В обобщенном виде **критическое мышление** личности можно представить как систему навыков, которые позволяют грамотно интерпретировать и в дальнейшем транслировать информацию без утраты заключенных в ней смыслов, это:

- способность проявлять самостоятельность в формулировании собственных идей, аргументации убеждений и оценок субъектом;
- умение представлять обобщенную информацию, оценивать, сравнивать что-либо в определенном контексте и аргументировано излагать свои мысли;
- умение формулировать вопрос, предшествующий началу критической работы, где важен процесс «ранжирования» вопросов, когда из их множества необходимо выбрать наиболее актуальные с тем, чтобы на их основе выразить суть проблемы, требующей разрешения;
- умение аргументировать позицию по отношению к чему-либо;
- способность организовать мышление, чтобы оно обрело социальную направленность, поскольку раскрывается только в чем-то присутствии.

Критическое осмысление визуально представленных текстов стало насущной потребностью человека информационной эпохи. Процедура интерпретации не всегда носит линейный характер, но является важным этапом формирования навыков критического мышления, поскольку позволяет «стягивать» архетипические, содержательные, ассоциативные, эмоциональные и другие смыслы, заключенные в образах, и выстраивать повествование как целостный текст в его взаимосвязи с историко-культурной действительностью.

От алгоритма к опыту интерпретации

В педагогике и психологии представлены частные методики и технологии по формированию критического мышления. Одной из наиболее значимых является методика «Развитие критического мышления через чтение и письмо», которую стали активно применять в педагогической практике [4, 9, 12] и осмыслять в решении прикладных задач психологии [3].

На современном этапе интегрирующим началом обладает метод культурологической интерпретации практик культуры, поскольку позволяет обращаться к инструментарию различных методик и технологий анализа: к опыту сегментного анализа в социологии [8], опыту развития креативного мышления [7], опыту развития визуального мышления [19], опыту толкования медиатекстов [1, 17]. Каждая из них заслуживает отдельного внимания. В логике нашего исследования восприятия и интерпретации визуального текста, в том числе и медиатекста, актуальной является методика сегментного анализа Р. Брекнер, которая позволяет проникнуть в суть процесса видения: «Процедура интерпретации организована таким образом, что разные уровни конструирования изображения должны стать

фокусом отдельного анализа, при этом все эти уровни предстают зрителю одновременно. Усилия исследователя концентрируются на последовательном анализе сегментов, каждый из которых должен быть идентифицирован, т. е. отслежен детально с точки зрения тематического, символического и иконического аспектов, а также с учетом его роли в формировании всего изображения в целом и его репрезентативного потенциала» [8, 19–20]. Суть пошагового анализа изображения состоит в прохождении нескольких этапов: от выделения сегментов визуального изображения до обобщения и оформления целостного его восприятия. Каждый этап сопровождается вопросами, ведущими интерпретатора от частного видения к осмыслению целостности [15].

Р. Брекнер предложила применять сегментный анализ в процессе интерпретации фотографии, которая представляет собой мгновение, запечатленное камерой в кадре. Взгляд интерпретатора при рассмотрении конкретного сегмента движется по поверхности снимка, улавливая детали и фокусируя внимание на мелочах. Вопросы, применяемые автором к фотографическим изображениям, носят универсальный характер и могут быть поставлены интерпретатором при анализе визуальных образов, прочитываемых как текст. Алгоритмизация, заложенная в основу поставленных вопросов, позволяет выявлять причинно-следственные связи, существующие между визуализированным объектом и реальностью, и выстраивать аргументированный ответ.

Особенность методики сегментного анализа состоит в том, что интерпретатор максимально фокусирует свой взгляд сначала на одном сегменте изображенного, затем на другом и т. д. Это концентрирует внимание и организует движение мысли исследователя от частного к общему, от характеристики конкретного — к целостному восприятию образа.

В процессе обучения формирование позиции «исследователь» сочетается с развитием навыка рефлексивного отношения к информации. Поэтому так важно развивать у детей и подростков способность критического отношения к визуальным образам и текстам. Обучение поэтапному «вхождению» в визуальный текст с использованием методики сегментного анализа позволяет решать поставленную задачу.

На начальном этапе стоит обратиться к несложному и доступному для визуального восприятия и последующей интерпретации материалу, на примере которого объясняются принципы реализации методики сегментного анализа. В дальнейшем визуальный ряд выстраивается в зависимости от опыта аудитории и цели. В качестве примера рассмотрим иллюстрацию, сделанную на странице Facebook Kovács Joscó [20] (см. рисунок).

На уровне рефлексивного восприятия (*первый этап*) изображение легко делится на сегменты, которые привлекают внимание зрителя и которые в дальнейшем составят основу для интерпретации. Данная иллюстрация наполнена бинарными оппозициями, зафиксированными в визуальных кодах, побуждающих к мыслительному процессу: большой — маленький, черный — белый, свет — тень, до — после, справа — слева, равнина — горы. Знаки рассматриваются в соотношении друг с другом. На данном этапе прочитывается относительность и амбивалентность мира.



Кovács Jácó. Источник: <https://www.facebook.com/photo?fbid=10217992311100777&set=a.1063455948051>

На *втором этапе* проводится анализ потенциально релевантного для общей структуры изображения сегмента: формулируются гипотетические «прочтения» относительно возможного тематического, символического и иконического значения этого сегмента. Они не всегда являются окончательными, но могут продемонстрировать причинно-следственные связи между отдельными элементами изображения, которые сами по себе невидимы.

Сегмент *центра*: первым «схватывается» образ ребенка, поскольку глазу привычнее читать слева направо, потом — образ взрослого, который выше по росту. Оба держат за руку друг друга, словно образуя неделимую связь. Ребенок — слева от взрослого, ближе к сердцу, в то время как для еще маленького человека взрослый оказывается поддержкой, человеком, на которого можно положиться, — правой рукой. Одежда на каждом разная: цветная на мальчике и черно-белая на мужчине. Можно предположить, ориентируясь на цветовую гамму, что мировидение обоих отличается. Оба идут вперед и шагают с одной ноги. Видно, что шаг взрослого шире, чем у рядом идущего. А ребенок как бы забегает вперед, торопится в будущее, что объяснимо детским рвением и любознательностью. Было бы логичным предположить, что изображены сын и отец: внешняя схожесть очевидна (насколько можно говорить об этом в пределах такого схематичного рисунка) и отношения между ними доверительные.

Сегмент *следы перед ребенком слева*: появление этих следов сложно объяснить, но они обладают смыслом: следы, оставленные кем-то, — это опыт, который служит ориентиром для подрастающего поколения, это и будущее, куда идет ребенок, его восходящий путь, так как следы направлены диагонально вверх.

Расстояние между шагами увеличивается в противовес закону перспективы: путь становится шире. Силуэты песчаных холмов словно подтверждают эту идею.

Сегмент *след от взрослого справа* — это след, оставленный здесь и сейчас, но по мере движения мужчины его след теряется. В своих очертаниях путь напоминает вершину, словно пик жизни достигнут, а позади — пройденный путь. У взрослого есть прошлое, но есть ли будущее? И вот здесь снова актуальной становится связь рук, которая напоминает мост между прошлым и будущим, путь между жизнью и смертью, связь поколений и времен.

Если по центру провести *вертикаль* (сегмент), то она как раз приходится на пик вершины, которая изображена вверху, словно кульминационная точка взаимоотношений между ребенком и взрослым, подчеркивающая важность настоящего. А между ними следов нет, есть только руки как единственно верный способ приобщения к памяти поколения, визуализированная нить, связующая прошлое и будущее, явленная в близких людях. Настоящее продолжится в потомках. И «входит» ли прошлое в настоящее, если нет следов? Прошлое вырастает «в-нас-стоящем» взрослом. Опыт прошлого воплощен в этом образе — образе мужчины, значимом и важном для ребенка здесь и сейчас. Тени, конусообразно сходящиеся слева и справа, но не пересекающиеся друг с другом, усиливают это впечатление и создают внутреннюю напряженность.

Сегмент *общий фон изображения*: пустынно, песчаные оттенки, легкие тени... Всем известно выражение «следы на песке», смысл которого состоит в недолговечности чего-то и быстротечности, так как сухой песок быстро меняет форму, не оставляя от прежней и намека. Но на ассоциативном уровне может открыться и другой смысл, связанный с христианской притчей о следах на песке, когда человек посетовал, что в самые сложные минуты/периоды жизни Господь оставлял его. Тогда Господь ответил: «Были в твоей жизни горе и испытания, лишь одна цепочка следов тянулась по дороге. Потому что в те времена я нес тебя на руках» [16]. И это можно отнести уже к *третьему этапу* интерпретации, связанному с выявлением прагматики изображения как текста (производство, хранение, использование и его восприятие). «Дополнение» реальности, приведение конкретных сведений и представлений потенциальной значимости изображения в процессе его использования дают возможность использовать, например, данное изображение в беседах о смысле человеческой жизни, отношениях между детьми и взрослыми и т. д.

На *четвертом этапе* происходит синтез результатов, полученных на предыдущих посредством постановки вопросов и ответов на них: что и каким образом визуализируется в изображении, для каких целей это сделано и с каким результатом? Структурируется значение особой организации изображаемого в данном конкретном случае и делается вывод о феномене в целом, конкретное изображение которого можно рассматривать только как частный случай его существования. Приведенное изображение не является избыточно ярким и содержит немногочисленные образы, но сюжет плотно насыщен семиотическими кодами и при этом легко «схватывается» глазом. Такая визуальная репрезентация не уводит смотрящего глубоко — в сферу искусства, но дает возможность прочесть и осмыслить заложенные автором этого изображения коды.

Знакомство с принципами сегментного анализа на подобном примере готовит зрителя к интерпретации более сложных визуальных текстов: фотографий, произведений живописного искусства, графики, плаката, рекламы, стоп-кадров из кинофильмов. И в зависимости от целей интерпретации возможен и *пятый этап* — сравнительный анализ сходных образов, изображений, текстов, выполненных в другой манере, жанре и т. п., предполагающий выход в более широкий контекст с последующим выявлением связи частного, единичного с целым. Это метауровень интерпретации, позволяющий подняться до осмысления культуры в ее системности и целостности (например, тема следов на песке в творчестве художников С. Хэнкса, Т. Кинкейда, В. Бызова и др.).

Освоение логики сегментного анализа в процессе обучения обеспечивает готовность и способность восприятия произведений искусства и может рассматриваться как один из этапов вхождения в мир культуры.

Визуальный образ в целом — это «остановившееся время», динамика восприятия которого воплощается в тексте нелинейного повествования и во многом зависит от ряда факторов, обуславливающих целостное видение произведения. Это мировоззренческий опыт интерпретатора, постижение авторской позиции, ассоциативный фон, опыт эстетического и эмоционально-чувственного переживания. Дополнительно привлекаемые знания, анализ сопутствующей информации, привлечение различных источников значительно обогащают познавательный процесс и расширяют мировоззренческие горизонты зрителя.

Интерпретация визуально представленного текста способствует развитию навыков критического мышления и овладению принципами критического осмысления реальности. Вдумчивое прочтение визуального текста позволяет преодолевать трудности, связанные с клиповостью мышления современных детей и подростков. Процесс восприятия становится сродни игре видимого и видящего. Зрение — это способ мышления, декодирующий знаки, воплощенные в образах. Такой вид мыслительных операций способен восполнять недостающее по имеющимся деталям для создания цельного образа, субъективной реальности.

Если информация утрачивает свою ценность в зависимости от долгосрочности цели, то образ обладает особой властью — он остается в подсознании, оседает в памяти и становится узнаваемым тогда, когда возникает в этом необходимость. Осмысление визуального образа в контексте и соотнесение с реалиями культуры происходит в соответствии с личностно значимыми целями и задачами. Е. Черневич уточняет, что «видеть изображение — значит прочесть его, как текст, специально настроившись на раскрытие всевозможных символов и отношений, которые в нем заключены, т. е. обнаружить тот контекст, в котором это изображение выступает» [18, 19]. Чтение в его классическом понимании и чтение образной и знаковой реальности имеют общие принципы — распознавание, атрибуция, осмысление и со-творчество читателя/зрителя с объектом чтения/видения, но механизмы и способы трансляции информации различаются.

2. *Арихейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
3. *Астахова Л. В., Харлампьева Т. В.* Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности : монография / под науч. ред. Л. В. Астаховой. М., 2009.
4. *Бахарева С.* Развитие критического мышления через чтение и письмо : учеб.-метод. пособие. Новосибирск, 2003.
5. *Бергсон А.* Материя и память // Собрание сочинений : в 4 т. М., 1992. Т. 1.
6. *Бергсон А.* Творческая эволюция. М., 1998.
7. *Боно Э. де.* Шесть шляп мышления. Минск, 2006.
8. *Брекнер Р.* Изображенное тело. Методика анализа фотографии // ИНТЕР. 2007. № 4. С. 13–32.
9. *Бутенко А. В., Ходос Е. А.* Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие. М., 2002.
10. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
11. *Диди-Юберман Ж.* То, что мы видим, то, что смотрит на нас. СПб., 2001.
12. *Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В.* Учим детей мыслить критически. СПб., 2003.
13. *Зенкова А. Ю.* Визуальные исследования как интегральная область социально-гуманитарного знания. URL: <http://www.ifp.uran.ru/files/publ/eshegodnik/2004/9.pdf> (дата обращения: 01.08.2020).
14. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html> (дата обращения: 02.08.2020).
15. *Симбирцева Н. А.* Культурологическая интерпретация: от метода к методике // Человек в мире культуры: проблемы науки и образования (XIV Колосницынские чтения) : материалы Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 26–27 апр. 2019 г. Екатеринбург, 2019. С. 293–298.
16. Следы на песке (христианская притча). URL: https://pritchi.ru/id_437 (дата обращения: 01.08.2020).
17. *Чельшева И. В.* Технологии развития критического мышления школьников на материале рекламы в медиаобразовательном процессе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2019. № 1. С. 188–194.
18. *Черневич Е.* Язык графического дизайна : материалы к методике художественного конструирования. М., 1975.
19. *Housen A.* Three Methods for Understanding Museum Audiences // Museum Studies Journal. 1097. Spring–Summer. URL: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/6-3MethodsforMuseumAudiences.pdf> (accessed: 30.07.2020).
20. *Kovács Jócó* // URL: <https://www.facebook.com/photo?fbid=10217992311100777&set=a.1063455948051> (accessed: 01.08.2020).
21. *Mirzoeff N.* Introduction to Visual Culture. L. ; N. Y. , 1999.

Статья поступила в редакцию 17.08.2020 г.

ВЛИЯНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «РУССКИЙ МИР»

Цель настоящего исследования — разработать наиболее полное и универсальное определение концепта «русский мир»; предмет — история и культура России и предшествовавших ей государственных образований; объект — концепт «русский мир». Научная новизна данной работы заключается в рассмотрении концепта «русский мир» с точки зрения его многоаспектности и многозначности, которую формирует определенный историко-культурный контекст. Анализ и генерализация данных исследований российских экспертов в области истории, философии, культурологии и социологии последней четверти XX — начала XXI в. позволили проследить процесс формирования концепта «русский мир», выделить ключевые факторы, доминирующие в конкретном историко-культурном контексте, и разработать наиболее полное определение изучаемого концепта.

К л ю ч е в ы е с л о в а: «русский мир»; концепт; историко-культурный контекст; история России; культура России

В настоящее время проблемы идентичности, самоидентификации, осознания своего места в обществе становятся одними из самых горячо обсуждаемых в мировом сообществе как среди индивидов, которые стремятся найти свое место и роль в обществе, так и крупных объединений, наций и целых государств. И Россия не является исключением. Размышления о ее особом пути развития нашли отражение еще в XIX в. во взглядах западников и славянофилов, русских религиозных философов, а в конце XX в., с распадом СССР, получают новый импульс. В современных реалиях поиск особого пути России все еще продолжается [21]. Существующая ситуация не оставляет сомнений в актуальности для современной России осмысления такого базового для национального самосознания явления, как «русский мир», подразумевающего определенный путь развития России.

Необходимо отметить, что существует разное смысловое наполнение словосочетания «русский мир». Это и явление, и система ценностей, и понятие. Заметим, что исследователями и общественными деятелями используется ряд общепринятых определений, суть которых сводится к следующему: «Русский мир... одна из форм культурного поведения и идентичности, то есть ощущения, лояльности и избранного служения» [20]. Тем не менее наполнение понятия меняется в зависимости от историко-культурного контекста, в нашей работе подразумевающего комплекс исторических событий и ситуации как внутри российского социума, так и на международной политической арене.

Таким образом, мы прежде всего обращаемся к понятию «русский мир» как к концепту¹. Выделим определение М. М. Ангеловой: «Концепт — это единица коллективного сознания, отправляющая к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [1, 5]. Мы считаем, что обозначенный исследователем элемент этнокультурной специфики чрезвычайно важен, поскольку рассматриваемый концепт непосредственно связан с этнокультурной составляющей: концепт *«русский мир»*.

Другие исследователи — З. Д. Попова и И. А. Стернин — трактуют «концепт» как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [14, 34]. На наш взгляд, данное определение является наиболее полным, однако не учитывает этнокультурную специфику, о которой писала М. М. Ангелова. В рамках нашего исследования считаем рациональным использовать данное определение, но с учетом этнокультурной специфики.

Нельзя не принять во внимание и мнение Ю. С. Степанова, который отметил, что концепт — это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [17, 43]. Данное определение интересно тем, что одновременно отражает суть «концепта» и подчеркивает значимость и даже необходимость его изучения в рамках конкретного историко-культурного контекста, ведь если «культура входит в ментальный мир человека» [Там же], то необходимо учитывать, что она постоянно меняется, поскольку трансформируются представления, взгляды людей, их мировоззрение и т. д. Многие явления в зависимости от историко-культурного контекста воспринимаются совершенно по-разному. Например, как отмечает Г. Е. Смирнова, отношение британцев к определенным историческим событиям (например, к Войне за независимость) сильно разнилось в зависимости от политической ситуации и идеологической платформы, которой они придерживались [16]. Подобных примеров в культурологических исследованиях множество, и внимание именно к историко-культурному контексту, определяющему смысловое наполнение концепта «русский мир» и влияющему на него, абсолютно оправдано.

¹ Многие исследователи, разрабатывавшие термины «концепт» и «понятие», указывали на их отличия. «Понятие» — это «логически расчлененная общая мысль о предмете, включающая ряд взаимосвязанных признаков» [22]. В рамках данного исследования выбор был сделан в пользу термина «концепт», поскольку по своей сути он значительно шире, чем «понятие», т. е. это «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нем человека» [17, 44]. Схожей точки зрения придерживается и В. Н. Телия. В ее работе «Русская фразеология» подчеркивается, что «концепт» — термин более эксплицитный, поскольку он является «знаком национальной — и шире — общечеловеческой культуры» [19, 215]. Тем не менее существуют и другие точки зрения: в Лингвистическом энциклопедическом словаре В. Н. Ярцевой «концепт» и «понятие» называются синонимами [26, 248].

Источниками для данной статьи послужили работы отечественных специалистов, относящиеся к 1990-м гг. и более современные исследования. Указанные временные рамки обусловлены ростом интереса исследователей к концепту «русский мир» в связи с распадом СССР. Необходимо добавить, что в рамках настоящей работы обратиться ко всем исследованиям невозможно в силу их многообразия и многочисленности. Также отметим, что работы зарубежных исследователей, за редким исключением, не будут приниматься во внимание, так как в большинстве из них содержится критика существующего в России политического и общественного строя и концепт «русский мир» трактуется как оружие пропаганды и т. п. [29]. Рассматриваемые исследования позволяют проследить формирование концепта «русский мир» на протяжении некоторых исторических периодов, оказавших наибольшее влияние на концепт, а также выделить несколько факторов, влияющих на его смысловое наполнение.

Обратимся к первому упоминанию концепта «русский мир». Оно фигурирует в памятнике древнерусской литературы XI в. «Слово на обновление Десятинной церкви»: «...не только в Риме, но и повсюду: и в Херсоне, еще и в русском мире» [13, 185]. Как отмечает И. В. Ишин, говоря об историко-культурном контексте данного концепта, речь идет о догосударственном периоде в истории восточного славянства [9]. Соответственно, одним из первых факторов, идентифицируемых с «русским миром», является социокультурная общность. Также «генетические истоки Русского мира соотносятся с ранней историей славянства, с конституированием феномена восточного славянства как цементаобразующего фактора в образовании широкой полиэтничной конфедерации племенных союзов, на основе которой формируется само Древнерусское государство» [Там же].

Позднее, с распространением и закреплением православия, значительный вклад в формирование концепта «русский мир» вносит религия: она становится еще одним фактором, который появляется в связи с изменением историко-культурного контекста [2, 7, 9, 11, 12, 20]. В частности, об этом пишет В. А. Тишков: «...огромную роль в консолидации русского мира на всех его этапах играла Русская православная церковь» [20].

В середине XIII в. вновь происходит масштабное изменение историко-культурного контекста: начиная с монгольского нашествия и на протяжении двух последующих веков Русь была раздроблена, некоторые ее части вошли в состав других государств. Как отмечает П. Вальер, в результате таких событий произошла этническая и языковая дифференциация внутри русского мира: появились русские (великороссы), украинцы (малороссы) и белорусы, говорящие на русском, украинском и белорусском языках соответственно [28]. Можно утверждать, что в концепт «русский мир» добавляются два новых фактора: язык и этнос.

Ряд исследователей [8, 23] предполагают, что выделение концепта «русский мир» происходит в работе Н. Я. Данилевского «Россия и Европа», где он рассматривает Россию в качестве «ядра славянского культурно-исторического типа» [8]. Однако само словосочетание «русский мир» не употребляется в работах историка.

Очевидно, что в советскую эпоху особого внимания концепту «русский мир» не уделялось, опять же в связи с историко-культурным контекстом. Концепт

отошел на второй план, поскольку главной общностью во времена СССР была именно «советскость», для которой характерны совершенно иные факторы. Большинство исследователей не обращают внимания на данный период [20].

В 1990-е гг. в связи с распадом СССР концепт «русский мир» приобрел совершенно новый фактор, влияющий на его смысловое наполнение, этот фактор можно обозначить как «принадлежность к СССР»: сегодня некоторые исследователи [6, 15] отождествляют «русский мир» с постсоветским пространством, включая в него, помимо России, бывшие союзные республики.

Следует отметить, что вопрос включения определенных территорий в «русский мир» также представляется рациональным для изучения, однако, на наш взгляд, является слишком масштабным и заслуживает отдельного исследования. Отметим лишь, что многие исследователи [3, 4, 11, 25] относят русскоязычные и/или эмигрантские общества как в дальнем, так и ближнем зарубежье к «русскому миру».

Новейшие изменения историко-культурного контекста, связанные с украинским кризисом, также привели к трансформации концепта и появлению нового фактора — гражданства. В данном случае концепт связывается с проявлением внешней политики РФ, часто имеет отрицательную коннотацию и определяется как «негативный конструкт для описания российской внешней политики на постсоветском пространстве» [24]. Похожей точки зрения придерживаются и некоторые другие исследователи [18, 29]. На наш взгляд, такое наполнение концепта не учитывает его многоаспектность и потому рассматриваться не будет.

Тем не менее необходимо обратить внимание на мнение некоторых исследователей касательно основных факторов, лежащих в основе концепта «русский мир», поскольку они стали рассматриваться совершенно по-другому в рамках изменения историко-культурного контекста на современном этапе.

Так, события в Крыму и на Украине оказали мощное воздействие на «русский мир» не только потому, что его стали использовать «для оправдания аннексии Крыма» [18] в рамках трактования концепта как идеи «собираения русских земель... предполагающей воссоединение» [18]. Другая причина влияния историко-культурного контекста — последствия упомянутого «оправдания», которые привели к полному пересмотру концепта «русский мир» некоторыми исследователями и общественными деятелями. Например, отмечается, что происходит «размывание диаспоры как исходной составляющей “русского мира”» (по мнению Б. В. Межуева и М. В. Кононенко) [18]. Как было указано выше, многие ученые считают диаспору частью этого концепта [3, 4, 11, 25]. Даже не рассматривая особо вопрос вхождения в «русский мир» определенных территорий, совершенно очевидно, что русскоязычные и эмигрантские сообщества, будучи диаспорой, воплощают в себе совокупность большинства обозначенных нами факторов, а значит, относятся к «русскому миру». Тем не менее настоящий тезис ставится под сомнение в связи с изменением историко-культурного контекста.

Также отметим, что существуют мнения, отрицающие главенствующую роль украинского кризиса и его определяющее влияние на функционирование концепта. Например, посол РФ в Германии В. М. Гринин (2010–2018) придерживается точки зрения о том, что «зазвучали претензии в адрес России в марте 2012 г. ...

что вылилось в принятие германским Бундестагом 6 ноября 2012 г. весьма воинственной резолюции в наш адрес» [5, 29]. Посол подчеркивает «решающую роль американского фактора» [Там же, 30] и указывает на его значительное влияние в качестве историко-культурного контекста на изучаемый нами концепт.

Помимо вышеуказанного, следует отметить еще одну трактовку концепта «русский мир», также сформировавшуюся на современном этапе под воздействием историко-культурного контекста, в данном случае представленного постепенным изменением демографического состава населения в ближнем и дальнем зарубежье и развитием новой модели дипломатии [27, 23]. Изучаемый концепт в таком ключе представляет собой инструмент «мягкой силы», построенный по образцу французской и американской моделей — Франкофонии (Francophonie) и системы публичной дипломатии Соединенных Штатов Америки [Там же]. «Русский мир» рассматривается, прежде всего, как ведущий способ выстраивания конструктивного диалога России с миром, причем потенциальная эффективность концепта заключается в его многоаспектности и гибкости, а также способности к трансформации и ребрендингу [Там же, 25]. В данном случае, на наш взгляд, необходимо выделить «мягкую силу» как фактор, влияющий на смысловое наполнение концепта. Заметим, однако, что подобная трактовка является самостоятельной, она отражает новый путь развития концепта, рассматриваемого, прежде всего, с геополитической точки зрения.

Таким образом, становится очевидным, что концепт «русский мир» имеет совершенно разное смысловое наполнение в зависимости от исторического периода и определенных социокультурных реалий. Существующие трактовки вышеуказанного концепта можно разделить на несколько основных групп. Трактовки, относящиеся к первой группе, понимают под «русским миром» особую цивилизацию с уникальным мировоззрением, традициями и ценностями, исторически сложившимися на территории современной России и предшествовавших ей как догосударственных, так и государственных образований. В основу концепта в данном случае положена совокупность таких факторов, как социокультурная общность, религия, язык и самоидентификация. Трактовки, входящие во вторую, третью и четвертую группы, определяют «русский мир» как «совокупность людей, исповедующих православие», «совокупность людей, владеющих русским языком, вне зависимости от этнической принадлежности и страны проживания» и «совокупность людей, самоидентифицирующих себя как русских, как принадлежащих к русской культуре», выделяют религию, язык и самоидентификацию соответственно как ключевой фактор. Пятая группа объединяет трактовки, которые определяют «русский мир» как «совокупность этнических русских, проживающих как внутри страны, так и за ее пределами»: в данном случае ключевым фактором является этнический. В шестую группу входят трактовки, рассматривающие «русский мир» как модель публичной дипломатии России, как «мягкую силу», которую следует выделить как фактор, влияющий на смысловое наполнение изучаемого концепта.

Первая группа трактовок концепта «русский мир» раскрывает его наиболее полно и многоаспектно, а определяющие факторы носят всеобъемлющий характер

и включают в себя основные ценности культуры. На наш взгляд, именно такое определение концепта «русский мир» является наиболее универсальным и рациональным для использования в научном обороте.

1. *Ангелова М. М.* «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. М., 2004. Вып. 3. С. 3–10.
2. *Баркалов В. Я.* Русский мир: ретроспектива в древность : избр. произв. Барнаул, 2016. 115 с.
3. *Батанова О. Н.* Русский мир и проблемы его формирования : автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2009. 24 с.
4. *Градировский, С. Н., Межуев Б. В.* Русский мир как объект геокультурного проектирования // Гуманитарный портал : [сайт]. URL: <https://gtmarket.ru/> (дата обращения: 20.03.2020).
5. *Гринин В. М.* Двуединство судьбы. Как России и Германии распорядиться будущим во благо себе и миру. М., 2019. 224 с.
6. *Дугин А. Г.* Геополитическое будущее России: многополярность и основные стратегические перспективы в XXI в. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18: Социология и политология. 2011. № 2. С. 68–97.
7. *Журавлев В. Е.* Роль Русской православной церкви в политическом процессе: методологические аспекты // Политическая и партийная система современной России : материалы Всерос. науч. конф. (Москва, 2 окт. 2009 г.). М., 2009. С. 252–261.
8. *Искра Л. М. Н. Я.* Данилевский и его проект Всеславянского союза // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. 2014. № 3. С. 21–28 // КиберЛенинка : [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 10.03.2020).
9. *Ишин А. В.* Цивилизационное измерение русского мира // Проблемы постсоветского пространства. 2015. № 3. С. 19–33. URL: <https://www.postsovietarea.com/jour/index> (дата обращения: 13.03.2020).
10. *Ксенофонтов В. В.* Генетический компонент русского мира и его особенности // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2017. № 4. С. 37–47.
11. *Ксенофонтов В. В.* Русский мир и его православное основание // Социально-политические науки. 2018. № 3. С. 207–210.
12. *Лукин Р. Н.* Церковь и внешняя политики: от «русского мира» к глобализации // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. : История. Политология. 2018. № 1. С. 165–175.
13. *Назаренко Л. В.* «Слово на обновление Десятиной церкви», или К истории почитания святителя Климента Римского в Древней Руси. Москва ; Брюссель, 2013. 224 с.
14. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж, 2006. 240 с.
15. *Романов О. А.* Восточнославянская цивилизация как субъект современных глобальных социальных трансформаций : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Минск, 2015. 45 с.
16. *Смирнова Г. Е.* Спор о патриотизме в Британии второй половины XVIII в.: у истоков дихотомии «подлинного» и «ложного» патриотизма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 113–122.
17. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. 825 с.
18. *Суслов М. Д.* «Русский мир»: политика России в отношении соотечественников за рубежом // Russie. Nei. Visions. 2017. № 103 : [сайт Франц. ин-та междунар. отношений (IFRI)]. URL: <https://www.ifri.org/ru/publications/notes-de-lifri/russieneivisions/russkiy-mir-politika-rossii-v-otnoshenii> (дата обращения: 12.09.2020).
19. *Телия В. Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 215 с.
20. *Тишков В. А.* Русский мир: смыслы и стратегии // Стратегия России. 2007. № 7. С. 13–27. URL: <http://sr.fondedin.ru/> (дата обращения: 20.03.2020).

21. *Травин Д. Я.* Теории особого пути России: классики и современники. СПб., 2015. 64 с.
22. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний. М., 2005. 1239 с. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 05.09.2020).
23. *Чернышова Л. И.* Проблема России и Европы в творчестве Н. Я. Данилевского и реалии современного мира // Вестн. Финансового ун-та. 2016. № 2. С. 15–20.
24. *Чеснаков А. А.* «Русский мир»-2030: Каким он будет // Россия в глобальной политике. 2018. № 2. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/russkij-mir-2030-kakim-on-budet/> (дата обращения: 11.02.2020).
25. *Щедровицкий П. Г.* Русский мир и транснациональное русское // Русский журнал : [сайт]. URL: <http://old.russ.ru/> (дата обращения: 30.03.2020).
26. *Ярцева В. Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 685 с.
27. *Laruelle M.* The «Russian World». Russia's soft power and geopolitical imagination. Washington, 2015. 29 p.
28. *Valliere P.* Change and Tradition in Russian Civilization. Westland, Mich., 1995. 138 p.
29. *Van Herpen M.* Putin's Propaganda Machine: Soft Power and Russian Foreign Policy. Lanham, MD, 2016. 127 p.

Статья поступила в редакцию 28.07.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.072
УДК 342.716-053 + 070.22 + 37.013

М. В. Капкан
Л. С. Лихачева

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЕПИСКА КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ (на материалах газеты «Пионерская правда» 1925–1929 гг.)*

Статья посвящена исследованию советского опыта по формированию гражданственности в сознании и поведении детей посредством СМИ на примере газеты «Пионерская правда» за 1925–1929 гг. «Пионерская правда» рассматривается в качестве субъекта конструирования советской модели гражданственности и специализированного канала коммуникации с детской аудиторией, решающего определенные идеологические задачи. В статье на основе предложенной авторами типологии вопросов анализируется социальная переписка читателей (письма-вопросы) и раскрываются основные одобряемые формы проявления гражданственности в детской среде. Авторы приходят к выводу, что гражданственность в материалах переписки предстает преимущественно как поведенческая характеристика личности.

К л ю ч е в ы е с л о в а: советская культура; гражданственность; модели гражданственности; письма читателей; «Пионерская правда»

Сегодня много говорится о гражданственности, необходимости формирования гражданственности и патриотизма в сознании и поведении подрастающего поколения. Вместе с тем в отечественной культуре проблематика гражданственности не может быть рассмотрена исключительно в синхроническом аспекте. Современные дискуссии о гражданственности отражают одновременно и актуальный социокультурный и политический контекст, и исторический опыт.

Ценность гражданственности неоднократно актуализировалась в российской культуре с эпохи Нового времени. При этом ее статус менялся. Гражданственность становилась то элементом аксиологической системы официальной культуры, то маркером культуры оппозиционной. Соответственно, изменялось и ее содержание. Советская официальная культура включила гражданственность в круг базовых ценностей советского человека, что потребовало и специфических каналов ее трансляции. В этом отношении советский период отечественной истории демонстрирует интересный опыт по формированию гражданственности в сознании и поведении молодежи, в том числе посредством СМИ.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Свердловской области в рамках научного проекта № 20-411-660005.

КАПКАН Мария Владимировна — кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и социально-культурной деятельности Уральского федерального университета (e-mail: m-kapkan@mail.ru).

ЛИХАЧЕВА Лилия Сергеевна — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры культурологии и социально-культурной деятельности Уральского федерального университета (e-mail: Likhacheva08@rambler.ru).

© Капкан М. В., Лихачева Л. С., 2020

Поскольку понятие «гражданственность» является очень многозначным и в исследовательской литературе трактуется неоднозначно [24], остановимся на нескольких принципиальных моментах в его понимании.

Гражданственность — некая интегральная характеристика личности, маркирующая степень гармоничности сочетания личных и общественных интересов или блага в ее сознании, моральных качествах и поведении. Таким образом, структурно гражданственность можно рассматривать как состояние сознания, как моральное качество и как жизненную позицию личности, проявляющиеся в ее поведении. Различная степень развитости (наполненности общественными смыслами) этих элементов дает основания к выделению разных конфигураций, а следовательно, различных типов гражданственности личности. Например, даже при развитом гражданском сознании может отсутствовать сформированная жизненная позиция, знания могут оказываться декларативными и т. п. Также можно говорить о бытовании *идеального типа гражданина*, в котором представлен тот самый баланс общественного и личного во всех элементах, *квазитипа*, в котором поведенческая (формальная) составляющая доминирует в ущерб сознанию и моральным качествам (содержательным компонентам). Также в разные исторические периоды нашей страны существовали и продолжают существовать различные модели гражданственности, как правило, воспроизводящие крайние проявления, абсолютизирующие либо общественную составляющую («советская модель»), либо личную, индивидуалистическую («постсоветская модель»).

Но в любом случае «гражданственность не является раз и навсегда установленным состоянием или качеством личности» [22, 370], формирование гражданственности — результат целенаправленной работы государственных и общественных институтов. Субъектами конструирования той или иной модели гражданственности являются в том числе и СМИ, зачастую представляющие собой специализированный канал коммуникации с определенной аудиторией и определенными идеологическими задачами. Пример тому — газета «Пионерская правда», которая выполняла «не только воспитательные задачи, но также и то, что можно назвать символизацией и наглядной демонстрацией режима» [21, 10]. Тем самым решалась задача, которая была сформулирована Н. К. Крупской, — «...воспитание всесторонне развитых людей с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющими цельное, продуманное мировоззрение, ясно понимающих все, что происходит вокруг в природе и общественной жизни, людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь» [4, 10].

В данной статье на примере подборки газеты «Пионерская правда» за 1925–1929 гг. рассмотрим, какие средства и методы использовались СМИ в работе с подрастающим поколением по формированию гражданских качеств, насколько это было эффективно и действительно ли в эти годы была сформирована четкая гражданская позиция и менталитет у читателей этой газеты или в большей степени это лишь декларировалось.

В качестве такого канала информации можно рассматривать читательские письма в редакцию. Как справедливо замечает Н. С. Сибирко, «в обществе с консервативными тенденциями коммуникация, осуществляемая при посредстве СМИ, традиционно является однонаправленной: от власти к народу» [23, 36–37]. В этой ситуации письма читателей с вопросами, просьбами, размышлениями и предложениями можно рассматривать как вариант обратной связи.

В силу возрастной специфики аудитории «Пионерской правды» в газете не сложилось полноценного жанра читательского письма: этот формат был слишком сложным и объемным для детей. Однако обратная связь выстраивалась через «облегченный» вариант коммуникации — вопросы читателей, представленные в рубрике «Спрашивай — отвечаем». У вопросов, в отличие от писем, нет устойчивого жанрового шаблона, они очень кратки (как правило, одно-два предложения) и не выражают напрямую определенную гражданскую позицию автора. Вместе с тем мы полагаем, что их можно отнести к тому же типу социальной переписки, что и читательские письма, а содержание этих вопросов может служить источником данных о том, какие аспекты жизни могли становиться предметом публичного обсуждения, т. е. имели общественно значимый характер. Такие вопросы по умолчанию содержат в свернутом виде проблему, которая воспринимается автором как значимая. Как в читательских письмах-просьбах имплицитно конструируется идеальная модель ситуации (для общества в целом или лично для просящего), так и читательский вопрос направлен на установление правильного представления о мире, на согласование собственной точки зрения с социально одобряемой. Это подкрепляется и общим стилем газетной коммуникации: ответы на эти вопросы чаще всего даются не только и не столько в информативном регистре, но и в идеологическом, что либо усиливает их гражданскую направленность, либо переводит их из повседневной плоскости в общественно-политическую. Кроме того, совокупность вопросов и ответов — не будем забывать, что отбор вопросов для публикации является частью редакционной политики, — определяла меру необходимого знания и формировала определенную жизненную позицию. Тем самым подобные рубрики становились способом трансляции модели гражданственности как бы «снизу», от самих носителей этой гражданственности.

В вопросах, задаваемых читателями «Пионерской правды», отражается интерес к тем или иным злободневным темам, повседневным проблемам, идеологическим установкам. Следовательно, анализируя читательские вопросы, мы можем определить, какие темы интересовали детей; с какими проблемами они сталкивались; что составляло содержание их повседневности; преобладали ли общественные интересы над личными или соотношение личного и общественного в сознании детей было иным.

Для систематизации информации введем типологию вопросов, представленных в письмах читателей газеты. Как любая типология, она несколько условна (так, некоторые вопросы можно отнести одновременно к нескольким категориям), однако позволяет составить представление о круге тем, поднимаемых читателями «Пионерской правды». Все опубликованные вопросы можно разделить на шесть категорий:

- 1) познавательного характера — 62 вопроса;
- 2) пионерская жизнь — 60 вопросов;
- 3) школьная жизнь — 6 вопросов;
- 4) житейские, в том числе медико-гигиенические, — 25 вопросов;
- 5) финансовые (лотереи, займы, сбор денег и т. п.), хозяйственно-экономические, правовые — 56 вопросов;
- 6) общественно-политические (политические вопросы, переписка с детьми из других стран и пр.) — 52 вопроса.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют общественно-политические вопросы и вопросы, касающиеся пионерской жизни. Именно эти категории охватывают проблематику, которая традиционно считается гражданской. С одной стороны, в общем корпусе вопросов гражданственно ориентированная тематика занимает сравнительно небольшое место, она оказывается лишь одной из сфер, эпизодически привлекающей внимание читателей наряду с более близкими и привычными в их повседневном опыте. С другой стороны, объем каждой из этих категорий не уступает категориям, более характерным для круга интересов школьного возраста. Так, вопросы о пионерской жизни лишь немного уступают количественно вопросам познавательной направленности.

Обратимся к анализу вопросов, посвященных пионерской жизни (отметим, что в проанализированном корпусе текстов очень мало вопросов о школьной жизни, поскольку «школьное» было приравнено к «пионерскому», что тоже весьма показательно). Первые номера газеты — а «Пионерская правда» издавалась с 6 марта 1925 г. — не содержали рубрики «Письма читателей», но подспудно письма присутствовали — через ответы пикорам (пионерским корреспондентам, позже их стали называть деткорами), что и как писать в газету, а также в рубрике «Ответы вожатого».

Судя по советам вожатого, пионеров больше интересовали вопросы, связанные с организацией деятельности пионерских отрядов, значением пионерских атрибутов (пионерский галстук и правила его ношения и т. п.). Например, «Кто должен входить в состав совета отряда?», «Могут ли состоять в пионерской организации не пролетарские дети?», «Имеет ли право голоса на совете отряда помощник вожатого звена?», «В чем должна выражаться антирелигиозная пропаганда юных пионеров?», «Имеет ли право пионер снять с другого пионера галстук, если считает его в чем-нибудь виноватым?» и т. д.

Это было связано с тем, что сама Всесоюзная пионерская организация была создана в 1922 г. и многие вопросы ее «строительства» еще не были достаточно проработаны и доведены до «широких масс» участников этого движения.

Постепенно вопросы о пионерской жизни становятся частью рубрики «Спрашивай — отвечаем». Однако организационно-формальная направленность вопросов сохраняется. Участие в пионерской жизни рассматривается прежде всего как выполнение определенных ритуалов, а не как причастность некоей системе ценностей и моральных установок. Можно сказать, что гражданская позиция в данном случае проявляется как раз в следовании поведенческой модели. Вместе с тем в вопросах явно прослеживается и активная позиция ряда адресантов, которые

фактически своими вопросами не столько стремятся получить информацию, сколько привлекают внимание к нарушениям установленного порядка («Почему неорганизованные избивают пионеров, насмеваются над ними?» и пр.). В этом вновь проявляется уже отмеченная особенность коммуникации через газету: информационные и познавательные интенции подменяются идеологическими, а в данном случае — и воспитательными.

Есть и вполне житейские вопросы, в которых читатели стремятся примирить идеологические нормы и привычные практики повседневности: «Полагается ли пионерам ходить на гулянки взрослых?», «Полагается ли пионерам танцевать и плясать?» [5, 4]; «Может ли пионер грызть семечки?» [12, 5].

Вопросы на общественно-политические темы частично продолжают проблематику, намеченную в предыдущей категории, но акцентируют уже новые проблемы. Так, преобладают вопросы по тематике межкультурных коммуникаций в пионерской среде, например: «Много ли пионерских отрядов связано с заграничными товарищами?» [7, 3], «Как завязать связь с политзаключенным какой-либо буржуазной страны?» [9, 5], «Как связаться с заграничными пионерами, не зная их языка?» [18, 6]. Помимо вопросов о возможности установить контакт с идеологически близкими представителями других государств заметен интерес к особенностям жизни сверстников за рубежом: «Можно ли в Германии носить красный галстук? Как пионеры Германии помогают партии и комсомолу? Откуда пионеры получают средства на свою работу? Есть ли в немецких школах самоуправление? Есть ли в школах горячие завтраки и как они распределяются? Во всех ли школах имеют возможность учиться дети рабочих? Где спартаковцы проводят сборы? Есть ли у спартаковцев клубы?» [6, 8].

Кроме того, читатели газеты «Пионерская правда» часто интересовались языком эсперанто, что тоже можно рассматривать не столько как познавательный, сколько как общественно-политический запрос: «По какому учебнику можно изучать эсперанто?» [8, 6], «Где и как можно изучить “Эсперанто?”» [14, 6]. Эсперанто воспринимался «как средство, способствующее процессу интернационализации всех сфер общественной жизни» [2, 154]. Этот интерес укладывался в общую систему идеологием того времени — «мировая революция», «братство народов», «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» и т. п. И эсперанто вполне мог сыграть роль канала пропаганды идеи мировой пролетарской революции. Один из участников Петербургской группы эсперантистов-пропагандистов В. П. Артюшкин-Кормилицын в 1919 г. писал: «Эсперанто — залог Международной Рабочей Революции. Эсперанто — дальнобойное орудие Рабочей Революции. Эсперанто — цемент для связи Международного Пролетариата. Эсперанто — фундамент будущей Всемирной Федерации Рабоче-Крестьянских Республик» [1, 8]. Такой пропагандистский пафос не мог не оказывать влияния на умы пионеров — участников детского коммунистического движения, чем и определялось их стремление овладеть эсперанто как «языком международного пролетариата».

Вторая группа вопросов общественно-политической направленности — это вопросы читателей о международной ситуации, о месте и роли СССР на международной арене, о внутренних проблемах страны: «Ведь Бессарабия не наша, а почему

мы ее изучаем в географии СССР?» [10, 6], «Имеют ли красные фронтовики Германии оружие?» [8, 6], «Что теперь стало с советским золотом, отправленным в Америку?» [Там же], «Почему с нами торгуют наши враги, капиталистические страны?» [13, 3], «Правда ли, что СССР платит капиталистическим странам царские долги?» [16, 6]. Такая тематика вопросов также вполне объяснима. В 1920-е гг. основными задачами внешней политики советской страны являлись обеспечение дипломатического признания СССР, укрепление позиций государства на международной арене, распространение идей коммунистического движения в мире. Пропагандой этих идей были заполнены и страницы детской прессы, в частности официальной газеты пионеров «Пионерской правды» — идеологического проводника идей мирового коммунистического строительства. И, конечно, читатели газеты не могли остаться в стороне от подобного рода вопросов.

Третью группу вопросов составляют вопросы религиозно-атеистической направленности, что в общем контексте борьбы с религиозным мировоззрением также вполне объяснимо: «Антирелигиозное воспитание предполагало вовлечение школы в активную борьбу с религией и Церковью и было призвано пробудить в учащихся резко негативное отношение к вере» [26, 29]. Дети выступали не только объектами антирелигиозной пропаганды, но и ее субъектами. Посвященные религии вопросы юных читателей носили как сугубо познавательный характер («Почему “святая” вода может десять лет не портиться, а простая вода и десяти дней не простоит?» [20, 4], «Можем ли мы запрещать уничтожение деревьев перед праздником троицы?» [19, 6]), так и прагматический, связанный с правами и обязанностями определенных категорий населения: «Я дочь попа, но я не признаю ни религии, ни ее обрядов. Правильно ли, что меня исключили из отряда?» [18, 6], «Почему в Красную армию не принимают из поповского звания?» [15, 6].

В целом можно заметить, что наряду с весьма наивными вопросами («Правда ли, что евреи на свою пасху пьют русскую кровь, и где они ее берут?» [17, 6]), читатели «Пионерской правды» задавались вполне серьезными проблемами: «Какую мне выписать книгу по руководству колхозом?» [20, 4] или «Почему в СССР запрещена продажа и купля земли?» [14, 6]. Это подтверждает наблюдение, что границы детского и взрослого пространств в советской культуре 1920-х гг. были размыты и дети ощущали себя активными участниками происходящих перемен, вовлеченными в решение «взрослых» вопросов, полноправными субъектами гражданской жизни, которым требовался соответствующий объем знаний [3].

Наконец, обратимся к вопросам из тех категорий, которые формально не относятся к интересующей нас проблематике. Например, среди познавательных вопросов наряду с обычными для этой возрастной аудитории вопросами о происхождении вещей и сути природных явлений появляются и те, которые позволяют спрашивающему понять положение дел в стране: «Где в СССР находятся судостроительные заводы?» [11, 4], «Только ли в СССР пашут сохами?» [12, 5]. В них нет очевидной гражданской подоплеки, но ответы на эти вопросы дают возможность сориентироваться в текущей социально-экономической ситуации.

Конечно, «Пионерская правда» ориентировала на формирование активной гражданской позиции, давала эталоны «правильного» гражданского поведения

(на страницах газеты неоднократно говорилось об активном участии детей в контроле за различными областями повседневной жизни — чистотой на фабриках-кухнях, содержанием книг и фильмов и пр.), формировала положительные примеры и личностные образцы гражданственности и патриотизма и т. д. Но обзор писем читателей, задаваемые ими вопросы и постановка проблем показывают, что все было не так однозначно. Как отмечала исследовательница советской культуры Ш. Фицпатрик, сама культурность и политическая культура, видимо, тоже формировались из двух составляющих — прагматической (охватывающей по большей части повседневную жизнь человека) и идеологической (касающейся внешней, публичной стороны жизни человека) [25].

Как было замечено вначале, гражданственность — некая интегральная характеристика личности, маркирующая степень гармоничности сочетания личных и общественных интересов или блага в ее сознании, моральных качествах и поведении. Можем ли мы сказать, что советские пионеры — читатели газеты «Пионерская правда» демонстрировали развитую форму гражданственности? Или же мы имеем дело с конструированием модели гражданственности, которая в дальнейшем должна была быть усвоена читателями? Известно, что публикации от лица рядовых граждан оказывали существенное воспитательное воздействие на читателей; это справедливо и для взрослой аудитории, но особенно ярко проявлялось в детской среде. Письма с описанием деятельности отряда или личной инициативы пионеров, инвективы в адрес неосознательных товарищей, вопросы и предложения, исходящие от ровесников, проецировались читателями на себя и свое окружение, становясь моделями поведения и отношения. В связи с этим не столь важно, публиковались ли вопросы читателей без каких-либо редакционных и цензурных правок, подвергались ли корректировке или вовсе были результатом творчества штатных сотрудников редакции. Гораздо существеннее социокультурная рецепция этих текстов как формы презентации определенной модели гражданственности. Вспомним, что, несмотря на вовлеченность детей в решение «взрослых» проблем (участие в антирелигиозной пропаганде, контроль за соблюдением гигиенических норм и т. п.), сама по себе категория гражданственности предполагала совсем не детскую меру знаний и обязанностей и не могла быть воспринята школьной аудиторией в полном объеме. Следовательно, возникла необходимость в выработке особой редуцированной гражданственности, доступной детям как на уровне понимания, так и на уровне поведения.

Если рассматривать проанализированные вопросы читателей в этом аспекте, можно выявить три основные одобряемые формы проявления гражданственности в детской среде. Во-первых, гражданственность проявляется в фиксации отклонений от нормы; таковы, например, вопросы-жалобы. Во-вторых, гражданственность трактуется преимущественно как поведенческая характеристика, что обнаруживается в вопросах, нацеленных на уточнение «правил игры», т. е. ритуалов поведения (в особенности в пионерской жизни). Наконец, в-третьих, гражданственность достигается через усвоение определенного корпуса знаний о своей стране, ее отношениях с другими государствами и т. п. И здесь особое место занимают вопросы познавательной направленности.

В конце 1920-х гг. начнется трансформация гражданственности, связанная с утверждением новой ценности — культуры. Новизна ее окажется относительной: в ней сохранится общественная направленность, но формы ее проявления станут более разнообразными. Однако та модель гражданственности, которая сформировалась в 1920-е гг., станет существенной частью нового идеала юного советского гражданина.

1. *Артюшкин-Кормилицын В. П.* Международный язык революционного пролетариата эсперанто. Петербург, 1919. 16 с.
2. *Власов Д. В.* Эсперанто в советском радиоэфире в 1920–1930-е годы // *Вестн. С.-Петерб. ун-та.* 2013. Сер. 9, вып. 4. С. 154–161.
3. *Капкан М. В., Лихачева Л. С.* «Революция в столовой»: реформы советского общепита в зеркале детской прессы 1930-х гг. // *Реформы в повседневной жизни населения России: история и современность: материалы междунар. науч. конф. : в 2 т.* СПб., 2020. Т. 1. С. 135–139.
4. *Крутская Н. К.* К вопросу о социалистической школе // *Педагогические сочинения : в 10 т.* М., 1978. Т. 2. С. 7–18.
5. Пионерская правда. 1925. 27 сент.
6. Пионерская правда. 1927. 16 июня.
7. Пионерская правда. 1928. 28 апр.
8. Пионерская правда. 1928. 27 июня.
9. Пионерская правда. 1928. 18 июля.
10. Пионерская правда. 1928. 21 июля.
11. Пионерская правда. 1928. 28 июля.
12. Пионерская правда. 1928. 4 авг.
13. Пионерская правда. 1928. 13 дек.
14. Пионерская правда. 1929. 8 янв.
15. Пионерская правда. 1929. 2 марта.
16. Пионерская правда. 1929. 14 марта.
17. Пионерская правда. 1929. 9 апр.
18. Пионерская правда. 1929. 11 апр.
19. Пионерская правда. 1929. 13 июня.
20. Пионерская правда. 1929. 6 авг.
21. *Плаггенборг Ш.* Революция и культура: Культурные ориентиры в период между Октябрьской революцией и эпохой сталинизма / пер. И. Карташевой. СПб., 2000. 414 с.
22. *Резник Ю. М.* Человек в российском обществе: проблемы гражданственности и гражданской идентичности // *Личность. Культура. Общество.* 2003. Спец. вып. 1–2 (19–20). С. 365–378.
23. *Сибирко Н. С.* «Письмо читателя» как жанр медиадискурса // *Вестн. Пятигор. гос. лингв. ун-та.* 2008. № 3. С. 36–40.
24. *Фан И. Б.* Политическая онтология российского гражданина: содержание против формы. Екатеринбург, 2018. 332 с.
25. *Фицпатрик Ш.* Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы : город. 2-е изд. М., 2008. 336 с.
26. *Шевченко В. А.* Юные безбожники против пионеров. М., 2009. 352 с.

Статья поступила в редакцию 15.09.2020 г.

ОБ АЛЬТЕРНАТИВНОМ ТОЛКОВАНИИ ТРУДА И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯХ В СОВЕТСКОМ КИНО 1950–1960-х гг.*

На основе дискурс-анализа советских игровых кинофильмов 1950–1960-х гг. в статье воссоздается толкование труда, латентно содержащееся в репрезентации образов домохозяек. Обращение к социальному, экономическому и культурному контекстам того периода (гендерной политике государства, сложившимся гендерным контрактам, востребованным моделям семьи, борьбе с туеядцами и др.) позволяет объяснить неравную востребованность образа домохозяйки в кинематографе этих двух десятилетий и неодинаковую меру терпимости к положению домохозяйки.

К л ю ч е в ы е с л о в а: советское кино; 1950-е и 1960-е гг.; образ домохозяйки; советская культура; социально-экономическая политика

В советском официальном дискурсе 1950–1960-х гг. отношение к труду определялось на законодательном уровне: в соответствии со ст. 112 Конституции СССР 1936 г. труд заявлен как «обязанность и дело чести каждого способного к труду гражданина по принципу: “кто не работает, тот не ест”» [2]. Следить за исполнением трудовой обязанности, а также принуждать к труду должны были разнообразные государственные органы и общественные организации [1]. Ответственность за то, чтобы труд стал для каждого «делом чести», отчасти возлагалась на подцензурное искусство. Представители литературы, живописи, кинематографа и других видов искусства активно занимались прославлением труда, пропагандой его ценности, порицанием уклонений от труда (см., например, [7, 159–172]).

Немаловажно, что под трудом в официальном властном дискурсе неявно подразумевалась работа на государственном предприятии, в кооперативной структуре или колхозе, т. е. в конечном счете наличие официального трудоустройства [12, 236]. Вместе с тем существовала разного рода деятельность, не связанная с официальным трудоустройством, но понимаемая как труд на повседневно-бытовом уровне, в частности, труд домохозяйки. Образы женщин-домохозяек, фигурирующих в советском игровом кино 1950–1960-х гг., отчетливо отражают зазор между толкованием труда на официально-законодательном и повседневно-обыденном уровнях культуры. При том любопытно, что кинематограф 1950-х

* Исследование выполнено за счет средств гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 20-09-00216 «Визуальные стандарты образа жизни советского городского населения после мировых войн: компаративный анализ».

ВОРОБЬЕВА Мария Владимировна — кандидат культурологии, научный сотрудник Института философии и права Уральского отделения РАН; доцент кафедры истории и философии Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург (e-mail: vorobyovamariya@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-8093-0878.

и 1960-х гг. неоднороден, демонстрирует разную востребованность образа домохозяйки, разное его позиционирование, в частности, неравную меру терпимости к отсутствию официального трудоустройства.

Цель статьи — выявить толкование труда, латентно содержащееся в репрезентациях кинообраза домохозяйки, объяснить относительную популярность данного кинообраза в 1950-х гг. и угасание интереса к нему в 1960-х гг.

Репрезентации образа домохозяек воссозданы при помощи дискурс-анализа девяти игровых фильмов, снятых с 1954 по 1964 г. Мы остановились на фильмах этого периода, поскольку он располагается на стыке двух эпох — сталинской эпохи и хрущевской «оттепели» — времени перемен в самых разных сферах, что, безусловно, отражалось в кино. Изначально в нашей выборке было двадцать фильмов центральных киностудий РСФСР, найденных на сайте <https://www.kinopoisk.ru/> и отобранных тематически (выборка включала такие фильмы, в которых мог фигурировать образ домохозяйки). Однако на деле образы домохозяек оказались лишь в девяти кинолентах: «Большая семья» (И. Хейфиц, «Ленфильм», 1954), «Испытание верности» (И. Пырьев, «Мосфильм», 1954), «Разные судьбы» (Л. Луков, киностудия им. М. Горького, 1956), «Обыкновенный человек» (А. Столбов, «Мосфильм», 1956), «Высота» (А. Зархи, «Мосфильм», 1957), «Сверстницы» (В. Ордынский, «Мосфильм», 1959), «Евдокия» (Т. Лиознова, киностудия им. М. Горького, 1961), «День счастья» (И. Хейфиц, «Ленфильм», 1963), «Легкая жизнь» (В. Дорман, киностудия им. М. Горького, 1964).

Объяснение популярности и угасания интереса к образу домохозяйки основано на обращении к историческому контексту, к социальной и гендерной политике государства. Во избежание недопонимания оговоримся, что под домохозяйкой мы будем иметь в виду женщину без официального трудоустройства, не конкретизируя ее занятия.

На основании анализа фильмов, содержащих образы домохозяек, мы вывели несколько способов позиционирования соответствующих героинь. Эти способы позиционирования позволяют судить о том, признавалась или нет легитимной работа, не связанная с официальным трудоустройством. Знакомя с результатами анализа, мы отдаем себе отчет, что изменение объема выборки фильмов способно повлиять на результат исследования, поэтому претендуем лишь на предварительные выводы.

Основные способы позиционирования домохозяек в фильмах 1950-х гг. можно поделить на три части и с некоторой долей условности назвать позитивными (положение домохозяйки позиционируется как нормальное), проблематизирующими (нормальность положения домохозяйки оспаривается) и негативными (положение домохозяйки беспрекословно осуждается). Для наглядности приведем характеристики героинь и то, как они представлены в фильмах:

1. Позитивные способы позиционирования:

- Пожилая женщина, мать главного героя, выполняет всю домашнюю работу для большой рабочей семьи из нескольких поколений. Роль домохозяйки подается откровенно апологетично: героиня налаживает быт семьи, благодаря чему ее члены могут ударно трудиться (фильм «Большая семья»).

- Молодая женщина с маленьким ребенком, вдова брата главной героини. Она заботится о семье из шести человек, среди которых есть двое маленьких детей (ее собственный сын и сын главной героини). То, что молодая женщина печется о членах семьи своего погибшего на войне мужа, подается одобрительно (фильм «Испытание верности»).

- Пожилая женщина, мать главной героини, выполняет домашнюю работу для маленькой семьи, состоящей из трех человек — ее самой, мужа-служащего, дочери-студентки. Героиня полностью живет заботами семьи, ничем иным, по всей видимости, не интересуясь. Ее положение подается как нормальное, не проблематизируется и не осуждается (фильм «Разные судьбы»).

- Молодая женщина, жена главного героя, бездетная, организует быт большой творческой семьи. Семья включает в себя особенно ценных для государства индивидов (знаменитого оперного певца и перспективного молодого ученого, который в финале становится лауреатом Сталинской премии) и по советским меркам ее можно считать богатой, так как семья располагает городской квартирой, загородным домом, автомобилем, обстановка квартиры и дома включает в себя произведения искусства и антиквариат. В дополнение к тому, что сама героиня официально не работает, семья пользуется услугами домработницы. Героиня-домохозяйка живет интересами мужа, понимая свою миссию как избавление мужа от повседневных забот, сохранение его сил для искусства. Ее положение не проблематизируется (фильм «Обыкновенный человек»).

- Пожилая женщина, мать героини второго плана. Ее положение — это положение приживалки. Она нигде не работает и существует за счет людей, у которых в данное время обитает, при этом никаких домашних работ не ведет. Образ героини в фильме подан антипатично, демонстрируются негативные черты ее характера и поведения, однако экономически зависимое положение не осуждается (фильм «Обыкновенный человек»).

2. **Проблематизирующий способ позиционирования:** молодая женщина, домохозяйка поневоле, заложница мужа-карьериста, препятствующего устройству жены на работу. Окружающие упрекают героиню за вынужденное безделье, она сама тяготеет своим положением, желает от него избавиться. В конце фильма героиня решает устроиться на работу и отказывается следовать за мужем, уезжающим работать на другое место (фильм «Высота»).

3. **Негативный способ позиционирования:** юная девушка, живущая у подружки-студентки за счет ее стипендии, не помогающая ей по хозяйству и не стремящаяся найти работу; подается неодобрительно (фильм «Сверстницы»).

В соответствии с проведенным нами анализом сюжетных ситуаций, в фильмах 1950-х гг. образ не трудоустроенной официально женщины, обычно домохозяйки, присутствует сравнительно часто, а спектр его коннотаций широк — от апологетических и нейтральных в большинстве своем до проблематизирующих и негативно-осуждающих. Образ домохозяйки никогда не выходит на первый план — домохозяйки не являются главными героинями, в лучшем случае им достаются роли второго–третьего плана (жены или матери главного героя или героини). По всей видимости, положение домохозяйки считается создателями фильмов скорее

нормальным. Оно проблематизируется лишь в одном фильме («Высота»), хотя в некоторых других фильмах причины, по которым героиня-домохозяйка не имеет официального трудоустройства, не могут показаться весомыми (у некоторых героинь-домохозяек нет детей, у супруга имеется возможность содержать домработницу, но героини все равно не трудятся на государственном, кооперативном предприятиях или в колхозе). Можно выявить условия, при которых отсутствие официального трудоустройства допустимо: женский пол, возраст выше среднего, наличие семьи (необязательно большой) и деятельная роль в поддержании бытовых условий существования семьи. Заметим, что сам труд домохозяйки в кино практически не визуализирован: лишь в трех фильмах из шести есть эпизодическое отображение фрагментов трудовых процессов — приготовления еды, подачи еды на стол, уборки, глажки одежды. Конечно, надо учитывать, что героини-домохозяйки не выступают центральными персонажами, поэтому режиссеры вряд ли задавались целью показывать их занятия в подробностях. Тем не менее работы по дому продемонстрированы весьма скупо, и у зрителя может сложиться впечатление о праздности жизни домохозяйек. Однако, как показывает фильм «Сверстницы», нежелание незамужних, бездетных, безработных девушек прилагать усилия к поддержанию быта или устраиваться на работу подвергается резкому осуждению.

Основные способы позиционирования домохозяек в фильмах 1960-х гг. повторяют те, что фигурировали в предыдущем десятилетии:

1. Позитивный способ позиционирования: многодетная мать, воспитывающая приемных детей и живущая в частном доме с большим хозяйством. До замужества героиня тоже не была официально трудоустроена, ведя хозяйство овдовевшего отца. Ее положение оспаривается в ходе развития сюжета фильма. Претензии на приемного сына героини предъявляет его биологическая мать, пролетарка-алкоголичка, обвиняя героиню в том, что она прикрывается детьми, дабы оставаться дома и не работать, но суд принял сторону героини, в конечном счете оправдав ее статус (фильм «Евдокия»).

2. Проблематизирующий способ позиционирования: молодая бездетная женщина с высшим образованием, жертва мужа-ревнивца, который не желает, чтобы она работала. Хотя другие персонажи фильма не осуждают ее положения, сама она тяжело переживает исключение из трудовых процессов и отлучение от профессии. В финале фильма героиня делает выбор в пользу самореализации в профессии, только в ней видя возможность повысить самооценку и примириться с собой (фильм «День счастья»).

3. Негативные способы позиционирования:

- Бездетная стареющая дама, некогда вышедшая замуж по расчету за ученого. Вместо занятий наукой муж героини постоянно вынужден искать подработки, чтобы удовлетворять непомерные аппетиты жены. Она не ценит и не понимает специфики его труда, а также готова завести роман со случайным знакомым. Героиня ведет хозяйство семьи из двух человек, сетуя на тяготы домашней работы (фильм «Легкая жизнь»).

- Молодая разведенная бездетная женщина с высшим образованием, оставившая работу по специальности (учительское дело) и незаконно занимающаяся

на дому пошивом шляпок. Хочет выйти замуж за обеспеченного москвича. Чужие чувства для нее не имеют цены и значения (фильм «Легкая жизнь»).

В фильмах 1960-х гг. частота появления образа домохозяйки снижается, спектр коннотаций меняется. Количество позитивных коннотаций образов сокращается, количество проблематизирующих остается прежним, количество негативных возрастает, что свидетельствует об изменении отношения к образу домохозяйки. Контекст кино 1960-х гг. демонстрирует, что нормальной считается ситуация, когда работают оба супруга даже при наличии у них детей. Легитимирует положение домохозяйки только большое количество детей и масштабное хозяйство, требующее постоянной заботы, либо, в крайнем случае и отчасти, вынужденность такого положения и его неприятие. Примечательно, что при снижении частоты появления образа домохозяйки сам образ в тех фильмах, где он фигурирует, выходит на первый план — персонажи-домохозяйки двух фильмов из трех являются героинями первого плана («Евдокия», «День счастья»). Создатели фильмов явно испытывают больший, чем в предыдущем десятилетии, интерес к этим героиням, стремясь показать детально внешние и внутренние обстоятельства их жизни. Сложность образов домохозяек возрастает, отношения с другими персонажами продемонстрированы более подробно, равно как обстановка их частной жизни, что, вероятно, связано с тенденциями, свойственными кинематографу «оттепели» в целом [5, 99]. Вместе с тем работа по дому и уход за детьми подробно изображены лишь в одном фильме из трех — в том, где положение домохозяйки оправдывается многодетностью и большим хозяйством («Евдокия»). В остальных фильмах трудовые процессы практически не просматриваются. В одном из них, где фигурируют негативные образы домохозяек, декларируется, что одна из героинь мало печется о домашнем хозяйстве, в основном занимаясь покупками и необременительной уборкой («Легкая жизнь»).

Результаты анализа сюжетных ситуаций свидетельствуют, что фильмы 1950-х и 1960-х гг. предлагают разные интерпретации положения домохозяйки. На протяжении 1950-х гг. киногероини-домохозяйки позиционировались главным образом позитивно, поэтому напрашивается вывод, что кино демонстрировало в целом терпимое отношение к домохозяйкам, а при определенных условиях статус домохозяйки считался нормальным. Но кинематографисты 1950-х гг., неявно признавая значение домашнего труда, почти не визуализировали его, возможно, не считая это нужным или интересным. Большая работа, которую проделывают героини-домохозяйки, остается за кадром, скорее домысливается, чем зримо воспринимается. Поэтому возникает превратное ощущение праздности такого рода героинь (или праздности по сравнению с теми, кто официально трудоустроен и ходит на работу каждый день).

В кинематографе 1960-х гг. количество способов позитивного позиционирования героинь-домохозяек уменьшается. Работать на государство, воспитывать детей и вести хозяйство, быть полезной и семье и государству одновременно — вот что считается оптимальным. Положение домохозяйки признается нормальным, если количество детей, о которых она заботится, велико настолько, что становится невозможным и качественно работать, и хорошо воспитывать детей.

Если у женщины нет семьи, либо нет детей в семье, либо семья под ее опекой мала, а сама женщина имеет высшее образование, но не работает на государство, то подобное положение дел подается как ненормальное. Героиню-домохозяйку способны оправдать лишь вынужденность такого положения и сильное желание его поменять. Что касается отображения разнообразных домашних работ, то оно имеет место только в одном фильме из трех, оставляя общее ощущение праздности существования героинь-домохозяек.

Выявленные в результате анализа фильмов обстоятельства побуждают задаться как минимум двумя вопросами. Первый вопрос: отчего в фильмах 1950-х гг. демонстрируется терпимое отношение к статусу домохозяйки, хотя на законодательном уровне труд вменяется каждому в обязанность, а под трудом понимается официальное трудоустройство? Второй вопрос: почему в фильмах 1960-х гг. образ домохозяйки не столь востребован, как в предыдущее десятилетие, и по какой причине терпимое отношение к нему сменилось более жестким? С ответами на эти вопросы может помочь обращение к социальному, экономическому и культурному контекстам того периода, а именно социальной и гендерной политике государства, востребованным моделям семьи и борьбе с туеядцами.

Отвечая на первый вопрос, выдвинем следующее предположение: возможно, труд на уровне официально-властного дискурса не истолковывался предельно узко, т. е. не приравнивался только к работе на государственном предприятии. По крайней мере, материал кинофильмов заставляет думать именно так. Иначе зачем кинематографу, находившемуся под сильным идеологическим контролем, позволили транслировать совсем другую позицию? Очевидно, что женская домашняя работа негласно признавалась трудом и считалась общественно полезной. Причины расширенного толкования труда позволяют выявить исследования по гендерной политике государства. Как известно, возвращение к традиционным моделям семьи начало происходить уже в 1930-е гг. Послевоенное время лишь усилило эту тенденцию. На протяжении 1950-х гг. постепенно восстанавливался авторитет семьи, пошатнувшийся в годы войны с их практикой многоженства и военно-полевыми женами, вольными взглядами на поведение жен солдат в тылу, незаконнорожденными детьми и сиротами. Помимо того, в условиях послевоенного восстановления экономики государству было выгодно стимулировать модель семьи с отцом-кормильцем во главе и матерью, которая поддерживает быт и воспитывает детей. Это обеспечивало повышение рождаемости, присмотр за детьми и удовлетворение элементарных бытовых потребностей трудящихся силами их жен и матерей. Последнее оказывалось важным, поскольку государство пока не могло предложить в должном объеме инфраструктуру, обеспечивающую удовлетворение бытовых и социальных нужд подобного рода. Вследствие того функции материнства и ведения домашнего хозяйства приравнивались к производительным функциям. Женщине, реализующей данные функции, дозволялась занимать положение домохозяйки [11]. Востребованность образа домохозяйки могла быть связана и с негласной реабилитацией приватной сферы в целом, особенно явственной на протяжении послевоенного периода. Сталинское кино, смакуя, показывало богатые интерьеры квартир особенно полезных членов общества,

высокий уровень их жизни, высокие стандарты потребления [4, 33], формируя, таким образом, общую картину достатка и основательности жизни, компенсирующую нестабильность и лишения послевоенной реальности [8, 336–337]. Все это в связи с возвращением к традиционным моделям семьи делало образ домохозяйки нормальной и привычной частью жизни.

Чтобы объяснить сокращение количества образов домохозяек в кинематографе 1960-х гг. и причинах изменения их подачи, обратимся к социальному, экономическому и культурному контекстам. Государство, навязав женщинам контракт «работающей матери» и в его рамках тройную нагрузку [10, 6–8], начало обеспечивать в достаточной мере возможность его реализации лишь со второй половины 1950-х гг. Эта возможность в виде выплаты пособий одиноким матерям, стабильной поддержки сети ясель, детских садов постепенно сделала женщину экономически независимой от мужчины, сформировав модель семьи со слабым кормильцем, которому оказывает поддержку государство [9, 665–666]. Но даже пользуясь дарованными государством благами, женщина не могла позволить себе оставаться дома, она должна была работать. Экономические реалии времени тоже способствовали активному выталкиванию женщин на рынок труда: хрущевский семилетний план, активное расширение сети индустриальных предприятий требовали новых рабочих рук. Поскольку количество мужчин существенно сократилось в годы войны, женщинам предстояло стать новыми работниками. Ко всему прочему, культурный контекст 1960-х гг. позволяет понять, отчего сократилось количество многодетных семей и, следовательно, потребность в женщинах-домохозяйках, обеспечивающих быт и воспитание детей: к тому времени подросло третье поколение выходцев из деревни периода индустриализации, для которых сельские патриархальные традиции стали чуждыми и неактуальными, а их семьи оставались малодетными.

Указанные выше причины, объясняющие трансформации образа домохозяйки в кино 1950–1960-х гг., дополним еще одной, связанной с процессом, запущенным в начале 1950-х и достигшим своего пика к середине 1960-х гг., — борьбой с туеядцами, нашедшей отражение в законодательстве, партийно-идеологических текстах и многочисленных текстах произведений разных видов искусств. С 1951 по 1965 г. принуждение к труду на законодательном уровне было закреплено несколькими значимыми документами. Был издан Указ Президиума Верховного Совета СССР от 23 июля 1951 г. «О мерах борьбы с антиобщественными и паразитическими элементами». Он был направлен прежде всего на борьбу с нищими и бродягами. Законопроект 1957 г., опубликованный после общественного обсуждения в виде Указа Президиума Верховного Совета СССР от 4 мая 1961 г. «Об усилении борьбы с лицами, уклоняющимися от общественно-полезного труда и ведущими паразитический образ жизни» [12, 219; 3; 215], расширил зону воздействия, сделал своими невольными жертвами несколько социальных категорий, прежде всего пенсионеров и домохозяек. Общественное мнение не было единым на их счет, поэтому зафиксированы случаи судебного преследования домохозяек [12, 249–250]. Законодательные меры по борьбе с туеядством сопровождались аккомпанементом партийно-идеологических текстов. Главный из них — появившийся в 1961 г.

«Моральный кодекс строителя коммунизма», часть Программы КПСС, принятой XXII съездом КПСС. Он содержал 2 пункта, регламентирующих отношение к труду и отклонениям от него: «2. Добросовестный труд на благо общества: кто не работает, тот не ест. <...> 9. Непримируемость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству» [6].

Учитывая все это, становится понятным, почему образы домохозяек в кино 1960-х уже не могли появляться так часто, как в 1950-е гг., и не могли содержать по большей части позитивных коннотаций. Социально-экономическая политика государства, сопровождавшаяся идеологическим прессингом, оставляла в кинематографе 1960-х гг. место только таким образам домохозяек, которые либо вызывали осуждение или сочувствие, либо не возбуждали сомнений в оправданности их положения.

Подведем итоги. Советский кинематограф 1950-х и 1960-х гг. проявлял разную меру терпимости к положению домохозяйки и разную заинтересованность в образах такого рода героинь, что обуславливалось идеологическими, социальными, экономическими и культурными причинами. Благодаря анализу позиционирования героинь-домохозяек в кинофильмах можно вычленить толкование труда, которое уравнивает женский домашний труд и производительную, общественно полезную деятельность, альтернативное закреплённое в законодательстве и действующему в официальном властном дискурсе, в соответствии с которым труд обязателен для всех, а под трудом подразумевается работа на государственном или кооперативном предприятии, а также в колхозе. Отметим, что подобное альтернативное толкование труда и высокая мера терпимости к положению домохозяйки бытовали в 1950-е гг., но не в 1960-е, для которых нормой стала тройная нагрузка на женщину, включающая одновременно работу на государство, домашний труд и воспитание детей. Однако при всех различиях в подходе к положению домохозяек кино двух десятилетий объединяет два общих момента: наличие одинаковых способов позиционирования героинь-домохозяек, а также отсутствие визуализации домашних работ и работ по воспитанию детей, из-за чего складывается ложное ощущение праздности образа их жизни. На наш взгляд, это свидетельствует о культурной инерции восприятия и подачи образа домохозяйки, который даже при наиболее благоприятном отношении оставался противоречивым и недостаточно ясным.

1. Клинова М. А., Трофимов А. В. Экономические девиации граждан в послевоенном советском политическом дискурсе // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. : Социально-гуманитарные науки. 2019. Т. 19, № 3. С. 33–37.

2. Конституция СССР : утв. постановлением Чрезвычайного VIII съезда Советов Союза Советских Социалистических Республик от 5 декабря 1936 г. URL: http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1936/red_1936/3958676/chapter/b6e02e45ca70d110df0019b9fe339c70/_(дата обращения: 31.07.2020).

3. Ластовка Т. Тунеядство в СССР (1961–1991): юридическая теория и социальная практика // Антропологический форум. 2011. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tuneyadstvo-v-sssr-1961-1991-yuridicheskaya-teoriya-i-sotsialnaya-praktika> (дата обращения: 31.07.2020).

4. *Лебина Н. Б.* Повседневность эпохи космоса и кукурузы: деструкция большого стиля. Ленинград, 1950–1960-е годы. СПб., 2015. 484 с.

5. *Немченко Л. М.* Традиции советского поэтического кинематографа в постсоветском кино // Советское прошлое и культура настоящего : монография : в 2 т. / отв. ред. Н. А. Купина, О. А. Михайлова. Екатеринбург, 2009. Т. 1. С. 87–100.

6. Программа Коммунистической партии Советского Союза : принята XXII съездом КПСС. URL: http://aleksandr-kommari.narod.ru/kpss_programma_1961.htm (дата обращения: 31.07.2020).

7. *Сальникова Е. В.* Советская культура в движении: от середины 1930-х к середине 1980-х: визуальные образы, герои, сюжеты. 2-е изд. М., 2010. 472 с.

8. *Сальникова Е.* Эволюция визуального ряда в советском кино, от 1930-х к 1980-м // Визуальная антропология: режимы видимости при социализме / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова. М., 2009. С. 335–358. (Б-ка «Журнала исследований социальной политики»).

9. *Стяжкина Е. В.* «Мещанка» и «бездуховный обыватель»: гендерные аспекты истории советской повседневности (середина 1960-х — середина 1980-х гг.) // Российская повседневность в зеркале гендерных отношений : сб. ст. М., 2013. С. 650–700.

10. *Темкина А. А., Роткирх А.* Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России // Социол. исслед. 2002. № 11. С. 4–15.

11. *Ткач О.* Патриархат по-советски, или Большая семья на большом экране. URL: <http://doc.knigi-x.ru/22raznoe/98349-1-tkach-patriarhat-po-sovetski-ili-bolshaya-semya-bolshom-ekrane-vvedenie-patriarhat-odno.php> (дата обращения: 31.07.2020).

12. *Фицпатрик Ш.* Паразиты общества: как бродяги, молодые бездельники и частные предприниматели мешали коммунизму в СССР // Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985 / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М., 2008. С. 219–254.

Статья поступила в редакцию 05.08.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.074
УДК 792.5:004.031.4 + 004.032.6

Г. Е. Гун

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕАТР В РЕЖИМЕ «ОНЛАЙН»

В статье рассматриваются особенности онлайн-трансляций музыкальных спектаклей в условиях пандемии. В работе подчеркивается неоднозначность отношения к онлайн-трансляциям, рассматриваются проблемы и полученный в процессе организации онлайн-показов театральных спектаклей опыт, отмечается потенциал онлайн-форматов для развития аудитории театров. Автор анализирует сводную афишу онлайн-трансляций в апреле – мае 2020 г. и дает рекомендации по развитию онлайн-форматов музыкального театра.

К л ю ч е в ы е с л о в а: театральная культура; музыкальный театр; опера; афиша; онлайн-трансляции; онлайн-формат; онлайн-театр; зритель

2020 г. оказался необычайно сложным для сферы культуры и искусства. За последние месяцы режим «онлайн» стал привычным явлением, культурные учреждения вынуждены были приспособливаться к жестким требованиям времен пандемии. Первоначально реакция на них была острой и эмоциональной. Так, художественный руководитель Театра на Малой Бронной К. Богомолов на личной страничке в «Фейсбуке» категорично заявил: «Онлайн-трансляции — это идеальная вакцинация населения от театрального искусства. Отстранение, осуществляемое видеотрансляциями спектаклей, смертельно для театра» [11]. Он был не одинок в своей категоричности. Необходимость выполнять санитарные нормы была бурно встречена мировой художественной общественностью, которая сразу заговорила о невозможности удовлетворить все требования проверяющих органов. Позицию неприятия вводимых мер точно сформулировала французская актриса И. Аджани, которая в открытом письме президенту написала: «Пришла пора объявить чрезвычайное положение в культуре, поскольку культура несовместима с социальной дистанцией» [3, 435]. Ей вторил директор Опера Гарнье С. Лиснер: «Опера в новых санитарных условиях, которые требуют власти Франции, будет невозможна. Невозможно отменить антракты, когда опера вроде “Тристана и Изольды” идет пять часов. Впустить 2700 зрителей, сохраняя дистанцию, — это невозможно. Дистанция в оркестре, в хоре — это невозможно!» [2].

Однако отрефлексировав в эмоциональных высказываниях первый шок от введения карантинных мероприятий, театральное и научное сообщества постепенно понизили градус своих высказываний и стали более взвешенно обсуждать позитивные и негативные аспекты театральной онлайн-действительности. Состоялись онлайн-сессии, вебинары, конференции, «круглые столы» и заседания,

Гун Галина Евгеньевна — доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой философии, культурологии и социально-гуманитарных дисциплин Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки (e-mail: filosof_gun@mail.ru).

© Гун Г. Е., 2020

посвященные новой реальности [4, 6–10, 12]. Появились и серьезные научные публикации. Так, вышла в свет коллективная монография Государственного института искусствознания Министерства культуры Российской Федерации [5]. В ней анализируется широкий круг проблем: философские и эстетические аспекты настроений современного общества, проблемы виртуализации духовной деятельности и экранных медиа в условиях изоляции, формы медийного присутствия популярной и классической музыки в период карантина, а также особенности онлайн-трансляций музыкальных и драматических спектаклей.

Ценность живого посещения театра всегда была выше, чем «вторичных» форм его потребления в виде теле- и онлайн-просмотров спектаклей. Но в условиях пандемии сложилась ситуация, когда впервые в истории в течение продолжительного времени театры оказались закрыты для посещения. В условиях домашней самоизоляции, при отсутствии возможности «живого» посещения спектаклей онлайн-трансляции стали единственным способом «побывать» в театре. К тому же и театрам необходимо было общение со зрителями, пусть хотя бы в режиме «онлайн».

Дистанционные форматы показа оперных спектаклей начали формироваться еще до пандемии. Показы зарубежных оперных постановок в России стали проводиться на регулярной основе начиная с 2011 г., а трансляции российских спектаклей — с 2012 г. Из отечественных оперных домов можно назвать Большой театр, который первым начал осуществлять онлайн-трансляции международного уровня, являясь одним из лидеров по качеству записей. С 2015 г. к показам лучших музыкальных и драматических постановок в режиме «онлайн» присоединился фестиваль «Золотая маска». Таким образом, еще до начала 2020 г. история онлайн-показов оперы эволюционно формировалась, причем на коммерческой основе. В марте 2020 г. с введением карантинных мероприятий и закрытием кинотеатров, демонстрировавших оперные постановки, произошел полный переход этого контента в интернет, но на бесплатной основе. Именно с этого момента можно говорить о новом формате существования оперы в режиме «онлайн».

Онлайн-трансляции активно обсуждались театральным сообществом, которое не могло не признать их положительные эффекты. Среди очевидных плюсов — возможность массового распространения оперно-театрального контента и расширение аудитории, у которой нет возможности ехать в другой город, чтобы увидеть оперный спектакль. Жители российских регионов смогли получить представление о лучших спектаклях ведущих музыкальных театров. Можно говорить и о поколенческом переструктурировании аудитории. Многие театры сталкиваются с проблемой ее старения, а работа с молодой частью потенциальных зрителей идет трудно. Для театра трансляции оперных и балетных спектаклей в интернете стали возможным выходом на молодую аудиторию. Исследователи отмечают, что такая форма помогает как минимум повысить информированность молодой аудитории, предоставляя ей знания об оперном и балетном искусстве [8, 450]. Привычная для молодого поколения интернет-среда может стать местом их музыкально-театрального просвещения.

Сразу стало понятно, что онлайн-трансляции не заменяют живой театр, а сосуществуют с ним по принципу дополнительности. Размышляя о том, как влияют

трансляции спектаклей на последующие посещения театра, Д. Бертман сказал, что они лишь подогревают интерес у публики. Так, популярные спектакли текущего репертуара руководимого им театра «Геликон-опера» — «Леди Макбет Мценского уезда» и «Онегин» были сняты каналом «Культура» с профессиональным звуком, с использованием многокамерной съемки, а затем показаны сразу после премьеры. По наблюдениям режиссера, на театральных показах этих спектаклей это не сказалось, в зале всегда аншлаг [10].

Что предложили оперные театры зрителям, изолированным на период пандемии? Для ответа на этот вопрос обратимся к онлайн-афише журнала «Театрал», который в период карантина ежедневно публиковал сводную афишу театральных онлайн-трансляций [1]. Для мониторинга онлайн-показов автором было выбрано именно это издание, поскольку, с одной стороны, оно является удобным и актуальным навигатором в мире театрального искусства для широкой аудитории и предлагает зрителям спектакли отечественных и зарубежных театров всех жанров. С другой стороны, анонсы спектаклей, а также разнообразных проектов, онлайн-встреч и концертов выполнены на основе профессиональных экспертных оценок. Авторский мониторинг онлайн-трансляций был проведен, начиная с 1 апреля по 31 мая 2020 г. включительно.

В апреле журнал «Театрал» анонсировал от 10 (в начале апреля) до 30 (во второй декаде) ежедневных трансляций. А общее их число составило 629, в том числе — 395 драматических спектаклей (т. е. 63 % от общего количества) и 142 музыкальных спектакля (23 %). Музыкальный театр был представлен преимущественно оперными постановками — 86 спектаклей (60 %) и балетами — 41 представление (29 %). В 15 случаях (11 %) анонсировались концерты. Из 127 оперных и балетных спектаклей только 47 показов представляли отечественные театры (это 37 %) и 80 трансляций составляли зарубежные постановки (63 %). Причем из российских оперных спектаклей 36 постановок представляли Москву и Санкт-Петербург (Большой и Мариинский театр соответственно) и только 11 онлайн-трансляций — спектакли региональных оперных театров. В одном случае была показана опера «Риголетто» Дж. Верди Ростовского музыкального театра в постановке Ю. Лаптева. Остальные 10 (!) постановок показал Пермский театр оперы и балета. Опера Перми представила как традиционный репертуар (например, «Царскую невесту» Н. Римского-Корсакова в постановке Г. Исаакяна, дирижер П. Белякин), так и настоящие редкости (балет «Фадетта» Л. Делиба в постановке Н. Боярчикова и вечер хореографии Д. Ли, включавший балеты «Souvenir» на музыку Г. Брайерса и «Когда падал снег» на музыку Б. Херрманна). Пермская опера показала ставшую культовой «Травиату» Дж. Верди (постановка Р. Уилсона, муз. руководитель Т. Курентзис) и последнюю по времени премьеру — «Лючию де Ламмермур» (постановка К. Контокристоса, муз. руководитель Э. Тартанис, дирижер П. Белякин).

В мае было анонсировано только 57 онлайн-показов музыкальных спектаклей: 22 — зарубежных и 35 — отечественных, в том числе ежедневные трансляции на сайте Мариинского театра. Афиша мая выглядела не столь интересной. С одной стороны, в ней появились новые театральные коллективы, но, с другой

стороны, майская афиша содержала многочисленные повторы ранее показанных спектаклей и архивные записи, которые ценны с исторической точки зрения, но не дают представления о том, чем живет современный театр.

На каких платформах и какой репертуар предлагался зрителю? Метрополитен-опера предложила трансляции записей на русскоязычной площадке TheatreHD/Play. В афишу попали «Дон Карлос» Дж. Верди (постановка Н. Хайтнера), «Норма» В. Беллини (постановка Д. Маквикара), «Севильский цирюльник» Дж. Россини (постановка Б. Шера), «Золушка» Дж. Россини (постановка Ч. Леви, дирижер Ф. Луизи), «Роберто Девере» (постановка Д. Маквикара, дирижер М. Бенини) и др. Большинство спектаклей отличал звездный состав исполнителей.

Все оперные дома Европы представили разнообразный репертуар в интересных режиссерских прочтениях и прекрасном вокальном исполнении. Венская опера предложила трансляции на своем сайте. Вниманию зрителей были представлены оперы «Самсон и Далила» К. Сен-Санса (постановка А. Лидтке, дирижер Ф. Шазлен), «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини (постановка Й. Гилена, дирижер Ф. Оген), «Гензель и Гретель» Хумпердинка (постановка А. Нобла, дирижер А. Кобер), «Фиделио» Л. Бетховена (постановка О. Шенка, дирижер П. Шнайдер), «Троянцы» Г. Берлиоза (постановка Д. Маквикара, дирижер А. Алтиноглу) и др. Особняком стоял балет «Пер Гюнт» Э. Грига (хореография Э. Клага, дирижер С. Хьюитт). Кроме того, Венская опера провела онлайн-показ балетов «Павильон Армиды» Н. Черепнина и «Весна священная» И. Стравинского в хореографии Джона Ноймайера.

На своем сайте Берлинская опера предлагала к просмотру оперу «Трубадур» Дж. Верди в постановке Ф. Штельцля, главные партии исполнили А. Нетребко и П. Доминго. Оперные спектакли «Тристан и Изольда» и «Тангейзер» Р. Вагнера имели особый статус благодаря тому, что один поставил Д. Черняков, а второй — С. Вальц. За дирижерским пультом был бессменный Д. Баренбойм. Звездный статус постановщика К. Варликовского привлек внимание и к онлайн-показам спектакля «Женщина без тени» Р. Штрауса (дирижер К. Петренко) в Баварской опере.

Парижская Опера Гарнье на своем сайте разместила «Кармен» Ж. Бизе в постановке К. Биейто с Э. Гаранча и Р. Аланья в главных партиях. Звездным было и «Лебединое озеро» в постановке Р. Нуреева.

Гамбургский балет Дж. Ноймайера предоставил возможность увидеть свои хиты — «Смерть в Венеции» на музыку И.-С. Баха и Р. Вагнера, а также «Даму с камелиями» на музыку Ф. Шопена.

Афиша оперных и балетных записей весьма показательна. В ней есть совсем немного редких названий и еще меньше современной оперы, в большинстве случаев для онлайн-показов выбирался известный оперный репертуар и делалась ставка на звездных исполнителей или известных постановщиков. Таким образом, зрителю предлагался традиционный оперный продукт высокого качества, а результаты репертуарного поиска и эксперимента не попадали в онлайн-афишу. Эта констатация применима как к зарубежному, так и к отечественному музыкально-театральному онлайн-репертуару.

Интернет-пространство имманентно воспринимается как среда инновационная и быстро меняющаяся. А музыкально-театральное сообщество пока предлагает использовать это пространство для весьма качественного, но консервативного контента. Понятно, что искусство оперы и танца по своей природе содержит много традиционного, именно эта здоровая консервативность и «проникла» в афишу. Но инновационной среде интернета и современным онлайн-технологиям должен соответствовать не только консервативный оперный онлайн-продукт. Думается, для онлайн-транслирования помимо выдающихся образцов музыкально-театрального искусства нужно чаще выбирать современные спектакли, так как сегодня опера и хореография развиваются чрезвычайно активно и имеют свою аудиторию. Для российского зрителя именно онлайн-показ культовых современных постановок является единственной возможностью их увидеть. Так, на автора, считающего себя «насмотренным» балетным зрителем, оказали колоссальное впечатление «Жизель» хореографа и танцовщика Акрама Хана в исполнении English National Ballet и балет «Превращение» (по повести Ф. Кафки) хореографа А. Пита с Э. Уотсоном в главной партии, поставленный в Королевском театре Ковент-Гарден. Эти спектакли буквально мелькнули в афише, и остается только сожалеть, что современный балет такого уровня оказался слабо представленным в онлайн-трансляциях.

Сразу же обнаружили и проблемы онлайн-форматов. Серьезные вопросы вызвало качество онлайн-трансляций, особенно отечественного видеоконтента, которой зачастую представляет собой совершенно неудовлетворительный материал. Между тем музыкально-театральное искусство весьма чувствительно к вопросам технического воспроизведения. Драма и опера по-разному воспринимаются в записи, хотя бы по причине разной продолжительности спектаклей. Хронометраж оперы в среднем 2,5–3 часа, т. е. опера длится дольше, чем драматический спектакль. Но есть и специфические требования. Качество «картинки» при онлайн-версии драматического спектакля не ухудшает всего действия в целом: технические недостатки трансляции не влияют на развитие сюжета, актерскую игру, мизансцены, хотя низкое качество может отвлечь от просмотра.

А вот для оперы некачественный уровень записи и показа (его технические параметры) оборачиваются весьма существенными (если не сказать критическими!) потерями в качестве всего действия. При всем богатстве визуальной и режиссерской составляющей современных оперных постановок, именно звучание оркестра, его слаженность и точность, а также голоса певцов, их тембр и интонация являются ключевыми особенностями, определяющими качество всего оперного действия. При живом звучании голоса вокалистов чистота их интонирования сглаживаются ухом, а вот запись не скрывает, а, наоборот, обнаруживает малейшие неточности вокальной техники. Значит, вокалист должен быть подготовлен и настроен в момент исполнения спектакля, который записывается. То же самое можно сказать и про актерскую игру в оперных спектаклях, записываемых для показа. Современный театр предъявляет повышенные требования к оперному исполнителю. Но запись с ее возможностями крупных планов императивно требует органичного существования на сцене. Между тем поющий человек не всегда выглядит эстетично

и органично. Совокупность этих сложных специфических обстоятельств нужно учитывать при подготовке оперного спектакля к онлайн-трансляции.

Еще одной проблемой, выявившейся при онлайн-показах российских оперных спектаклей, стала глубокая диспропорция возможностей для записей и последующих трансляций между Москвой и Санкт-Петербургом, с одной стороны, и региональными оперными театрами — с другой. Понятно, что столичные театры технически лучше оснащены, у них есть архивные записи спектаклей, качество и количество которых можно признать достойными. Поэтому они первыми отреагировали на ситуацию перехода в онлайн-режим. Региональные театры отреагировали чуть позже, а тот контент, который они могли предоставить, был не столь качественен и разнообразен. Хотя встречались и настоящие региональные хиты, например, спектакль новосибирского театра «Глобус» — «Три сестры» (реж. Т. Кулябин), ставший сенсацией европейских театральных фестивалей, и пермская постановка «Травиаты» Р. Уилсона и Т. Курентзиса, про которую журнал «Театрал» написал как про «один из самых успешных и известных спектаклей, бесспорный триумф российского музыкального театра» [1].

Но и для региональных театров онлайн-позиционирование — это серьезное достижение, поскольку у них появился выход на более широкую аудиторию, они получили возможность продвигать свой бренд и продемонстрировать свое искусство большему количеству зрителей. К примеру, 15 апреля 2020 г. в один вечер в прямом эфире шли два балета: «Лебединое озеро» Пермского театра оперы и балета (постановка А. Мирошниченко) и «Корсар» Большого театра (постановка А. Ратманского и Ю. Бурлаки). Аудитория первого спектакля составила 2800 человек, второго — 19 100 (без учета последующих просмотров). Обе эти цифры можно признать успешными для каждого театра.

Обнаружились и проблемы технического свойства. Далеко не у всех оперных театров собственные сайты оказались технически пригодны для онлайн-демонстрации. В отдельных случаях театры временно выкладывали записи спектаклей на собственных сайтах, что подразумевало просмотр данного контента только на компьютере, телефоне или планшете, но никак не на телевизоре, поскольку не у всех моделей телевизоров есть плееры, позволяющие смотреть видеоконтент через встроенный браузер. Между тем для охвата широких слоев молодой аудитории, продвинутой в технических вопросах, не обойтись без их разрешения. Если театру нужен молодой зритель, значит, его художественный контент должен быть адаптирован к просмотру на любых других гаджетах, включая телевизоры.

Самой удобной площадкой для просмотра театральных постановок, музыкальных программ, балетов и опер стала платформа YouTube. Театры, имеющие свои каналы на этой платформе, выкладывали записи спектаклей, задавая при этом временные рамки доступности просмотра. Но и в этом случае политика театров была не очень клиентоориентированной: спектакли отечественных театров выставлялись в эфир по московскому времени и очень редко были доступны более суток, что для страны, охватывающей 9 разных часовых поясов, не всегда удобно.

Таким образом, можно утверждать, что карантин — поворотное событие в современной истории музыкального театра. Пандемия необратимо меняет жизнь

общества, и это неизбежно повлечет за собой изменения в театральном искусстве. Онлайн-трансляции, конечно, не заменят «живого» общения аудитории с театром, но могут стать новым форматом взаимодействия со зрителем и инструментом его привлечения в театр. Для музыкального театра важно оставаться в поле актуального онлайн-контента и наращивать его качество и количество.

Следует осознать, что зритель, потративший в период пандемии некоторое время на просмотр онлайн-трансляций, изменился. С одной стороны, он давно не был в театре и просто соскучился. С другой стороны, за время вынужденного онлайн-досуга зритель имел возможность увидеть архивные спектакли, а также актуальные оперные и балетные постановки, он почувствовал вкус к высоким образцам оперного искусства, он имел возможность сравнить увиденное с тем, что предлагает доступный ему оперный театр. Встреча с таким зрителем, вернувшимся в зал после вынужденных каникул, должна встряхнуть современный театр.

1. Афиша онлайн-трансляций на сегодня. Что и где смотреть // Театрал : [сайт]. URL: <https://teatral-online.ru/news> (даты обращения: 01.04.2020–31.05.2020)

2. Данилов Ю. Генеральный директор Парижской оперы Стефан Лиснер настроен пессимистично // Культура ВРН. 2020. 6 мая. URL: <https://culturavrn.ru/world/30379> (дата обращения: 22.08.2020).

3. Дуков Е. После 2020: останется ли великое искусство? // Искусство в контексте пандемии: медиатизация и дискурс катастрофизма : монография / по ред. Е. В. Сальниковой, В. Д. Эвальдье, А. А. Новиковой. М., 2020. С. 425–445.

4. Ефременко О. Директора театров против идеи Минкульта о «развлекательном репертуаре» // Театр. 2020. 10 мая. URL: <http://oteatre.info/direktora-rossijskih-teatrov-neobhodima-novaya-model-finansirovaniya> (дата обращения: 13.05.2020).

5. Искусство в контексте пандемии: медиатизация и дискурс катастрофизма : монография / по ред. Е. В. Сальниковой, В. Д. Эвальдье, А. А. Новиковой. М., 2020.

6. Колотова Д. А., Гетьман А. А. Продюсирование трансляций постановок в музыкальном театре // Театральное дело: наука и практика : сб. ст. М. ; СПб., 2017. С. 19–36.

7. Культурные индустрии и пандемия: как сохранить и перезапустить бизнес? : вебинар, состоялся в ТПП РФ // InterMedia. 2020. 11 июня. URL: <https://intermedia.ru/news/348133> (дата обращения: 22.08.2020).

8. Сайт Государственного института искусствознания. URL: <http://sias.ru/institute/news/6906> (дата обращения: 19.08.2020 г.).

9. Театр и новая реальность. Предлагаемые обстоятельства : онлайн-конференция, 19 мая. 2020 // Сайт Союза театральных деятелей Российской Федерации (Всероссийское театральное общество). URL: <https://stdtatar.ru/2020/05/onlajn-konferentsiya-teatr-i-novaya-realnost-predlagaemye-obstoyatelstva> (дата обращения: 22.08.2020).

10. Театр «на удаленке»: Индустрия развлечений времен коронавируса : онлайн-сессия // Сайт Росконгресса. URL: <https://roscongress.org/events/onlayn-sessiya-teatr-na-udalenske-industriya-razvlecheniy-vremen-koronavirusa/sessions> (дата обращения: 08.05.2020 г.).

11. Фейсбук. Личная страница К. Богомолова. URL: <https://www.7ya.ru/journal/1398425> (дата обращения: 10.05.2020).

12. Хаутина Е. Онлайн-трансляции спектаклей в условиях изоляции: новые формы и смыслы // Искусство в контексте пандемии: медиатизация и дискурс катастрофизма : монография / по ред. Е. В. Сальниковой, В. Д. Эвальдье, А. А. Новиковой. М., 2020. С. 446–455.

Статья поступила в редакцию 03.10.2020 г.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ВОЗРАСТЕ ПОЗДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ КАК ПРЕДИКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ*

В статье рассматриваются социально-психологические и профессиональные особенности личности в возрасте поздней зрелости. На основе анализа социальной ситуации развития определяются основные противоречия развития, которые приобретают характер конфликтующей реальности между внешними и внутренними условиями самореализации. Переживание человеком завершения профессиональной деятельности порождает (нормативный) кризис утраты профессии и инициирует поиск путей (способов, стратегий) обеспечения своей состоятельности и профессиональной успешности. Взаимосвязь самореализации и профессиональной успешности обусловила актуальность данного исследования.

Введение. Конфликтующие реальности развития человека (людей) в возрасте поздней зрелости характеризуют социальную ситуацию развития, в качестве ведущей деятельности выступает социально-технологическая деятельность в различных отраслях экономики. Основные новообразования личности отражены в структурно-функциональной модели самореализации.

Целью исследования стало определение особенностей и закономерностей формирования самореализации человека, обеспечивающих его профессиональную успешность.

Объектом исследования выступил человек в возрасте поздней зрелости, а предметом — его самореализация в профессии.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00790А «Прогнозирование кризиса утраты профессиональной деятельности у педагогов поздней зрелости».

ЗЕЕР Эвальд Фридрихович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург (e-mail: zeer.ewald@yandex.ru). ORCID: 0000-0003-1680-4970

СЫМАНЮК Эльвира Эвальдовна — доктор психологических наук, профессор, директор Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета (e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru). ORCID: 0000-0002-7591-7230

© Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., 2020

Методологическим основанием исследования стали новая теоретико-прикладная дисциплина — психологика, парадигмальная установка постмодернизма, методологические подходы и принципы профессиологии, а также концепция профессионального становления личности.

Результаты исследования. Обобщение социальной ситуации развития в поздней зрелости отражено в эвристической модели самореализации личности в профессии, которая, в свою очередь, стала (выступила) основой проектирования структурно-функциональной модели самореализации, обеспечивающей профессиональную успешность субъекта поздней зрелости.

Реализация целевой установки исследования обусловила необходимость разработки дополнительной образовательной программы формирования профессиональной состоятельности человека предпенсионного возраста. Содержательный контент программы оформлен в блочно-модульном варианте, что позволяет конструировать различные индивидуально-ориентированные траектории обучения. Основной формой реализации программы является онлайн-обучение, основанное на использовании современных образовательных технологий.

Практическое значение представленных в статье положений и рекомендаций может быть использовано в работе служб развития персонала организации и предприятий, но главная их направленность — оказание помощи человеку в самореализации и достижении профессиональной успешности в ситуациях профессиональной трансформации экономики.

К л ю ч е в ы е с л о в а: поздняя зрелость; самореализация; самоактуализация; конфликтующие реальности; самоопределение; профессиональная успешность

Введение

Демографическая ситуация во всем мире характеризуется увеличением продолжительности жизни людей, что обуславливает необходимость исследования социально-профессиональных и психологических возможностей лиц зрелого возраста (28–60 лет). В отечественной психологии выделяют три стадии развития человека в этом возрасте:

- ранняя зрелость (28–32 года) — возраст стабилизации жизнедеятельности;
- средняя зрелость (33–55 лет) — возраст личностно-профессионального развития;
- поздняя зрелость (56–60 лет) — возраст саморазвития и самореализации [2, 11, 15, 22].

В качестве критериев дифференциации этих стадий называют следующие показатели: сохранная работоспособность, физическая и психофизиологическая активность, квалифицированное выполнение профессиональной деятельности.

Наряду с этими названными периодами зрелого возраста ряд отечественных психологов (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Л. И. Анцыферова, М. В. Ермолаева, Е. П. Ильин, Д. И. Фельдштейн) выделяют возраст поздней зрелости — это стадия завершения активной социально-профессиональной деятельности [27]. Несмотря на инволюционные процессы, сопровождающие этот возраст, при определенной актуализации активности личности возможно дальнейшее саморазвития человека. Предпосылками выступают следующие факторы:

- огромный социально-профессиональный опыт [9, 12];

- высокий уровень практического интеллекта [25];
- возрастание обучаемости [3];
- сохранение жизнеспособности и активизация жизнестойкости [24];
- обеспечение надежности выполняемой деятельности [19].

Один из смыслопорождающих факторов актуализации социально-профессиональной активности человека в период поздней зрелости — необходимость подтверждения своей работоспособности и профессионализма в предпенсионном возрасте. Актуальным становится также вынужденная переквалификация, смена технологий и способов выполняемой деятельности и, конечно, обеспечение профессиональной успешности субъектов деятельности. Предметом нашего исследования является самореализация личности как предиктор ее профессиональной успешности.

Рассмотренные факторы обуславливают возможность и необходимость самореализации личности в возрасте поздней зрелости. В качестве основного критерия поздней зрелости выступает переход личности от саморазвития к самореализации [8, 16].

Самореализация — процесс осознания собственных индивидуально-психологических возможностей и их воплощение в социально значимые виды деятельности. Тематическим ядром (механизмом) выступает самоактуализация.

Личность считается психологически зрелой, если она успешно взаимодействует с окружающей средой постиндустриального общества, выполняет социально-нравственные нормы поведения, способна адекватно оценивать реальность своей жизнедеятельности, прогнозировать свое социально-профессиональное будущее и брать ответственность за свое становление как субъекта деятельности.

Самореализация человека в поздней зрелости выступает предиктором профессиональной успешности и профессиональной трансцендентности в будущем — в других формах и видах социально-профессиональной жизнедеятельности.

Актуальность исследования взаимосвязи самореализации личности и ее профессиональной успешности в возрасте поздней зрелости обусловлена также угрозой утраты выполняемой деятельности в предпенсионный период, завершением карьеры и возможным увольнением [34]. Переживания ситуации неопределенности социально-профессионального будущего приобретают характер кризиса профессионального становления.

Одним из нормативных кризисов профессионального становления является кризис утраты профессии. Данный кризис обусловлен завершением профессиональной жизни, когда по достижении определенного возраста человек уходит на пенсию. Острота протекания кризиса утраты профессии зависит от характера трудовой деятельности (работники физического труда переживают его легче), семейного положения и здоровья. Предпенсионный период для многих работников приобретает кризисный характер, что связано с необходимостью освоения новой социальной роли и норм поведения, создания планов на будущее. Уход на пенсию неизбежно сопровождается сужением социально-профессионального поля и уменьшением количества контактов.

Факторами, инициирующими развитие кризиса утраты профессиональной деятельности, выступают следующие нормативные показатели:

– социально-технологические – трансформация прежних способов выполнения профессиональной деятельности, повышение требований к уровню квалификации, затруднения в межличностных связях и возможные межпоколенческие конфликты;

– возрастные психофизиологические изменения, отрицательно влияющие на усвоение цифровых технологий;

– негативное влияние прошлого опыта и сформированных стереотипов реализации навыков прошлой квалификации;

– противодействие, предубеждение, отрицание инновационных преобразований и ускорения изменений;

– неудовлетворенность своей профессиональной успешностью.

Смыслообразующим предиктором преодоления издержек профессионализации в возрасте поздней зрелости, выражающихся в снижении уровня профессиональной успешности, развитии нормативного кризиса утраты профессии, выступает *самореализация личности*.

Для успешного осуществления самореализации личности необходимо:

1) определить социально-психологическую ситуацию развития личности в возрасте поздней зрелости, особенности ее ведущей деятельности и основные психологические новообразования;

2) рассмотреть стратегии самореализации личности, обеспечивающие ее профессиональную успешность;

3) разработать структурно-функциональную модель самореализации личности, обеспечивающую ее профессиональную успешность.

Обзор литературы

В отечественной и зарубежной психологии зрелость характеризуется как наиболее продуктивный период жизнедеятельности человека. В качестве основного критерия зрелости рассматривается положение о переходе личности от нормативно-одобряемой социально-профессиональной деятельности к постоянно изменяющейся под влиянием экспансии цифровых технологий инновационной деятельности.

Основным фактором преобразования ведущей деятельности выступает самореализация, которая обеспечивает профессиональную успешность результата деятельности и удовлетворенность личности выполняемой работой. Особое значение в возрастной психологии придается зрелости, в которой выделяют три стадии: ранняя, средняя и поздняя зрелость.

Обобщение работ отечественных психологов, посвященных исследованию поздней зрелости, позволяет отметить следующие ее социально-психологические особенности:

1. Саморазвитие и самореализация выступают базовыми характеристиками направленности становления личности: для себя (саморазвитие) и для себя через

других (самореализация). Самореализация наполняет будущее смыслом и делает его реально действенным фактором развития субъекта деятельности [8].

2. В. А. Петровский выделяет два уровня социально-психологической состоятельности личности: уровень возможностей — самоактуализацию и уровень достижений желаемого — самореализацию [21].

Среди механизмов саморазвития и самореализации личности большое значение принадлежит рефлексии [1, 4, 28]. Именно рефлексия позволяет человеку выйти за пределы собственной жизни и прогнозировать свое будущее.

В целом можно констатировать, что самореализация — это осуществление личностью своих возможностей посредством собственных усилий, а также взаимодействия с другими людьми.

В зарубежной психологии исследованием проблем саморазвития и самоактуализации занимаются представители гуманистической психологии: А. Адлер, А. Маслоу, Ж. Ньюттен, К. Роджерс и др. В рамках гуманистических идей развития человека ими анализируются детерминация, самодетерминация активности, обуславливающие самореализацию [20, 29, 33, 35].

В зарубежной литературе выделяют различные индивидуальные характеристики, являющиеся предикторами профессиональной успешности. К примеру, приверженность можно рассматривать как стремление работать долго, и не только в рабочее, но и во вне рабочее время. Среди таких мотивационных предикторов профессиональной успешности в исследовании М. Argyle, J. W. Boudreau рассматривались: приверженность карьере, амбиции, значимость работы для всей жизни и др. [30, 32].

Обобщая анализ исследований по проблеме поздней зрелости, следует отметить, что этот период характеризуется психофизиологическими особенностями, позволяющими человеку сохранять высокую работоспособность, осваивать новые социально значимые виды деятельности и способы выполнения трудовых функций [6, 14, 17, 20].

Изучая проблемы человека в возрасте поздней зрелости, на завершающем этапе профессиональной деятельности, исследователи делают акцент на тяжелых психологических переживаниях, обусловленных изменением вектора развития. Перспектива утраты профессии порождает кризис, который обуславливает необходимость поиска возможности реализовать себя в будущем. Факторы, детерминирующие кризисы профессионального становления, представлены в работах Л. И. Анцыферовой, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой. Эти факторы подразделяются на объективные и субъективные.

К объективным факторам относятся: изменение социальной ситуации развития, смена ведущей деятельности, возрастные психологические и психофизиологические изменения, профессионально обусловленные деформации и стагнация, ухудшение или улучшение социально-экономической ситуации, случайные события и неблагоприятные обстоятельства [10, 18].

Вторая группа факторов обусловлена субъективными качествами личности: внутренними условиями развития личности и активностью, необходимой для саморазвития. В развитии личности большое значение имеет активность, которая

определяется количественными и качественными характеристиками актуализации ею своего потенциала, стремлением реализовать его в профессиональной деятельности, обеспечивая тем самым свою профессиональную успешность, — интегральный феномен, характеризующий освоение и выполнение социально-профессиональной деятельности в процессе саморазвития личности.

В настоящее время в профессиологии нет единого определения понятия «профессиональная успешность», нет единого понимания критериев оценки данной характеристики. Профессиональной успешности посвящены работы отечественных психологов В. А. Бодрова, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, В. А. Толочка и др.

По утверждению Е. А. Климова, понятие профессиональной успешности включает внешнюю оценку удовлетворенности специалиста своей профессиональной деятельностью.

На основании оценки профессиональной успешности того или иного работника принимаются решения (о повышении, увольнении и т. п.), важные как для данного конкретного субъекта труда, так и для организации, в которой он работает [26]. Представление об уровне успешности собственной деятельности может побудить человека к самореализации и самоактуализации или заставить его сменить место работы, оно влияет на его представление о ценности собственной личности, во многом формируя самоопределение, выбор направления развития и саморазвития.

Материалы и методы

Поздняя зрелость — стадия завершения социально-профессиональной деятельности, объединяющая предпенсионный возраст и начало пенсионного возраста. Смыслообразующими концептами этого периода жизнедеятельности выступают изменения социальной ситуации развития, затруднения в продуктивности, возможная ее утрата, возникновение новых переживаний (тревожность, раздражительность, ощущение бесперспективности, отсутствие профессиональных достижений и др.), ослабление физического здоровья.

Актуальным для работников возраста поздней зрелости становится поддержание психофизиологических и когнитивных возможностей психики, нахождение индивидуально-ориентированного стиля жизнедеятельности, преодоление инволюционных процессов старения путем саморазвития, самоактуализации и самореализации потенциальных возможностей жизнеспособности. Важное значение приобретает поддержание профессиональной успешности субъекта деятельности как условие самоосуществления и самосохранения.

Многомерность жизнедеятельности человека обусловила методологическую установку исследования — *постмодернизм* — идеологию перехода от системности к эклектике, от логики линейного, последовательного развития личности к нестабильному, многовариантному, событийному и иррациональному [7]. Постмодернизм признает наличие трансцендентных мотивов поведения человека, приоритет собственной активности, многовариантные сценарии и реализации жизнедеятельности в условиях неопределенности и разнообразия [5].

Развитие личности в постмодернистской парадигме рассматривается (анализируется) как предиктор ее саморазвития, самоактуализации и самореализации. Решающее значение в достижении этих целевых ориентаций принадлежит самому человеку, который должен стать практическим психологом, чтобы преодолеть конфликтующие реальности. Поэтому необходимо повышение психологической компетентности возрастных людей, развитие рефлексии жизнедеятельности, формирование аутокомпетентности, умений саморегуляции психических состояний. Активная жизнеутверждающая позиция человека возраста поздней зрелости становится фактором саморазвития в разнообразных социально-профессиональных видах деятельности и развивающих психику формах досуга.

Следующим методологическим основанием, определяющим логику нашего исследования, выступает концепция профессионального развития личности [16]. К ее концептуальным положениям относятся следующие:

- профессиональное развитие — это цель и ценность профессиональной культуры;
- профессиональное развитие детерминировано природно обусловленными, биологическими, психофизиологическими, социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами индивида (человека), а также случайными событиями;
- профессиональное развитие — открытый, нелинейный, гетерохронный процесс;
- индивидуальное профессиональное развитие имеет свои пределы;
- социально-профессиональное развитие сопровождается преодолением внешних и внутренних психологических барьеров, а также конфликтующих реальностей.

Изучение методологических оснований профессионального развития личности, особенностей ее самоопределения, самоактуализации и самореализации в трансформирующемся обществе позволило определить основные принципы и подходы исследования.

К методологическим принципам исследования возрастной психологии относятся принцип психологического детерминизма, развития личности как индивида, субъекта и индивидуальности. К частным принципам относятся *принцип самоопределения личности*, *принцип неустойчивого динамического равновесия* как источник развития личности, *принцип детерминизма и индетерминизма в развитии*, *принцип преодоления психологических барьеров развития*, *принцип порождения будущей жизнедеятельности*.

При исследовании проблем самореализации личности мы использовали системный, трансдисциплинарный, персоналистический, субъектный и темпоральный подходы.

Системный подход заключается в изучении объекта как упорядоченного и сложноорганизованного целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов.

Трансдисциплинарный подход был предложен Жаном Пиаже (<http://transstudy.ru>). Этот подход позволяет интегрировать вклад отдельных дисциплин, выводить их знания на новый уровень обобщения, предполагает преодоление их

дисциплинарной разрозненности. Методологической установкой трансдисциплинарности выступает «конструктивная эклектика».

Персоналистический подход предполагает признание личности как самостоятельной и индивидуально неповторимой целостности.

Субъектный подход основан на положениях С. Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться.

Важнейшим методологическим подходом в возрастной психологии является *темпоральный (временной) подход*. Профессиональное становление личности развертывается во времени — с начала формирования профессиональных интересов до окончания профессиональной жизни. Темпоральный подход позволяет определить основные преобразования, трансформации личности в прошлом, настоящем и будущем.

Саморазвитие, самоопределение, самоактуализация, самодетерминация, самообразование — вот неполный перечень проявления психологической активности человека возраста поздней зрелости, обуславливающий самореализацию социально-профессиональной деятельности и выступающий основным предиктором его профессиональной успешности.

Методами получения информации по проблеме исследования стали теоретико-методологический анализ научной литературы, логико-смысловое структурно-функциональное моделирование конфликтующих реальностей, методы проектирования сценариев преодоления конфликтующих реальностей и прогнозирования социально-профессионального будущего в поздней зрелости.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование самореализации личности как фактора (предиктора) ее профессиональной успешности обуславливает необходимость анализа социальной ситуации развития в современном постиндустриальном обществе.

Социальная ситуация развития субъектов профессиональной деятельности характеризуется противоречиями между внешними условиями постиндустриального общества и внутренними возможностями развития человека. Эти несогласованности приобретают характер конфликтующих реальностей. Смыслорождающим фактором выступает взаимодействие — система развернутых во времени и пространстве связей и отношений между социально-профессиональными видами деятельности и субъективными переживаниями их реализации. Обе эти реальности имплицитно являются конфликтующими. Они потенциальны, неявны и не всегда осознаваемы [13].

Конфликтующие реальности характеризуются:

- наличием дестабилизирующих ситуаций и психическим отражением этих ситуаций;
- асимметричным взаимовлиянием субъектов;
- рефлексией ситуации, включающей построение обобщений, аналогий, сопоставлений, умозаключений, а также эмоциональных переживаний;

- самоопределением, происходящим в их семантическом поле;
- обусловленностью выбора сценариев самоопределения и путей преодоления этих реальностей интересами общества и людей;
- вариантноностью исхода.

Эти противоречия, по определению Е. А. Климова, являются конфликтующими реальностями, детерминирующими развитие личности и необходимость ее самореализации.

Важное значение в осознании конфликтующих реальностей принадлежит рефлексии — построению обобщенных представлений и оценок. Рефлексия обуславливает необходимость определения своего отношения к конфликтующим реальностям, т. е. самоопределения в пространстве взаимовлияний внешних (объективных) факторов действительности.

Самоопределение включает самооценку, самопонимание, самоидентификацию, самоотношение, самоутверждение и т. п., выступает стимулом в развитии потребности в самореализации.

Анализ конфликтующих реальностей, объективных и субъективных факторов, детерминирующих социально-профессиональную успешность субъектов деятельности, позволил спроектировать эвристическую модель самореализации субъекта профессиональной успешности (рис. 1).

В качестве ведущей деятельности на стадии поздней зрелости выступает социально-технологическая деятельность в основных отраслях современной экономики, а также в социальной области.

Для научно-теоретического обоснования содержания структуры и функций самореализации личности нами была спроектирована ее модель. Методологическим основанием моделирования стал многомерный подход к отображению разнообразных свойств и явлений, объединенных вокруг интегрального фактора — самореализации. Смыслопорождающими координатами модели служат структурные компоненты самореализации, выполняющие инструментальные функции. Число координат зависит от эвристической сущности структурно-функциональной модели.

Для социономической (социотехнической) группы профессий в качестве инструментальных компонент выступают:

- аксиологическая компонента;
- компонента самоопределения;
- компонента самоактуализации;
- информационно-коммуникационная компонента;
- технологическая компонента;
- акмеологическая компонента.

Рассмотрим содержание этих компонент.

Аксиологическая компонента отражает формирование социально-профессиональных ценностей субъекта деятельности, мотивацию самореализации. К конструктам данной компоненты относятся целевые установки, профессионально-ценностные ориентации, многомерная идентичность, социокультурная компетентность, направленность на достижение успеха.



Рис. 1. Эвристическая модель самореализации субъекта профессиональной успешности

Компонента самоопределения характеризует избирательное пристрастное отношение к выполняемой деятельности, нахождение смысла в профессии. Оно обеспечивается рефлексией, активным поиском реализации себя в мире профессий. Это выбор позиции в условиях социально-профессиональной неопределенности. Компонента включает самоопределение в культуре, нравственное и профессиональное самоопределение.

Компонента самоактуализации характеризует стремление человека к наиболее полному раскрытию и реализации своего потенциала, включает такие понятия, как саморазвитие, саморегуляция и самоэффективность. В отечественной психологии нередко самореализацию и самоактуализацию рассматривают

как синонимы. А. А. Деркач и Э. В. Сайко утверждают, что самоактуализация выступает психологическим механизмом самореализации, подчеркивая, что самоактуализация — это форма проявления надситуативной активности личности, стремление к самотрансцендентности [8].

Информационно-коммуникационная компонента отражает способность человека к навигации в открытой электронной информационной образовательной среде, в том числе в виртуальной реальности. В качестве конструкторов этой компоненты выступают многомерная ИКТ-компетентность, системность мышления, перцептивная адекватность; умение структурировать и визуализировать информацию с помощью современных технических устройств; коммуникабельность; готовность к командной работе; социально-коммуникативная мобильность и готовность к самообразованию в режиме онлайн-обучения (электронного обучения).

Технологическая компонента предполагает варианты использования различных конвергентных и социально-гуманитарных технологий для достижения поставленной цели — формирования самореализации путем прогнозирования, контроля и оценки результатов деятельности. Вариативность технологий позволяет проектировать индивидуальные траектории самореализации субъектов труда и обеспечивать их профессиональную успешность.

Реализация информационно-коммуникативных технологий расширяет возможности предоставления учебного материала, облегчает информационный поиск, способствует формированию профессиональной успешности субъектов деятельности.

Акмеологическая компонента обеспечивает самореализующейся личности профессиональную успешность. Ее содержательная основа — ориентация на успех; универсальные компетенции и метапрофессиональные качества специалиста, а также организаторские способности; умение проектировать свой жизненный путь и профессиональный рост; креативность и познавательная мотивация; толерантность к инновациям и неопределенности; стремление к саморазвитию и самообразованию; профессиональная мобильность. Все эти качества личности реализуют акмеологическую составляющую самореализации.

На рис. 2 представлены функции каждой компоненты структурно-функциональной модели самореализации.

Структурно-функциональная модель самореализации личности стала основой проектирования инновационной образовательной программы для людей возраста поздней зрелости в системе дополнительного образования.

Профессионально-педагогическая программа представляет собой интеграцию образовательных модулей, проектирование которых осуществляется на основе профессиональных стандартов, анализа потребностей педагогического сообщества, бизнес-структур и обучающихся. Реализуются они с помощью современных компьютерных и коммуникативных технологий. Тематическим ядром программы выступают образовательные технологии «Educational Technology».

Цель программы — интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций самореализации субъектов социально-профессиональной деятельности, ориентированной на обеспечение профессиональной успешности.



Рис. 2. Структурно-функциональная модель самореализации личности в образовательной и профессиональной деятельности

Задачи программы:

- актуализация профессионально-образовательного потенциала обучающихся и обогащение их профессионального сознания;
- формирование социально-профессиональных компетентностей, трансдисциплинарных компетенций и многомерных социально-профессиональных качеств;
- разработка научно-методического обеспечения образовательных модулей;
- выбор эффективных технологий сопровождения профессионально-образовательного процесса, диагностики учебных и профессиональных достижений, а также оценки результатов образования;
- экспертиза и оценка уровня самореализации субъектов деятельности;
- формирование профессиональной успешности личности — готовности и способности к освоению и выполнению широкого спектра функций и видов профессиональной деятельности;
- развитие компетенций саморазвития и самоактуализации личности.

Использование технологий онлайн-обучения позволяет максимально индивидуализировать профессионально-образовательный процесс, организовать его в форме самообразования, что отвечает требованиям самореализации обучающихся в поздней зрелости.

Поздняя зрелость — это период завершения социально-профессиональной деятельности. Возможны следующие альтернативные стратегии обеспечения состоятельности и востребованности субъектов профессиональной деятельности:

- продолжение трудовой деятельности по прежней специальности на достаточном уровне продуктивности и квалификации;
- амплификация (обогащение) прошлого опыта и его адаптация к изменяющимся технологиям выполнения деятельности;
- повышение социально-профессиональной активности на основе индивидуально-психологических способностей, обеспечивающих профессиональную успешность субъекта деятельности;
- самотрансцендентирование — утверждение себя в будущем на основе преодоления своего прошлого опыта и нахождения новой, отличной от прежней деятельности специальности, должности, места работы, выход на трансвитаальный уровень самоосуществления;
- самореализация в социально-профессиональной деятельности, адекватной индивидуально-профессиональным способностям, уровню образования, профессионализма и потребности в самоосуществлении [23].

Структурными составляющими самореализации являются самоопределение, саморазвитие, самоактуализация, самообразование и самотрансцендентность личности.

В формировании самореализации как высшей ступени профессионального развития, обеспечивающей профессиональную успешность, можно выделить следующие этапы:

1. Рефлексивный — проспективный анализ профессионального становления в прошлом, настоящем и прогнозируемом будущем [31].
2. Профессиологический — ознакомление с основными трендами трансформации мира профессий, его структурных изменений, востребованных современной (цифровой) экономикой видов профессиональной деятельности и их профессиографической характеристикой.
3. Диагностический — личностное и профессиональное самоопределение на основе определения уровня выраженности смыслообразующих показателей самореализации и профессиональной успешности личности.
4. Практико-(проектно-)ориентированный — развитие транспрофессионализма — готовности и способности к освоению и реализации новых (инновационных) технологий выполнения образовательных и производственных видов деятельности путем освоения универсальных soft skills и многомерных качеств.
5. Разработка форсайт-проектов индивидуальных траекторий самореализации в инновационном настоящем и прогнозируемом будущем, ориентированных на профессиональную успешность субъекта поздней зрелости.

Рассмотрим возможные пути обеспечения самореализации в системе дополнительного образования:

1. Оправданное дополнение традиционных задач обучения: не только формирование знаний и компетенций, но и развитие когнитивных способностей, системного мышления, социального и эмоционального интеллекта, способностей к групповому сотрудничеству и сетевому взаимодействию.

2. Отказ от нормативных, регламентированных форм обучения и переход к проектно-ориентированным формам онлайн-обучения.

3. Широкое использование современных (цифровых) образовательных технологий: кейсов, симуляторов, коворкингов и т. п., ориентированных на развитие основных смыслопорождающих самореализацию мотиваторов — саморазвитие, самоактуализацию и самотрансцендентность, успешность человека в поздней зрелости.

В. А. Петровский, анализируя потенциальные возможности человека, обосновал значимость его состоятельности, которая проявляется в самореализации и самоактуализации [21].

Основываясь на этом положении, оправдано позднюю зрелость называть возрастом *зрелой состоятельности* или состоятельной зрелостью. Основной же формой качественных проявлений состоятельности выступает профессиональная успешность субъекта деятельности.

Заключение

Завершая анализ значимости самореализации человека в возрасте поздней зрелости как предиктора его профессиональной успешности, следует рассмотреть дискуссионный аспект осуществления этой инновационной установки. Можно предположить, что институциональные организации, службы занятости, предприятия особой заинтересованности в социально-профессиональной поддержке лиц в возрасте поздней зрелости проявлять не станут. Человек предпенсионного возраста, находящийся на стадии постпрофессионализма, не является кадровым ресурсом развития экономики. Поэтому основным источником поддержания и дальнейшего развития социально-профессиональной состоятельности должен стать сам человек, обеспечивающий свою профессиональную востребованность благодаря сохранению работоспособности, квалификации и профессионализма, а при необходимости способный переквалифицироваться и осваивать новые технологии преобразования себя в условиях социально-экономической неопределенности и экспансии инноваций.

Реализация программы в формате электронного обучения может обеспечиваться в режиме онлайн-обучения при поддержке тьюторов, проконсультантов, психологов служб развития персонала.

-
1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991. 300 с.
 2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М., 1980. Т. 1. 232 с.
 3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва ; Воронеж. 1996. 384 с.
 4. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразования ситуации и психологическая защита // Психол. журн. 1994. № 1. С. 8–17.

5. Асмолов А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // *Вопр. психологии*. 2017. № 4. С. 3–26.
6. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // *Психол. журн*. 1994. Т. 15, №1. С. 16–28.
7. Бердувава Г. А. Методология современной психологии : монография. Москва ; Воронеж, 2009.
8. Держач А. А., Сайко Э. В. Самореализация — основание акмеологического развития. Москва ; Воронеж, 2010.
9. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // *Мир психологии*. 2005. № 3. С. 11–32.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие. М., 2009.
11. Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб., 2012. 544 с.
12. Исмаилова Ф. С. Опыт в нагрузку // *Harvard Business Review*. Россия. 2016. Март. С. 75–81.
13. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). Москва ; Воронеж, 2001. 192 с.
14. Климов Е. А. Психология профессионала. М., 1996. 400 с.
15. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
16. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск, 1999. 154 с.
17. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2005. 940 с.
18. Маркова А. Е. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
19. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности : монография. СПб., 1996. 175 с.
20. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2004. 608 с.
21. Петровский В. А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности // *Мир психологии*. 2009. № 1. С. 41.
22. Поваренков Ю. М. Психологическая концепция профессионального становления личности // *Звезды ярославской психологии* / под ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2000. С. 145–218.
23. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб., 2002. 656 с.
24. Рылъская Е. А. Типы жизнеспособности человека // *Вестн. ЮУрГУ*. 2009. № 30. С. 24–30.
25. Стернберг Р. Практический интеллект = Practical Intelligence in Everyday Life. СПб., 2002. 272 с. (Мастера психологии).
26. Толочек В. А. Современная психология труда : учеб. пособие. СПб., 2008. 432 с.
27. Фельдштейн Д. И. Проблемы развития личности в современных условиях // *Мир психологии и психология в мире*. 1995. № 3 (4). С. 7–15.
28. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. М., 1995. 228 с.
29. Adler A. The practice and theory of Individual Psychology. L., 1924.
30. Argyle M. The social psychology of work. 2nd edn. Harmondsworth, 1989. 416 p.
31. Bandura A. Self-efficacy: Mechanism in human agency // *American Psychologist*. 1982. № 37 (2), Febr. P. 122–147.
32. Boudreau J. W., Boswell W. R., Judge T. A. Effects of personality on executive career success in the United States and Europe // *J. of Vocational Behavior*. 2001. Vol. 58. P. 53–81.
33. Maslow A. Motivation and personality. N. Y., 1970. 369 p.
34. Peck R. Psychological developments in the second half of life // Anderson J. E. (Ed.). *Psychological aspects of aging*. 1956. P. 42–53.
35. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // *Psychology: A study of a science*. Vol. 3 : Formulations of the person and the social context. N. Y., 1959. P. 184–256.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СЧАСТЬЯ И ДОВЕРИЯ У СТУДЕНТОВ

Одним из важнейших предикторов счастья считается удовлетворенность межличностными отношениями, базой развития которых является доверие. При этом доверие исторически и культурно обусловлено и имеет национальные особенности. В России в 90-х гг. XX в. сформировался такой общественно-психологический феномен, как «дефицит доверия» населения, проявляющийся во всех сферах жизни. Сегодня студенческого возраста достигло поколение, чье детство проходило в атмосфере «дефицита доверия». В статье представлены результаты исследования связи счастья студентов с доверием к себе, людям и миру, а также с такой личностной характеристикой, как доверчивость. Участие в исследовании приняли 100 студентов (23 мужчины и 77 женщин) в возрасте от 18 до 22 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы: обновленный Оксфордский опросник счастья; опросник Кеттелла 16 PF (фактор L (шкала «Доверчивость / Подозрительность»)); методика А. Б. Купрейченко «Изучение доверия/недоверия личности миру, людям, себе»; методика А. Б. Купрейченко «Оценки доверия/недоверия личности другим людям». Исследование выявило значимую положительную связь счастья с доверием к себе и с такой личностной характеристикой, как доверчивость, а также отрицательную связь с доверием к миру. Более счастливыми ощущают себя самодостаточные студенты, опирающиеся на собственные ресурсы и не рассчитывающие на помощь окружающего мира.

К л ю ч е в ы е с л о в а: счастье; студенты; доверчивость; доверие к себе, к людям, к миру

На протяжении многих лет одной из активно изучаемых в психологии характеристик личности, способствующих ее эффективному функционированию, является счастье. При этом единого общепринятого определения его нет. В эмпирических исследованиях психологи чаще всего опираются на определения М. Аргайла [2], М. Селигмана [14], Э. Динера [18], Д. Майерса [19], согласно их мнению, счастье или его психологический синоним «субъективное благополучие» — это сложный когнитивно-аффективный конструкт, составляющими которого являются общее чувство удовлетворенности жизнью, включающее удовлетворенность различными ее аспектами (работой, здоровьем, материальным положением, семейными отношениями, социальными контактами и др.), а также преобладание положительных эмоций от жизни благодаря позитивной оценке происходящих событий. Кроме того, предикторами и коррелятами счастья являются

ПЕРМЯКОВА Маргарита Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: m.e.permiakova@urfu.ru). ORCID: 0000-0002-9384-5939.

ЩЕРБИНИНА Татьяна Андреевна — студент департамента психологии Уральского федерального университета (e-mail: 9634409077@mail.ru).

© Пермякова М. Е., Щербинина Т. А., 2020

различные внутренние и внешние (средовые) факторы, такие как личностные характеристики, пол, возраст, социальная и экономическая ситуация, экологические факторы и т. д. [12]. Счастье каждого человека зависит от индивидуальной комбинации этих факторов. Однако некоторые авторы [2] указывают, что важнейшим из них, или даже единственным, определяющим счастье, являются межличностные отношения, удовлетворенность ими.

Качество этих отношений, их развитие, по мнению многих ученых (Э. Эриксона [8], В. П. Зинченко [5], Т. П. Скрипкиной [16] и др.), определяются такой базовой социально-психологической установкой, как доверие.

Представители различных направлений определяют доверие как сложный многоуровневый феномен и рассматривают его и как психосоциальное явление, и как свойство саамоопределяющегося субъекта, и как его нравственную характеристику, и как чувство, и как установку, ожидание [9]. Но во всех этих подходах есть и общее, а именно позитивные или оптимистические ожидания относительно поведения другого в ситуации неизвестности, неопределенности.

Чаще всего в эмпирических исследованиях рассматривают три вида доверия: к себе, к людям, к миру. Доверие к себе определяет, насколько человек уверен в себе и своих возможностях, может ли он свободно выражать свои мысли, чувства [Там же], оно способствует формированию положительной самооценки, служит внутренней опорой для преодоления непредвиденных обстоятельств. Личность, доверяющая другим людям, уверена в тех, кто ее окружает, и может положиться на них в трудной ситуации, учитывает степень их надежности [1, 9]. Параллельно с формированием доверия к самому себе, к людям происходит процесс формирования доверия к окружающему миру, оно определяется как совокупность личностного отношения к миру, культуре, традициям и к самому себе как независимому члену общества.

Доверие как сложный многоуровневый феномен, охватывающий все сферы человеческой жизнедеятельности, имеет глубокие исторические корни, обусловленные особенностями социального, культурного, экономического, политического развития общества, и отличительные национальные черты [16]. Так, П. Штомпка [17] выделяет «культуры доверия» и «культуры недоверия и цинизма», к последним относится и Россия. При этом он отмечает, что в современную эпоху глобализма во всех обществах наблюдается кризис доверия. Отечественные исследователи также отмечают, что в России в середине 90-х гг. XX в. сформировался общественно-психологический феномен, который получил название «дефицит доверия». Он проявился в большинстве областей жизнедеятельности всех слоев населения, особенно ярко в политике, экономике, социальной сфере [9]. Согласно социологическим исследованиям Левада-Центра, в 2019 г. две трети из 1600 опрошенных россиян ответили, что с осторожностью относятся к окружающим [11]. Одиночество, недоверие, социальное отчуждение людей друг от друга является результатом растущей автономии личности [10]. Сегодня совершеннолетия достигло поколение, чье детство проходило в атмосфере «дефицита доверия».

Анализ эмпирических исследований показывает, что методики для измерения доверия немногочисленны и авторы исследований вкладывают разное содержание

в само понятие доверия. Одни методики измеряют такие установки, как доверие к себе, к людям, к миру, другие — доверчивость как личностную характеристику, подразумевающую психологическую готовность к доверию. Доверчивым людям свойственно воспринимать информацию, не подвергая ее критическому анализу, верить словам и обещаниям, эти люди склонны к добродушию и конформизму и в определенной степени наивны и беззащитны. Нами не было найдено данных о связи доверчивости человека с его установками на доверие.

Если важнейшим предиктором счастья являются межличностные отношения, а базой формирования всех отношений служит доверие, то, вероятно, счастье должно быть связано и с доверием. Действительно, в последние годы в зарубежной и отечественной психологии и социологии появились немногочисленные исследования по этой тематике. Так, Луиза Коррадо [3] на основе изучения результатов социального опроса в 15 европейских странах определила, что доверие является сильным предиктором счастья. Данные о их связи получены и в отечественных кросскультурных и социокультурных исследованиях [4, 16], а также на выборке пожилых людей [6].

Однако в большинстве этих исследований доверие преимущественно рассматривалось как целостный феномен, а не его виды. Отечественных исследований связи счастья и доверия у молодых людей, выросших в условиях «дефицита доверия» в обществе, найдено не было.

Цель данного исследования заключалась в определении взаимосвязи между уровнем ощущения счастья, доверчивостью и доверием к себе, к людям, к миру на примере студенческой выборки.

Были выдвинуты следующие **гипотезы исследования**:

1. Предположительно существует положительная связь между уровнем ощущения счастья и уровнем такой личностной характеристики, как доверчивость.
2. Предположительно существует положительная связь между ощущением счастья и доверием к себе, к людям и к миру.
3. Предположительно существует положительная связь между такой личностной характеристикой, как доверчивость, и показателями доверия к себе, к людям, к миру.

При проведении эмпирического исследования применялись следующие **методики**: обновленный Оксфордский опросник счастья; опросник Кеттелла 16 PF (фактор L (шкала «Доверчивость/Подозрительность»)); методика «Изучение доверия/недоверия личности миру, людям, себе» (А. Б. Купрейченко); методика «Оценки доверия/недоверия личности другим людям» (А. Б. Купрейченко).

Исследование было проведено в период с ноября 2019 г. по январь 2020 г. на базе департамента психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. В исследовании приняло участие 100 студентов (77 девушек и 23 юноши).

Всем испытуемым для самостоятельной работы были розданы пакеты диагностических методик, содержащих инструкции и тексты опросников. Каждый испытуемый был ознакомлен с целью научной работы и правилом конфиденциальности. Бланки с методиками были анонимны, в них указывались только пол и возраст.

Результаты и их обсуждение

Данные о количестве студентов с разными уровнями субъективного ощущения счастья по методике «Обновленный Оксфордский опросник счастья» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество студентов с разными уровнями счастья, %/абс.

Параметры выборки	Уровень субъективного ощущения счастья		
	пониженный	средний	повышенный
Вся выборка	36/36	53/53	11/11
Девушки	35/27	56/43	9/7
Юноши	39/9	43/10	184
$\varphi_{кр}^* = 1,64$ для $p < 0,05$	$\varphi^* = 0,349 < \varphi_{кр}^*$	$\varphi^* = 1,039 < \varphi_{кр}^*$	$\varphi^* = 1,044 < \varphi_{кр}^*$

Абсолютно несчастных и абсолютно счастливых людей среди испытуемых не обнаружено, но при этом всего 11 студентов из 100 оценили свой уровень счастья как повышенный. Каждый третий считает себя не очень счастливым, а каждый второй не может отнести себя ни к той, ни к другой категории. Полученные данные о таком невысоком уровне счастья у студентов не совпадают с результатами аналогичных исследований на сходных выборках студентов [13]. Этот факт требует дополнительного исследования и, возможно, объясняется особенностями выборки или особенностями данного поколения.

Сравнение по φ^* -критерию Фишера количества испытуемых с разными уровнями счастья среди юношей и девушек не выявило достоверных различий между ними, как и сравнение средних показателей счастья у юношей и девушек ($U_{эмп} = 803,5 > U_{кр} = 522$ для $p < 0,05$). Абсолютно несчастных и абсолютно счастливых студентов среди испытуемых не обнаружено.

Данные о количестве испытуемых с разными уровнями доверчивости по выборке в целом и по выборкам девушек и юношей по методике 16 PF Кеттелла (L-фактор) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество студентов с разными уровнями доверчивости, %/абс.

Параметры выборки	Уровень доверчивости	
	нормальный	пониженный
Вся выборка	19/19	81/81
Девушки	16/12	84/65
Юноши	30/7	70/16
$\varphi_{кр}^* = 1,64$ для $p < 0,05$	$\varphi^* = 1,498 < \varphi_{кр}^*$	$\varphi^* = 1,498 < \varphi_{кр}^*$

Большинство студентов (81 %) настороженно относятся к окружающему миру, в большей степени сосредоточены на собственных интересах. Только для 19 %

студентов характерен нормальный уровень доверчивости. Считается, что такие люди более откровенны, легко преодолевают и забывают трудности, легко находят общий язык с окружающими, обладают способностью к пониманию и прощению других.

Достоверных различий по F -критерию Фишера в выборках девушек и юношей выявлено не было, наблюдаются относительно равные процентные доли испытуемых с теми или иными степенями доверчивости. Сравнительный анализ средних показателей по критерию Манна – Уитни также не выявил достоверных различий между выборками девушек ($M = 50,11$) и юношей ($M = 47,76$) ($U_{эмп} = 761,5 > U_{кр} = 522$ для $p < 0,05$).

Результаты исследования по методике А. Б. Купрейченко «Изучение доверия/недоверия личности миру, людям, себе» показали, что из трех видов доверия наиболее высокими оказались показатели доверия к себе, которое предполагает способность относиться к своей субъектности, к своим потребностям, желаниям, взглядам как к ценности и строить на основе этого жизненную стратегию. На втором месте у студентов оказалось доверие к людям, формирование которого происходит в течение всей жизни и которое основывается на взаимных интересах, соучастии и сопричастности личности к чужой жизни, а также уверенности в наличии общего будущего. Менее выраженным из всех является доверие к окружающему миру, которое определяется как совокупность личностного отношения к миру, культуре, традициям и к самому себе как независимому члену общества. Эти данные совпадают с результатами исследования О. Ю. Зотовой, Е. Н. Сюткиной [7].

Сравнительный анализ по U -критерию Манна – Уитни показателей разных видов доверия у девушек и юношей не выявил достоверных различий между ними (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение по U -критерию Манна – Уитни показателей доверия у девушек и юношей

Показатель	$U_{эмп}$
Доверие к себе	958,5
Доверие к людям	740,5
Доверие к миру	895

Примечание. $U_{кр} = 522$ ($p < 0,05$).

Результаты более подробного исследования доверия студентов к другим людям по методике «Оценка доверия/недоверия личности другим людям» (А. Б. Купрейченко) представлены в табл. 4. Эта методика позволяет измерить три основных компонента доверия к другому человеку: надежность, единство, знание.

Наиболее выраженным компонентом доверия к другому человеку является надежность, под которой подразумевается представление субъекта о способности другого оказать помощь в трудной ситуации, уверенность, что ему можно доверить свои тайны, мысли. Вторым по значимости компонентом является знание о человеке, которому субъект доверяет, представление о том, насколько его поведение

предсказуемо в неопределенной ситуации. Третьим является фактор единства, т. е. представление субъекта о наличии общих интересов, целей, мировоззрения с другим человеком.

Таблица 4

Степень выраженности компонентов доверия студентов к другим людям

Компонент	Степень выраженности, %
Надежность	28,66
Единство	25,43
Знание	26,12

Сравнение балльных показателей компонентов доверия к людям у девушек и юношей не выявило достоверных различий между ними (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение по U -критерию Манна – Уитни показателей компонентов доверия к людям у девушек и юношей

Компонент	$U_{\text{эмп}}$
Надежность	697,5
Единство	747
Знание	731,5

Примечание. $U_{\text{кр}} = 522$ ($p < 0,05$).

Для определения связи между счастьем, доверчивостью, доверием к себе, к людям и миру у студентов был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6

Связь счастья с доверчивостью, доверием к себе, к людям, к миру у студентов

Показатель	Счастье
Доверчивость	0,23*
Доверие к себе	0,445*
Доверие к людям	-0,112
Доверие к миру	-0,254*

* Значимые корреляции при $rs > r_{\text{кр}} = 0,20$ ($p < 0,05$).

Между уровнем счастья и доверчивостью выявлена значимая положительная связь. Возможно, это объясняется тем, что счастливые люди более открыты для взаимодействия с внешним миром, им свойственна мечтательность и иллюзорность взгляда на окружающий мир. Доверчивость предполагает склонность человека полагаться на чужие представления о происходящих явлениях, не подвергая критическому анализу полученную информацию, принимая ее априори как верную.

Из трех видов доверия у студентов значимо положительно со счастьем связано только доверие к себе. Возможно, счастливые люди более самодостаточны и уверены в себе, они знают, чего хотят достичь в жизни и каким образом получить желаемое, и предпочитают опираться на собственные способности и возможности.

Между ощущением счастья и доверием к миру выявлена значимая отрицательная корреляция. Чем выше у человека уровень счастья, тем ниже у него уровень доверия к окружающему миру, или, возможно, чем менее счастливым себя чувствует человек, тем больше его ожидания, его зависимость от окружения, от социума. С доверием к людям счастье у испытуемых не связано.

Студенты исследуемой выборки — это те, кто родился в конце 90-х гг., в период, когда фиксировался ярко выраженный «дефицит доверия» их родителей к миру, к обществу. Это были годы нестабильности, когда закрывались предприятия, месяцами не выплачивалась заработная плата, резко повысился уровень преступности в стране. В этих условиях человек мог надеяться только на себя и своих близких. Негативные оценки своего положения родителями, которые не рассчитывали на помощь государства, не могли повлиять на отношение ребенка к миру. Выросло поколение молодежи, в котором счастливыми ощущают себя более самодостаточные, независимые — те, кто не рассчитывают и не ждут помощи извне, а опираются на свои силы. Практически все студенты с повышенным уровнем счастья согласились с утверждением теста: «Объекты и явления окружающего мира меня мало волнуют». А довольно низкий уровень ощущения счастья у большинства студентов исследуемой выборки может свидетельствовать, что своих возможностей и сил в этом возрасте еще не хватает и, возможно, присутствует обида на этот мир, который не предоставляет им достаточно перспектив, который не защищает их. На это указывает и преобладающее количество положительных ответов на следующее утверждение теста «Другие люди говорят, что от окружающего мира не приходится ждать ничего хорошего».

И в этом случае молодые люди уходят в виртуальный мир, который кажется им безопасным, где они вправе сами выбирать потребляемый контент и не брать во внимание информацию, которая может вывести из состояния равновесия. В реальном мире человеку приходится воспринимать все происходящие события, не имея возможности скрыться от них, за счет чего внешний мир кажется человеку небезопасным, пугающим истораживающим.

Для проверки гипотезы о связи между доверчивостью и различными видами доверия (к себе, миру и людям) также был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7

Связь доверчивости с доверием к себе, людям и миру у студентов

Показатель	Доверчивость
Доверие к себе	0,183
Доверие к людям	0,169
Доверие к миру	-0,008

Значимых связей между доверчивостью и доверием к себе, к миру и к людям выявлено не было. Этот факт требует дополнительного исследования с применением более широкого спектра методик. Можно предположить, что доверчивость как личностная характеристика присуща всем людям в детстве, потому что именно в этот период времени ребенок не умеет мыслить критически и безоговорочно верит родителям. По мере взросления человек набирается опыта и, сталкиваясь с трудностями и отсутствием помощи со стороны окружающих, постепенно перестает доверять им. Об этом свидетельствует и большое количество респондентов, согласных с утверждениями «Большинство людей заботятся только о себе», «Если не уследишь, то люди воспользуются твоим преимуществом», «Никто не намерен брать на себя ответственность за то, что с тобой случится». И даже если у человека сохраняется потребность в доверии, он начинает остерегаться доверять другим, доверять миру и даже самому себе.

В заключение можно сказать, что более счастливыми ощущают себя студенты с высоким уровнем доверия к себе и низким уровнем доверия к миру, т. е. те, кто опирается на собственные ресурсы и не очень рассчитывает на помощь социума. Хотя для данной выборки студентов характерен как невысокий уровень счастья, так и пониженный уровень доверчивости в целом, все-таки такая личностная черта, как доверчивость, является предиктором ощущения счастья. Несмотря на отсутствие связи счастья с доверием к людям, более счастливыми ощущают себя люди, способные предсказывать поведение других людей и реалистично оценивать их слабые стороны.

-
1. *Антоненко И. В.* Доверие: социально-психологический феномен : монография. М., 2004. 320 с.
 2. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб., 2003. 272 с.
 3. *Борманс Л.* Большая книга о счастье. М., 2015. 370 с.
 4. *Зеленев И. А., Прохода В. А.* Субъективное благополучие и доверие в контексте психологической безопасности в современной России и других европейских странах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 340–367. URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.14> (дата обращения: 20. 05. 2020).
 5. *Зинченко В. П.* Психология доверия. Самара, 2001. 104 с.
 6. *Зотова О. Ю., Тарасова Л. В., Карапетян Л. В.* Психологическая безопасность пожилых людей // Ярославский пед. вестн. 2019. № 5 (110). С. 88–98.
 7. *Зотова О. Ю., Сюткина Е. Н.* Параметры связи доверия с субъективным благополучием личности // Znanstvena misel journal. 2018. № 21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36496520> (дата посещения: 20.05.2020).
 8. *Ильин Е. П.* Психология доверия. СПб., 2013. 288 с.
 9. *Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия / Ин-т психологии РАН. М., 2008. 564 с.
 10. *Леонова И. Ю.* Доверие: понятие, виды и функции // Вестн. Удм. ун-та. Сер. : Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25, вып. 2. С. 34–41.
 11. Общественное мнение — 2019. М., 2020. 188 с.
 12. *Пермякова М. Е., Виндекер О. С., Сморгалова Т. Л.* Удовлетворенность жизнью и счастье россиян зрелого возраста // Российский человек и власть в контексте радикальных изменений в современном мире : сб. науч. тр. XXI Рос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием),

г. Екатеринбург, 12–13 апр. 2019 г. / ред.: Л. А. Закс, А. П. Семитко, С. А. Мицек [и др.]. Екатеринбург, 2019. С. 254–267.

13. *Пермякова М. Е., Муртазина М. А.* Субъективное ощущение счастья у матерей и их детей юношеского возраста // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 1 (147). С. 85–91.

14. *Селигман М.* Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М., 2006. 368 с.

15. *Скрипкина Т. П.* Психология доверия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2000. 264 с.

16. *Суницова Я. С.* Психологическое благополучие личности в связи с доверием к себе и людям // Вестн. Удм. ун-та. Сер. : Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30, вып. 1. С. 33–46.

17. *Штомпка П.* Доверие в эпоху глобализма // Социология и социальная политика. 2006. № 4. С. 8–15.

18. *Diener E., Seligman M.* “Very Happy People” // Psychological Science. 2002. Vol. 13. P. 81–84. URL.: http://www.researchgate.net/publication/11468365_Very_Happy_People (accessed: 21.11.2015).

19. *Myers D. G., Diener E.* “Who is happy?” // Psychological Science. 1995. Vol. 6. P. 10–19.

Статья поступила в редакцию 04.09.2020 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПРЕДИКТОРОВ РИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования рискованного поведения и его личностных предикторов в студенческом возрасте. Рискованное поведение рассматривается как симптомокомплекс черт, связанных между собой и проявляющихся в разных сферах. В качестве методик диагностики использованы традиционные методики А. Шуберта и М. Цуккермана, а также новая для российских исследований методика DOSPERT Е. У. Вебера. Рискованное поведение рассматривается как трехкомпонентное явление. Базовым свойством, влияющим на выбор рискованного поведения, выступает готовность к риску. Качества личности, сопряженные с разными ситуациями риска, соответствуют предпочитаемым стратегиям рискованного поведения. Стратегии проявляются в разных сферах жизни и обусловлены опытом. В исследовании выявлены предикторы разумного и неразумного риска как разных механизмов рискованного поведения.

Ключевые слова: риск; психология риска; рискологическая компетентность; рискованное поведение; личностные предикторы; стратегии рискованного поведения; механизмы рискованного поведения

В настоящее время риск является преимущественно междисциплинарным объектом исследования и по праву обретает общенаучный статус. Некоторая размытость понятийного поля данного явления обусловлена «молодостью» научной проблематики, нечеткостью границ исследований в разных областях [14], а также тем, что в связи с острой социальной необходимостью этот феномен активно исследуется и его изучение далеко от завершения. Ситуации риска давно перестали быть прерогативой экстремальных профессий. Ряд авторов напрямую обозначают современный мир как «общество риска», где растет вероятность социальных и экологических катастроф. Подробно рассматриваются производственные, экономические, юридические, информационные и многие другие виды рисков, осознание которых содействует оптимизации деятельности в условиях неопределенности и снижению вероятности осложнений [1, 5, 6].

Число работ, посвященных риску, в психологии, экономике, юриспруденции, экологии, медицине и других науках продолжает расти. Авторами наработана разнообразная база эмпирических фактов, позволяющая вводить в научных обиход новые понятия: «рискология», «рискософия», «рискологическая компетентность», «рискованное поведение» и т. д. В профессиональной среде все чаще озвучивается необходимость формирования рискологической компетентности — системы профессиональных умений по комплексному управлению рисками как части любой профессии [3, 6].

Анализ тематики русскоязычных диссертационных исследований с 2012 по 2017 г. выявил явный дисбаланс в сфере изучения различных аспектов риска [2]. Значимо большая часть работ посвящена экономическим, медицинским и техническим рискам. Психологический аспект представлен более скромно, несмотря на обязательное присутствие психологического компонента в ситуациях риска, что подчеркивает необходимость продолжения исследований для целостного понимания данного явления [1].

В данном исследовании психологический аспект риска операционализирован до понятия рискованного поведения. В самом обобщенном смысле — это поведение в ситуациях риска, сопряженное с добровольным принятием его элементов, продиктованное стремлением к достижению определенной цели и балансу положительных и отрицательных исходов, субъективно воспринимаемых как значимые [Там же]. Такие личностные свойства, как склонность и готовность к риску, выступают в качестве естественных предпосылок рискованного поведения, но не характеризуют его в полной мере.

Рискованное поведение может быть рассмотрено на разных уровнях организации личности на основании самооценки респондентов [5]. Оно включает в себя склонность к риску как часть общей направленности личности, самооценку отдельных качеств, непосредственно связанных с ситуациями риска, а также склонность рисковать в конкретных жизненных сферах. В соответствии с данным рабочим конструктом были подобраны методики исследования, позволяющие осуществить комплексную оценку рискованного поведения.

Выявление личностных предикторов рискованного поведения позволяет прояснить психологические факторы возникновения ситуаций риска, а также прогнозировать склонность к риску в контексте деятельности кадровых служб. Под личностными предикторами понимают определенные черты личности или их симптомокомплексы, прогнозирующие возникновение того или иного качества [12]. Знание личностных предикторов рискованного поведения молодежи облегчает работу психологических служб образовательных учреждений, в том числе содействует профилактике ситуаций риска и формированию психологической компетентности студентов.

Исследование продолжает серию работ кафедры общей и социальной психологии УрФУ, посвященных психологии риска [2, 8, 10]. Выборку составили студенты-психологи 2-го курса, 57 человек. Для диагностики различных аспектов рискованного поведения использовались методики «Готовность к риску» А. Шуберта [6], «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цуккермана [11] и методика DOSPERT Е. У. Вебера [4, 15]. Для диагностики личностных предикторов использованы опросник 16 PF Р. Кеттелла и методика УСК (уровень субъективного контроля) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткнида [13]. Достоверность полученных данных подтверждена с помощью метода корреляционного анализа по Спирмену.

На предварительном этапе исследования была проведена диагностика рискованного поведения студентов с помощью выбранных методик, а также выявлены взаимосвязи между разными компонентами рискованного поведения. В целом

большинство студентов исследуемой выборки оценивают свою готовность к риску как среднюю (54 %) или ниже среднего (25 %). Склонны к риску 17 % респондентов и 4 % — чрезмерно осторожны в ситуациях риска. Полученное распределение во многом объясняется как спецификой самой выборки, так и особенностью стандартизации методики Шуберта, психометрические данные по которой давно не обновлялись.

По данным комплексного исследования Т. А. Казанцевой (2000), студенты-психологи действительно характеризуются достаточно большой напряженностью, склонностью к депрессивности и внутренним конфликтам [7]. Такой набор качеств явно не содействует осознанной стратегии выбора рискованного поведения. Однако эта стратегия может быть активирована как один из вариантов выхода из субъективных психологических трудностей, сопровождающих процесс обучения на психологических факультетах. Несмотря на то что данный тезис нуждается в эмпирической проверке, он же подтверждает необходимость особого внимания к формированию адекватного рискованного поведения студентов-психологов. Профессия психолога все больше включает в себя элементы риска, и рискологическая компетентность становится одним из важнейших элементов профессиональной грамотности [10].

Обратимся к анализу показателей самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению студентов. Максимальные показатели по методике М. Цуккермана выявлены по шкале «Поиск острых ощущений», а минимальные — по шкалам «Неадаптивное стремление к трудностям» и «Непереносимость однообразия». То есть для большинства респондентов поводом проявить свою склонность к риску является экстремальная поисковая активность в сфере нового эмоционально-чувственного опыта. При этом они вполне лояльны к рутине, не стремятся к трудностям ради разнообразия, в том числе ради новых впечатлений.

Довольно интересны результаты диагностики с помощью методики DOSPERT. Это достаточно новая, но широко используемая в Европе психометрическая шкала, которая оценивает принятие риска в пяти содержательных областях: финансы, здоровье/безопасность, рекреационные, этические и социальные риски [4, 15]. Ответы о принятии риска в адаптированной в России версии шкалы оценивают поведенческие намерения или вероятность, с которой респонденты могут заниматься рискованной деятельностью/поведением в обозначенных областях.

Шкала «Этические риски» (Е) предполагает допущение о возможном выборе поведения в ситуациях, связанных с общепринятыми этическими нормами: например, готов ли человек иметь роман с женатым мужчиной / замужней женщиной; выдавать чужую работу за свою собственную; раскрыть чужую тайну третьему и т. д.

Шкала «Финансовые риски (инвестиции/азартные игры)» (F/I, F/G) — риски, связанные со вложениями, инвестициями, ставками, а также с собственными доходами. В условиях реалий современной России массовая финансовая грамотность неработающей молодежи весьма сомнительна. Однако на ситуации принятия тех или иных рисков это вряд ли влияет напрямую.

Шкала «Здоровье / безопасность» (H/S) — риски, связанные с собственным здоровьем и безопасностью (например, езда на мотоцикле без шлема). Данная сфера отвечает за риски по отношению к самому себе и своей жизни.

Шкала «Рекреационные риски» (R) — выбор экстремальных и опасных видов досуга (например, банджи-джампинг с высокого моста). Рекреационные риски позволяют сделать вывод о том, как человек любит отдыхать, развлекаться, интересны ли ему экстремальные виды спорта и т. д.

Шкала «Социальные риски» (S) — поведение, ставящее под удар положение человека в обществе (например, несогласие с авторитетной фигурой по важному вопросу). Данные риски описывают готовность к достижению целей и специфике коммуникации.

Средние значения, полученные при диагностике респондентов по методике DOSPERT, представлены на рис. 1.



Рис. 1. Средние значения по шкалам методики DOSPERT

Сферой, где студенты готовы проявлять рисковое поведение, является социальная коммуникация. С одной стороны, область социальной коммуникации достаточно известна студентам в силу доступности соответствующего опыта. С другой, основные цели молодых людей продолжают оставаться в социальной сфере и связаны с освоением общения в разных группах.

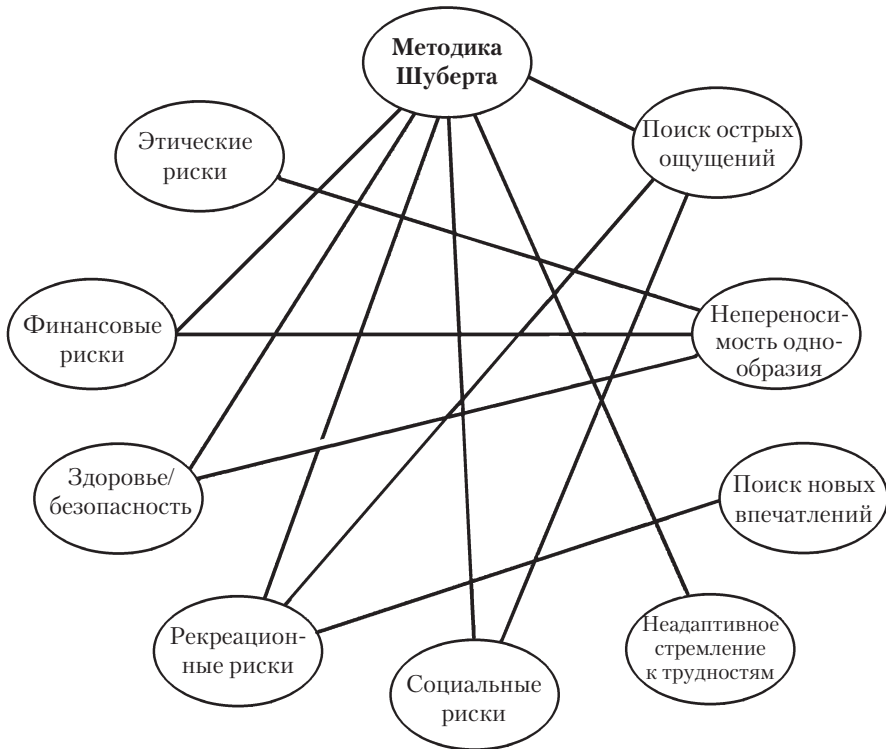
Минимальные значения выявлены по шкалам «Финансовые риски» и «Этические риски». Вполне вероятно, что ситуации этических выборов, равно как ситуации решения финансовых вопросов, представляются студентам достаточно далекими. Поскольку студенты пока не имеют стабильного дохода, они могут просто не интересоваться вопросами приумножения финансовых доходов.

Наличие опыта в той или иной сфере, безусловно, влияет на выбор студентами рискового варианта поведения, особенно лицами с невысокой общей готовностью к риску. Однако полученные результаты могут быть связаны просто со спецификой

выборки: большинством студентов этика и финансы в целом рассматриваются как области, где риски неприемлемы, в то время как в сфере общения, отдыха и здоровья риски для них вполне допустимы.

Обратимся к результатам корреляционного анализа между разными показателями рискованного поведения. На рис. 2 представлен симптомокомплекс, отражающий структуру психологического аспекта риска (по данным нашей выборки). Максимальное число взаимосвязей с другими показателями образует показатель по методике Шуберта. То есть наше предположение о готовности к риску как базовой черте, закладывающей основу рискованного поведения, подтвердилось.

Поиск острых ощущений, непереносимость однообразия и шкала рекреационных рисков образуют по три корреляционных связи с другими параметрами рискованного поведения. Так, именно непереносимость однообразия содействует выбору рискованных стратегий в ситуациях, где у респондентов недостаточно опыта (этика и финансы), а также в отношении личного здоровья. Поиск острых ощущений обусловлен общей готовностью к риску и способствует рекреационным и социальным рискам. Возникновение рекреационных рисков обусловлено не только общей готовностью к риску, но и поиском новых впечатлений и острых ощущений.



— прямая корреляционная связь

Рис. 2. Значимые корреляционные связи ($p > 0,05$; $n = 57$) между разными показателями рискованного поведения (методики Шуберта, Цуккермана и DOSPERT)

То есть данные параметры выступают своего рода факторами второго порядка и пусковыми механизмами рискованного поведения у студентов исследуемой выборки. Готовность к риску будет проявляться в первую очередь в выборе способов отдыха и развлечения, а вероятность экстремального поведения — возрастать при дефиците острых ощущений и новых впечатлений. В целом все выбранные параметры рискованного поведения коррелируют между собой, что указывает на диагностируемую с помощью разных методик целостную внутренне дифференцированную структуру.

Обратимся к результатам основного этапа исследования. В качестве вероятностных личностных предикторов рискованного поведения нами были выбраны личностные факторы 16 PF и показатели локуса контроля. Результаты корреляционного исследования представлены в табл. 1–3.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей методик 16 PF, Шуберга и Цуккермана ($n = 57$)

Показатель 16 PF	Готовность к риску	Склонность к экстремально-рискованному поведению			
		поиск острых ощущений	непереносимость однообразия	поиск новых впечатлений	неадаптивное стремление к трудностям
A	0,04	-0,11	-0,15	0,05	-0,16
B	-0,11	0,06	-0,08	-0,01	-0,2
C	0,01	0,01	-0,14	-0,06	-0,07
E	0,20	-0,06	0,13	0,13	0,18
F	0,33*	0,07	-0,03	0,18	0,01
G	-0,01	-0,12	-0,01	0,07	0,12
H	0,32*	0,14	0,06	0,33*	0,19
I	-0,16	-0,29*	-0,11	0,09	-0,1
L	0,13	-0,17	0,17	0,16	0,1
M	-0,05	-0,19	-0,03	0,09	-0,08
N	-0,18	-0,08	-0,11	-0,16	-0,33*
O	-0,09	-0,35*	-0,04	-0,04	-0,05
Q1	0,07	-0,08	-0,03	0,21	0,25
Q2	-0,10	-0,30*	-0,23	0,12	-0,04
Q3	0,03	-0,03	-0,11	-0,03	0,08
Q4	-0,10	-0,24	-0,01	-0,04	-0,14

Примечание. Здесь и в табл. 2:

1. Факторы 16 PF: A — сердечность/отчужденность; B — высокий/низкий интеллект; C — эмоциональная устойчивость/неустойчивость; E — доминантность/покорность; F — беспечность/озабоченность; G — высокая совестливость/недобросовестность; H — смелость/робость; I — мягкосердечность/жестокость; L — подозрительность/доверчивость; M — мечтательность/практичность; N — расчетливость/наивность; O — склонность к чувству вины/самоуверенность; Q1 — гибкость/ригидность; Q2 — самодостаточность/социальность; Q3 — высокий/низкий самоконтроль поведения; Q4 — фрустрированность/расслабленность.

2. * — значимые коэффициенты корреляции ($p > 0,05$).

Большинство шкал по методике 16 PF Кеттелла не образуют значимых корреляций с показателями рискованного поведения. Максимальное число корреляций образуют факторы Н (смелость) и F (беспечность), что соотносится с их авторской характеристикой.

Смелость связана с общей готовностью к риску и поиском новых впечатлений (см. табл. 1), а также с выбором рискованного варианта поведения в области здоровья и социальной сфере (см. табл. 2). Согласно базовому конструкту, положительный полюс фактора Н отвечает за стрессоустойчивость, активность в ситуации опасности, склонность к риску, открытость новым идеям, неожиданным решениям.

Беспечность также сопряжена с готовностью к риску, что подтверждает данные В. Корниловой [9], но она проявляется в первую очередь в ситуациях рекреационных рисков. Более вероятно, что беззаботный, оптимистичный и непоследовательный человек склонен к экстремальному времяпровождению, в то время как ответственный и серьезный будет таких ситуаций избегать.

Поиск острых ощущений как стратегия рискованного поведения обусловлен целым комплексом качеств. Как видно из табл. 1, к такой стратегии склонны жесткие, самоуверенные и вместе с тем зависимые от мнения группы студенты. Респонденты, обладающие высокой чувствительностью, эмоциональностью и самодостаточностью, наоборот, не нуждаются во внешней стимуляции и не ищут для нее дополнительных источников.

Обращает на себя внимание обратная корреляция между фактором Н и неадаптивным стремлением к трудностям. То есть прагматичный и социально зрелый человек не ориентирован на поиск дополнительной нагрузки или бессмысленных достижений. Расчетливость, согласно концепции Р. Кеттелла, является ядром социального интеллекта индивида, свидетельствует о его умении соответствовать ситуации и адаптироваться к ней. Люди наивные, как следствие, реализуют свою склонность к риску через неадаптивную активность при встрече с трудностями, с которыми они вряд ли справятся [13].

Непереносимость однообразия как стратегия рискованного поведения не связана ни с одним из личностных факторов 16 PF. Поскольку этот показатель широко не представлен в выборке исследования, данный факт проинтерпретирован быть не может.

Результаты корреляционного анализа выявили связь между показателями методик 16 PF и DOSPERT только в отношении двух личностных факторов по Кеттеллу (табл. 2). Рискованное поведение в этической и финансовой сферах не связано ни с одним из них. Далее наблюдается дифференциация: смелые студенты готовы рисковать в социальной сфере и сфере здоровья и безопасности, а беспечные — в сфере экстремального отдыха.

Можно предположить, что фактор Н как предиктор рискованного поведения отвечает в большей степени за разумные, обоснованные субъектом риски, а фактор F — за риски по неосторожности и недосмотру, обусловленные несерьезным и чрезмерно оптимистичным взглядом на жизнь. Это предположение согласуется с общей характеристикой факторов 16 PF, подкреплено данными корреляционного анализа, но требует дальнейшей перепроверки.

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа показателей
методик 16 PF и DOSPERT ($n = 57$)**

Показатель 16 PF	Показатели методики DOSPERT				
	этические риски	финансовые риски	здоровье/ безопасность	рекреацион- ные риски	социальные риски
A	0,04	0,10	-0,01	-0,07	0,09
B	-0,13	-0,07	-0,11	-0,10	-0,15
C	0,01	-0,14	0,06	0,01	0,21
E	0,03	-0,03	0,13	0,13	0,20
F	-0,11	0,18	0,14	0,28*	0,21
G	-0,15	0,01	-0,06	-0,10	-0,03
H	0,18	0,02	0,31*	0,24	0,45*
I	-0,01	0,11	-0,07	-0,16	-0,12
L	-0,06	0,01	0,04	0,03	0,14
M	0,07	0,07	0,08	0,15	0,11
N	-0,12	-0,26	-0,23	-0,23	-0,22
O	-0,15	0,05	-0,17	-0,12	-0,17
Q1	-0,05	0,03	0,05	0,22	0,23
Q2	-0,14	-0,06	-0,15	-0,19	-0,06
Q3	-0,05	0,06	-0,04	0,01	0,17
Q4	-0,20	-0,01	-0,19	-0,18	-0,30

Рассмотрим результаты корреляционного анализа показателей рискового поведения и показателей методики УСК. Локус контроля традиционно связывают не только с фактором F, по Р. Кеттеллу, но и с ответственностью. Поскольку данный фактор оказался связан с поведением в ситуациях риска, интересно уточнить возможную обусловленность рискового поведения недостаточной ответственностью.

В нашем исследовании выявлены значимые коэффициенты корреляции показателей УСК только с показателями методики DOSPERT. Как видно из табл. 3, полученные данные неоднозначны. Так, интернальность в области неудач образует положительную корреляционную связь с рисковым поведением в области финансовых рисков и рисков здоровья и безопасности. Данные корреляции характеризуют, скорее, адаптивный механизм риска, при котором человек понимает ответственность за возможное поражение в жизненно значимых сферах.

Интернальность в области здоровья, наоборот, способствует отказу в сфере рекреационных рисков, что сочетается с предыдущими данными. Экстремальный отдых и развлечения, как правило, выбирают те студенты, которые не осознают вероятных последствий для здоровья и склонны приписывать неудачный исход стечению обстоятельств. Ситуации этических и социальных рисков в нашем исследовании не связаны ни с одним параметром локуса контроля.

Таблица 3

**Результаты корреляционного анализа показателей
методик УСК и DOSPERT ($n = 57$)**

Показатель УСК	Показатели методики DOSPERT				
	этические риски	финансовые риски	здоровье/ безопасность	рекреацион- ные риски	социальные риски
Ио	-0,10	0,08	0,08	0,01	0,08
Ид	-0,05	-0,02	-0,05	-0,08	0,08
Ин	0,01	0,27*	0,27*	0,15	0,05
Ис	-0,04	0,21	0,05	0,08	-0,10
Ип	-0,08	0,07	0,13	0,02	0,06
Им	-0,05	-0,02	-0,01	-0,10	0,10
Из	-0,22	-0,17	-0,12	-0,27*	0,09

Примечание. Шкалы УСК: Ио – общая интернальность; Ид – интернальность в области достижений; Ин – интернальность в области неудач; Ис – интернальность в области семейных отношений; Ип – интернальность в области производственных отношений; Из – интернальность в области здоровья.
* – значимые коэффициенты корреляции ($p > 0,05$).

Полученные в исследовании данные подтверждают неоднородность локуса контроля как комплексной характеристики субъекта. Общая интернальность не образует ни одной корреляции с параметрами риска, в то время как отдельные компоненты описывают адаптивные и неадаптивные стратегии рискового поведения.

Рисковое поведение представляет собой комплексное многоаспектное явление, изучение которого требует применения широкого спектра методик, диагностирующих разные его уровни и компоненты. Симптомокомплекс рискового поведения в своей основе содержит общую готовность к риску, склонность к определенным стратегиям и сферам проявления риска. Дополнительные методики позволяют существенно расширить представления о психологическом аспекте риска.

На данном этапе исследований говорить об однозначных предикторах рискового поведения неправомерно. Смелость и беспечность, безусловно, содействуют большей рисковости, но не определяют всех ее вариантов. Исследование показало, что смелость как черта личности, наряду с интернальностью, в сфере неудач предопределяет, скорее, адаптивные и здоровые варианты рискового поведения, а беспечность и экстернальность в сфере здоровья обуславливают менее адаптивное поведение.

Данные черты являются не столько прямыми предикторами, сколько пусковыми элементами разных психологических механизмов риска. Стратегии разумного риска предполагают интернальный локус контроля в значимых для человека сферах, ответственность, знание своих возможностей (например, таких, как стрессоустойчивость). Неразумный риск базируется на легкомыслии, он предполагает экстернальный локус контроля и поиск внешней стимуляции для компенсации личных качеств.

1. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989. 187 с.
2. Артемьева Л. В. Феномен риска в психологии : магист. дис. / Урал. федер. ун-т, Урал. гуманитар. ин-т. Екатеринбург, 2018. 137 с.
3. Буянов В. П., Кирсанов К. А., Михайлов Л. М. Рискология (управление рисками) : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003. 384 с.
4. Ветюгов В. В., Орлов А. В. Адаптация русскоязычной версии теста Domain-Specific Risk Taking (DOSPERT) Е. У. Вебера // Вопр. психического здоровья детей и подростков. 2017 (17). № 2. С. 43. (Приложение : сб. тез. VI междунар. конгр. «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья»).
5. Власенко Р. Я., Лосева Т. Н. Риск как самостоятельный компонент системной организации целенаправленной деятельности субъекта // Рос. мед.-биол. вестн. им. акад. И. П. Павлова. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/risk-kak-samostoyatelnyy-komponent-sistemnoy-organizatsii-tselenapravlennoy-deyatelnosti-subekta> (дата обращения: 15.07.2020).
6. Ильин Е. П. Психология риска. СПб., 2012. 267 с.
7. Казащцева Т. А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
8. Калугина Н. Р., Чаликова О. С. Склонность к риску в коммуникативных стратегиях студентов // Социально-экономические и демографические аспекты реализации национальных проектов в регионе : сб. ст. X Урал. демогр. форума : в 2 т. Екатеринбург, 2019. Т. 2. С. 360–366.
9. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособие. М., 2003. 286 с.
10. Крутько И. С., Чаликова О. С. Феномен риска в профессиональной деятельности психолога // Педагогическое образование в России. 2016. № 4. С. 168–173.
11. Сборник психологических тестов. Ч. 1 : Пособие / сост. Е. Е. Миронова. Минск, 2005. 155 с.
12. Чаликова О. С. Личностные предикторы профессиональной успешности технических специалистов // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23, № 1 (159). С. 86–92.
13. Чаликова О. С. Психодиагностическая работа психолога: теоретический и практический аспекты : учеб. пособие. Екатеринбург, 2017.
14. Шаболтас А. В. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12 : Социология. 2014. Вып. 3. С. 5–16.
15. Weber E. U., Blais A.-R., Betz N. A. Domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors // Journal of Behavioral Decision Making. 2002. № 15. P. 263–290.

Статья поступила в редакцию 09.09.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.078
УДК 316.613.5:371.212.2 + 159.923.2

С. А. Водяха
Ю. Е. Водяха

КОРРЕЛЯЦИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ИМПЛИЦИТНОЙ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЛАГОПОЛУЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

На основании результатов исследований представителей позитивной психологии авторы предположили, что одним из наиболее важных результатов воспитания и обучения в средней школе является сформированная имплицитная теория интеллекта школьника, которая усваивается во взаимодействии подростка со сверстниками, родителями и учителями. В настоящее время уверенность в собственной интеллектуальной состоятельности школьников рассматривается в качестве приоритетных целей школьного образования. В то же время существует недостаточно исследований соотношения показателей имплицитных теорий интеллекта и школьного благополучия. В исследовании принимало участие 169 учащихся 7–10-х классов средних школ г. Екатеринбурга. В результате анализа корреляционных связей авторы установили, что принятие теории наращиваемого интеллекта, обогащаемой личности и цели обучения школьниками с высоким уровнем психологического благополучия связано с позитивным отношением к школе. Самооценка обучения школьников с низким уровнем психологического благополучия будет положительной при условии, если у подростка проявляется положительное отношение к школе и к педагогам, при отрицательном отношении к родителям.

Ключевые слова: имплицитная теория интеллекта; психологическое благополучие; развивающийся тип мышления школьников; мотивационные паттерны психологически благополучных школьников

Перед современной школой стоит задача стать институтом позитивного образования, в котором акцент делается не только на успеваемости учащихся, но и на формировании их характера и психологического благополучия. Позитивное образование развивает навыки психологической устойчивости, оптимизма, формирует позитивные черты характера, позитивные отношения и другие важные факторы, способствующие полноценному функционированию личности.

Согласно М. Seligman, преимуществами позитивного образования являются профилактика депрессии у подростков, повышение удовлетворенности жизнью, развитие креативности, сплоченности класса и просоциального поведения [7]. Исследования J. Durlak и его коллег показывают, что позитивное образование способствует формированию качеств характера, которые обеспечивают более

ВОДЯХА Сергей Анатольевич — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург (e-mail: svodyakha@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-6221-0930.

ВОДЯХА Юлия Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург (e-mail: svodyakha@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-6795-9174.

© Водяха С. А., Водяха Ю. Е., 2020

высокую успеваемость учащихся, снижение рискованного поведения и долгосрочное улучшение физического здоровья [4]. Однако мало исследований, касающихся непосредственных причин и основных механизмов, задействованных в формировании свойств характера учащихся, которые могут повысить как психологическое благополучие, так и успеваемость в школе. В настоящее время недостаточно исследований, демонстрирующих причинно-следственную связь между психологическим благополучием и успеваемостью в школе. В частности, мы не знаем, способствует ли позитивное образование, укрепляя чувство психологического благополучия, повышению успеваемости или же психологическое благополучие является результатом улучшения успеваемости в школе.

Авторы настоящего исследования предположили, что школьное благополучие связано с имплицитными теориями интеллекта, отражающими представления об изменчивости личных качеств и интеллекта [8]. Учащиеся, придерживающиеся самотеории фиксированного интеллекта, рассматривают интеллектуальные способности как нечто навсегда зафиксированное и неизменное во времени. Учащиеся, придерживающиеся самотеории развивающегося интеллекта, склонны рассматривать интеллектуальные способности как то, что может расти и развиваться с течением времени. Образ мыслей учащихся заставляет их по-разному воспринимать области и причины своих академических достижений. Мышление роста способствует устойчивости учебных достижений, а фиксированное чаще ведет к снижению уровня притязаний и достижений в учебной деятельности [5].

Ученики с фиксированным мышлением склонны воспринимать все свои успехи и неудачи как следствие проявления уровня развития интеллекта, который практически неизменен и стабилен. В то же время ученики с растущим мышлением склонны думать о своей академической успешности с точки зрения приложения усилий, роста чувства самоэффективности и поэтому позитивно развиваются. Ученики с растущим мышлением воспринимают неудачи, проблемы в качестве средства улучшения своих способностей, интеллекта и опыта.

Методы исследования

В исследовании принимало участие 169 учащихся 7–10-х классов средних школ г. Екатеринбурга. Для обеспечения репрезентативной выборки были отобраны школы, расположенные в разных районах города. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 15 до 17 лет, средний возраст составлял 15,8 года ($SD = .51$). Данные собирались с октября по декабрь 2019 г. Анкеты были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий в отсутствие учителя и в присутствии обученного исследователя.

Для исследования взаимосвязи показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким и низким уровнем психологического благополучия были использованы следующие методики:

1. Опросник имплицитных теорий К. Двек (в модификации С. Д. Смирнова и др.).

2. Опросник школьного благополучия.

3. Корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Из общего числа респондентов было выделено две контрастные группы по результатам выраженности интегрального показателя психологического благополучия: 36 респондентов с низким уровнем психологического благополучия (неблагополучные) и 42 респондента с высоким уровнем психологического благополучия (благополучные).

Был проведен сравнительный анализ психологически благополучных и психологически неблагополучных школьников по параметрам показателей выраженности имплицитной самотеории интеллекта.

Результаты и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким уровнем психологического благополучия представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким уровнем психологического благополучия

Показатель	Принятие теории «наращиваемого интеллекта»	Принятие теории «обогащаемой личности»	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Отношения с друзьями	0,18830	-0,1674	-0,0344	-0,38930
Отношение к школе	0,21170	0,27193	0,46399	0,269091
Отношение к педагогам	0,08786	0,25286	0,34157	0,248249
Отношения с родителями	0,21672	0,0518	0,17775	0,102609
Отношение к себе	0,20173	0,31302	0,16468	-0,03437
Интегральный	0,41367	0,36323	0,54078	0,147302

В результате корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким уровнем психологического благополучия были установлены следующие статистически значимые связи:

- Положительная корреляция между принятием теории «наращиваемого интеллекта» и отношением к школе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,4019 при уровне значимости не менее 0,001), что позволяет утверждать: школьники с высоким уровнем психологического благополучия относятся к школе как позитивному социальному институту, нацеленному на развитие интеллектуального потенциала учащегося, его становление как творческой личности,

способной использовать содержание учебной деятельности для формирования своей уникальности. Таким образом, можно предположить, что использование в процессе преподавания заданий, формирующих у школьников представления о том, что интеллект в той или иной области можно и нужно развивать, будет способствовать повышению их психологического благополучия. Эти данные согласуются с результатами, полученными группой ученых во главе с Дж. Фредрикс, которые изучали предикторы школьной вовлеченности. В соответствии с результатами данных исследований, академическая успешность старшеклассников значительно предсказывает их поведенческое, эмоциональное и познавательное школьное благополучие. Иными словами, чем больше ученики преуспевают в учебе, тем более эффективными они себя чувствуют, что, в свою очередь, увеличивает удовлетворенность школьным микроклиматом. Эту закономерность многие исследователи объясняют так называемым «эффектом Матфея», который основан на библейском представлении о том, что богатые становятся богаче, а бедные — беднее и зарабатывают меньше.

• *Положительная корреляция между принятием теории «обогащаемой личности» и отношением к себе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,31302 при уровне значимости не менее 0,001). На основании этого можно заключить, что школьники с высоким уровнем психологического благополучия считают школьный коллектив позитивным социальным институтом, стимулирующим учащихся к работе над собой, направленной на формирование позитивных черт личности и адаптивных форм поведения. Они не страдают от того, что могут быть кем-то отвергнуты, быстро переключаются на отношения с людьми, которые им симпатизируют. Возможно, это связано с тем, что они уверены в своей позитивной природе и не думают, что кто-либо из адекватных людей может в этом сомневаться. Осознание своей самооценки позволяет им чувствовать себя безопасно в школе. Высокая самооценка вынуждает использовать защитные механизмы избегания, такие как подавление и формирование реакции, которые позволяют игнорировать или подавлять информацию, угрожающую самооценке. Поэтому психологически благополучные подростки при возникновении негативных подкреплений просто их игнорируют, продолжая относиться к школе по-прежнему положительно, как к месту, где они имеют возможность доказать свою высокую значимость для общества.

• *Положительная корреляция между принятием теории «обогащаемой личности» и интегральным показателем школьного благополучия* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,31302 при уровне значимости не менее 0,001). Следовательно, можно предположить, что представление психологически благополучного подростка о себе как индивидуальности, стремящейся к самоактуализации и саморазвитию, повышает уровень его школьного благополучия. Полученные данные согласуются с выводами А. D. Nussbaum, согласно которым ученики с растущим мышлением воспринимают академические проблемы как шанс улучшить свои способности и отточить свои навыки обучения, что способствует их академической успешности в разных областях, независимо от того, достигают ли они высоких или низких результатов [6].

• *Положительная корреляция между принятием целей обучения и отношением к школе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,46399 при уровне значимости не менее 0,001). Школьники с высоким уровнем психологического благополучия относятся к школе как позитивному социальному институту, нацеленному на формирование положительных субъективных репрезентаций, целей и самооценки обучения. В силу уверенности в положительном исходе и результативности учебной деятельности подростки склонны к формированию чувства самоэффективности, чему также способствуют правильно организованный режим подкрепления академической успешности в школе, самоподкрепление и позитивное самопринятие. Другими словами, имплицитные представления о саморегуляции усилий и умение эффективно управлять временем в процессе учебной деятельности формируют позитивное представление о школе.

• *Положительная корреляция между принятием целей обучения и отношением к педагогам* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,34157 при уровне значимости не менее 0,001). На основании этого можно заключить, что школьники с высоким уровнем психологического благополучия относятся к педагогам как референтным источникам мотивации, способным к внешнему подкреплению академической успешности учащегося, с демонстрацией стандартов оценочной деятельности. Таким образом, педагоги способствуют интернализации внешних мотивов учебной деятельности, формируя внутреннюю мотивацию. Можно предположить, что педагоги, ориентирующие учащихся на содержательную учебно-познавательную деятельность, пользуются их большим уважением.

• *Положительная корреляция между принятием целей обучения и интегральным показателем школьного благополучия* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,54078 при уровне значимости не менее 0,001). Следовательно, школьники, ориентированные на содержательные мотивы учебной деятельности, в большей степени удовлетворены своей школьной жизнью и находят удовольствие в учебной деятельности. Поэтому они стремятся посещать школу как место, в котором им интересно, где повышается их самоэффективность и чувство компетентности. Результаты согласуются с данными L. S. Blackwell с соавторами [1], утверждавшими, что имплицитная теория роста интеллекта ведет к позитивным результатам, убеждениям и целям обучения, что, в свою очередь, приводит к формированию более позитивных стратегий, которые способствуют улучшению результатов учебной деятельности.

• *Отрицательная корреляция между самооценкой обучения и отношением к друзьям* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен -0,3893 при уровне значимости не менее 0,001). Согласно данным результатам, чем лучше отношения психологически благополучных подростков с друзьями, тем менее они уверены в своей компетентности.

Результаты корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с низким уровнем психологического благополучия представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Корреляционный анализ показателей школьного благополучия
и имплицитной теории интеллекта подростков
с низким уровнем психологического благополучия**

Показатель	Принятие теории «наращиваемого интеллекта»	Принятие теории «обогащаемой личности»	Принятие целей обучения	Самооценка обучения
Отношения с друзьями	0,3386	0,2564	-0,1104	-0,081638
Отношение к школе	-0,277	-0,27157	0,13418	0,492226
Отношение к педагогам	-0,20047	-0,3179	0,05506	0,538253
Отношения с родителями	-0,02492	-0,03152	-0,1141	-0,58960
Отношение к себе	0,33355	0,3358	-0,2423	-0,092166
Интегральный	-0,00344	-0,13803	-0,1191	0,286039

В результате корреляционного анализа показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с низким уровнем психологического благополучия были установлены следующие статистически значимые связи:

- *Положительная корреляция между самооценкой обучения и отношением к школе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,492226 при уровне значимости не менее 0,001). Это означает, что школьники с низким уровнем психологического благополучия относятся к школе как институту, в котором необходимо соотносить самооценку учебной деятельности с внешней оценкой педагога. Таким образом, чтобы психологически неблагополучный ученик был успешен в школе, ему необходимо ориентироваться в индивидуальных критериях каждого отдельного педагога. Эти школьники чаще обращаются за помощью к школьному учителю или репетитору, создавая имидж старательного ученика.

- *Положительная корреляция между самооценкой обучения и отношением к педагогам* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,538253 при уровне значимости не менее 0,001). Следовательно, школьники с низким уровнем психологического благополучия относятся к педагогам положительно при условии принятия их оценочного стиля. Зависимость от внешней оценки приводит их к необходимости развивать социальный интеллект, чтобы понять ожидания преподавателя и соответствовать индивидуальному стандарту качества учебной работы учителя [2]. Желание избежать неудачи формирует повышенную эмпатичность по отношению к преподавателю и зависимость от его внешней оценки. В результате самооценка учения не связана с внутренней уверенностью в правильности выполнения учебной работы.

- *Отрицательная корреляция между самооценкой обучения и отношением к родителям* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен -0,58960 при уровне значимости не менее 0,001). У школьников с низким уровнем психологического благополучия возрастает негативизм по отношению к родителям по мере

принятия целей обучения. Таким образом, можно предположить, что чем выше уровень самооффективности неблагополучного школьника, тем более выражено у него отрицательное отношение к диктату родителей, что может сказаться на авторитете последних и проявиться в конфликтах подростка с родителями. Школьный конформизм, позволяющий быть успешным в учебной деятельности, вступает в противоречие с резкой реакцией эмансипации и оппозицией по отношению к родителям.

Стоит отметить, что самооценка обучения психологически неблагополучных школьников не связана с отношением к себе. Таким образом, самооценка обучения является интроецированным школьником представлением педагога о его академической одаренности и суммой положительных подкреплений его усилий и настойчивости.

• *Принятие теории «обогащаемой личности» положительно коррелирует с отношением к друзьям* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,3386 при уровне значимости не менее 0,001). Таким образом, подростки данной группы склонны считать, что они будут всегда успешны и смогут постоянно развиваться благодаря богатому личностному и интеллектуальному потенциалу. Возможно, у них формируется убежденность в уникальности их личности благодаря эмоциональной поддержке друзей.

• *Принятие теории «наращиваемого интеллекта» положительно коррелирует с отношением к самому себе* (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,3386 при уровне значимости не менее 0,01). На основании этого можно предположить, что убежденность ученика в возможности улучшить интеллектуальную эффективность повышает его самопринятие за счет снижения значимости усилий педагогов и школы в целом. Скорее, причины успехов в разных аспектах учебной деятельности рассматриваются как результат собственной интеллектуальной деятельности, а неудачи — как недоработка школы [3]. В то же время педагоги воспринимаются учениками как люди, препятствующие их позитивному саморазвитию, не способные понять их высокого предназначения в этом мире и их широкие перспективы.

Рекомендации

По мнению К. Двек, есть два подхода к интеллектуальному воспитанию. Одни педагоги считают, что усилие означает недостаток интеллекта и таланта молодого человека. Другие специалисты полагают, что усилие делает подростка умным и способным.

Эти два противоположных подхода реализуются в процессе воспитания и могут формировать у личности чувство самооффективности или выученной беспомощности. Сформировать имплицитную теорию интеллекта, способствующую устойчивой и эффективной учебно-познавательной деятельности, возможно при условиях, изложенных ниже.

1. Исходить из принципа нейропластичности. Согласно последним нейробиологическим исследованиям было установлено, что структура человеческого мозга

не является фиксированной. До тех пор пока человек предпринимает усилия по самообучению и приобретению новых навыков, развивается и совершенствуется его мозг как базовый модуль человеческого биокомпьютера.

2. Необходимо научить школьника оценивать процесс научения по содержательным результатам. Подросток должен ценить учебно-познавательную работу за бесценный приобретенный опыт, а не за внешнюю оценку его учебного труда.

3. Необходимо развивать рефлекссию причин ошибок. Подросток, который хорошо осознает свои слабые стороны, понимает, в какой сфере его преимущество может не проявиться. Реалистичная самооценка позволяет подростку сконцентрироваться на тех видах деятельности, в которых более вероятен успех.

4. Необходимо развивать целеосознание. Согласно К. Двек, ученики, убежденные в том, что способности можно развивать целенаправленно, обычно ориентируются на осознанные цели. Им сложно заниматься учебной деятельностью, в которой они не видят смысл. Поэтому прежде чем давать задание, необходимо обосновать его смысл, который не может появиться интуитивно. Ученик должен знать, почему нужно изучать данную тему, и думать о значении своей учебной работы.

5. Обучаемый должен научиться рассматривать академическую успешность как естественное следствие проявления упорства в учебной деятельности. Понимание успеха как следствия серии действий, среди которых не все являются удачными, позволяет избегать излишней концентрации на допущенных ошибках. Необходимо думать о коррекции неудачных действий, а не возможных психологических последствиях.

6. Подростки должны понять, что только интеллектуальные достижения способны утвердить в глазах сверстников и взрослых их имидж интеллектуала. Интеллект предполагает интенсивную работу, а не поиск наиболее легких способов решения проблемных ситуаций, переходящий в безвольную убежденность в собственной одаренности. Немало подростков, привыкнув быстрее сверстников выполнять простые интеллектуальные задания, повышают свою интеллектуальную самооценку, независимо от реальных интеллектуальных достижений.

7. Необходимо научиться рассматривать возникающие проблемные ситуации как возможности саморазвития. Принцип развивающего дискомфорта является важным фактором в программах формирования интеллектуальной и творческой одаренности.

8. Необходимо понимать, что сложные навыки формируются в течение длительного периода. Поэтому не стоит ожидать от обучаемого быстрого усвоения всех компонентов умственного действия и автоматизации навыка. Нужно помнить основное правило теории поэтапного формирования умственных действий, гласящее, что автоматизация умственных операций возможна лишь на последнем этапе усвоения.

9. Необходимо формировать интернальный локус контроля при объяснении причин академических успехов. Стремление учиться, основываясь на мотивации одобрения, в подростковом и юношеском возрасте непродуктивно. Необходимо научить подростка выработать внутренние стандарты качества учебного труда.

10. Стоит использовать оптимальный режим подкрепления академической активности школьника: вначале отмечаются недостатки выполненной учащимся работы, а затем достоинства. Это механизм воздействия на самооценку: при критике она снижается, а при похвале повышается. Обучаемый, как любой здоровый человек, стремится общаться с тем, кто повышает его самооценку. Некоторые учителя вначале хвалят, а затем критикуют и поэтому перестают быть референтными лицами для подростков. Поэтому все воспитательные воздействия таких педагогов воспринимаются негативно.

11. Необходимо отказаться от перфекционизма. Подросток должен понять, что для того, чтобы стать уникальным, необязательно быть лучше всех.

На основе полученных в исследовании результатов можно сделать следующие **выводы:**

1. У школьников с высоким уровнем психологического благополучия принятие теории наращиваемого интеллекта, обогащаемой личности и принятие целей обучения связано с позитивным отношением к школе. Другими словами, чем лучше относится к школьной атмосфере подросток, тем больше он уверен в том, что школа является развивающей средой для его познавательного и личностного потенциала, что способствует формированию личностного смысла учебной деятельности.

2. Психологически неблагополучные школьники могут высоко оценивать свои учебные достижения при условии внешнего поощрения в классе и благоприятном микроклимате в школе.

1. *Blackwell L. S., Trzemieski K. H., Dweck C. S.* Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention // *Child Dev.* 2007. Vol. 78, iss. 1. P. 246–263. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

2. *Burnette J. L., O'Boyle E. H., VanEpps E. M., Pollack et al.* Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation // *Psychol. Bull.* 2013. Vol. 139, iss. 3. P. 655–671. DOI: 10.1037/a0029531

3. *Dotterer A. M., Lowe K.* Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence // *J. Youth Adoles.* 2013. Vol. 40. P. 1649–1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5

4. *Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B. et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions // *Child Dev.* 2011. Vol. 82. P. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

5. *Dweck C. S., Chiu C. Y., Hong Y. Y.* Implicit theories: elaboration and extension of the model // *Psychol. Inquiry.* 1995. Vol. 6. P. 322–333. DOI: 10.1207/s15327965pli0604

6. *Nussbaum A. D., Dweck C. S.* Defensiveness versus remediation: selftheories and modes of self-esteem maintenance // *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 2008. Vol. 34. P. 599–612. DOI: 10.1177/0146167207312960

7. *Seligman M. E., Ernst R. M., Gillham J. et al.* Positive education: positive psychology and classroom interventions // *Oxford Rev. Educ.* 2009. Vol. 35. P. 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563

8. *Yeager D. S., Romero C., Paunesku D. et al.* Using design thinking to improve psychological interventions: the case of the growth mindset during the transition to high school // *J. Educ. Psychol.* 2016. Vol. 108. P. 374–391. DOI: 10.1037/edu0000098

Статья поступила в редакцию 10.09.2020 г.

ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ ПО КРИТЕРИЮ УСПЕШНОСТИ / НЕУСПЕШНОСТИ*

В статье рассматривается вопрос о необходимости и целесообразности типологий образовательных общностей — групп людей, обучающихся в учебных заведениях общего и профессионального образования. Среди типологий, в основе которых лежат различные критерии академического, социального и экономического характера, в качестве предмета исследования специально выявляется типология образовательных общностей по критерию их успешности/неуспешности. Выделяются основные показатели каждой из них. Подчеркивается связь успешности/неуспешности образовательных общностей с их человеческим капиталом. Основными результатами исследования являются следующие: охарактеризованы некоторые типологии образовательных общностей учащихся учебных заведений общего и профессионального образования; представлена трактовка образовательной успешности/неуспешности; определены основные показатели образовательной успешности/неуспешности школьников и студентов; на основе этих показателей и критериев выявлен ряд основных типов школьников и студентов; характеризуются возможности перехода учащихся от образовательной неуспешности к успешности и его условия.

К л ю ч е в ы е с л о в а: образовательные общности; типологии образовательных общностей; критерии типологий и их показатели; успешность/неуспешность образовательных общностей; человеческий капитал образовательных общностей

Под образовательными общностями в статье понимаются взаимосвязи (совокупности) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович — доктор философских наук, профессор, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета, заслуженный деятель науки РФ (e-mail: garoldzborovsky@gmail.com). ORCID: 0000-0001-8153-0561.

© Зборовский Г. Е., 2020

образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов, относительной однородностью (гомогенностью) состава, наличием определенной внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь образовательными, социальными общностями [1, 389]. Таких общностей достаточно много. Они включают в себя десятки миллионов людей, которые не мыслят своего существования без получения новых знаний, овладения новой информацией, обучения в системах формального, неформального, дополнительного образования, активности в области самообразования.

Среди образовательных общностей нас интересуют в первую очередь учащиеся общеобразовательных школ, студенты колледжей и вузов. Согласно данным Росстата, на январь 2019 г. численность образовательных общностей в структуре учащейся молодежи составила около 23 304 000 человек, или 16 % населения страны. Школьников было 16 137 000 (11 %); студентов вузов — 4 161 000 (2,9 %); учащихся СПО — 3 006 000 (2,1 %) человек [3, 29–34].

Очевидно, что такая масса учащихся не может быть однородной. Она дифференцирована по многим признакам объективного и субъективного характера. Вследствие этого обстоятельства образовательные общности требуют дифференцированного подхода к их пониманию и трактовке. Такой подход может быть осуществлен на базе ряда методологий теоретического и эмпирического характера. Одной из них является типологизация. Речь идет о выявлении и интерпретации типологий образовательных общностей, показе сходств и различий между этими типологиями, базирующихся на сходствах и различиях рассматриваемых общностей.

Проблема типологии образовательных общностей — групп людей, обучающихся в учебных заведениях общего и профессионального образования (школ, колледжей и вузов), имеет важное как научное, так и практическое значение. В научном плане выделение (типология, классификация, группировка) по определенным критериям групп и слоев учащейся молодежи позволяет осуществлять ее дифференцированный анализ, обращая особое внимание на те или иные значимые стороны образовательной деятельности и образа жизни в целом школьников и студентов. В практическом отношении такой подход ориентирует на своевременное выявление и решение их проблем благодаря анализу деятельности самих учащихся, педагогического персонала образовательных организаций, родителей, различных социальных институций, воздействия окружающей социальной среды, включения учащихся в многообразные структуры основного и дополнительного, формального и неформального образования.

Типологии и связанные с ними классификации и группировки школьников и студентов могут быть самыми разными. Их критериями выступают типы и виды учебных заведений, характер, содержание и формы получаемого образования, социально-экономические характеристики образовательных общностей, уровень их академической успеваемости, образовательные мотивации, жизненные планы, стратегии поведения, ценностные ориентации и др.

Предметом нашего исследования является типология учащихся (школьников и студентов) по такому критерию, как их образовательная успешность/неуспешность. Объект теоретического и эмпирического исследования — учащиеся школ, колледжей и вузов. Цель — характеристика основных типов образовательной успешности/неуспешности учащихся, а также выявление возможностей перехода от неуспешных к успешным типам и создания условий для этого.

Обзор литературы

Изучение интересующей нас проблемы осуществлялось начиная с XIX в. Оно было подготовлено зарубежными и российскими исследованиями в области философии, психологии, педагогики, экономики, социологии. Эти исследования имеют определенную историю. Важно обратить внимание на тот факт, что на протяжении длительного времени, вплоть до последней трети прошлого столетия, доминировал научный интерес, связанный с изучением образовательной успешности. Только в конце минувшего века появились работы, в которых стали выявляться проблемы образовательной неуспешности (как состояния, противоположного успешности) у отдельных групп учащихся. В значительной степени это было связано с широкой массовизацией образования и включением в него немалого количества слабо подготовленных и недостаточно мотивированных на учебу школьников.

Западная традиция изучения образовательной успешности была основана на философии крупнейших представителей американского прагматизма Дж. Дьюи, У. Джемса, Ч. Пирса, в которой деятельность человека, начиная с детского возраста, рассматривалась сквозь призму ее полезности и успешности. Важным фундаментальным основанием интереса к исследованию образовательной успешности стал конструктивизм как междисциплинарная парадигма, сложившаяся в социальных науках (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Н. Луман, П. Бергер, Т. Лукман). С ее позиций стали рассматриваться возможности конструирования социальной реальности успеха и целедостижительной деятельности уже с этапа школьного образования. Немалый вклад в развитие исследований социальной успешности внесла теория обмена Дж. Хоманса с его аксиомой успеха как результата взаимодействия людей посредством взаимно приобретенной выгоды.

На такой фундаментальной основе в современной науке сложились различные направления дисциплинарных и междисциплинарных исследований успешности. Выделяя в качестве ее факторов интеллект, креативность, эмоциональную стабильность, психологическое благополучие, психологи рассматривают мотивацию достижения в качестве наиболее надежного предиктора успешности в различных видах деятельности [11].

Исследования экономических аспектов образовательной успешности в науке базируются на теории человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер). Экономисты ввели в орбиту изучения образовательной успешности целый ряд новых аспектов. Это: роль образования и производства в процессе передачи знаний; экономические ресурсы родителей и их влияние на трансфер человеческого капитала

в течение всего жизненного цикла, начиная с детства и школьного образования; соотношение родительских и государственных инвестиций в образование [6, 8]; формирование оптимальной образовательной политики для трансфера человеческого капитала [7, 9].

Продуктивной для нашего исследования является теоретическая рамка, сформированная концепцией человеческого капитала Д. Хекмана. Автор делает акцент на формирование человеческого капитала в ранние годы социализации. Он доказывает, что инвестиции в детей, сделанные в этот период, оказываются более значимыми для их человеческого капитала, чем инвестиции, осуществленные на более поздних этапах развития молодежи. Д. Хекман показывает роль некогнитивных, социоэмоциональных навыков человека, ранние инвестиции в которые приносят большую отдачу, чем поздние инвестиции в когнитивные навыки. Результаты его исследований показывают, что современное общество недофинансирует те институты и организации, которые работают с детьми на этапе дошкольного и школьного детства [5].

Говоря об исследованиях образовательной неуспешности, следует отметить, что она так же, как и успешность, рассматривается в широком социальном, социально-экономическом, политическом и социокультурном контексте. Часто эта проблема связывается со всеобщим кризисом образования, трансформацией мировой экономики и глобального сообщества [7]. Междисциплинарная «теория выбытия» вскрывает широкий спектр причин формирования школьной и студенческой неуспешности, ее трансфера от школы к вузу, разработки мер академической, социальной и психологической поддержки неуспешных [10].

В России концептуальные основы исследования успешности/неуспешности обучения связаны с гуманистической педагогикой и психологией (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Благодаря им сформировался теоретико-методологический канон. Одним из его постулатов была непреложная вера в позитивный потенциал педагогических технологий, способных сконструировать «правильные» среду и условия обучения, в которых «неправильный» ученик преодолеет свою учебную неуспеваемость, станет успевающим и, соответственно, вполне успешным [4]. Определенный вклад в изучение рассматриваемой проблемы внесли и российские социологи [2, 12].

Некоторые типологии образовательных общностей учащихся

Что дает изучение типологий образовательных общностей? Для чего они нужны? Типологии позволяют дифференцировать эти общности изнутри на определенные группы учащихся (школьников и студентов) в соответствии с их объективными и субъективными характеристиками. Приведем отдельные иллюстрации этих характеристик и типологий на их основе.

Так, к объективным характеристикам относятся типы и виды учебных заведений, в которых обучаются школьники и студенты. Это означает, что существуют типологии школьников, получающих образование в разных типах школ. Помимо обычных учебных заведений, это статусные школы — с углубленным изучением

отдельных предметов, гимназии, лицеи. Качество образования в них, как правило, существенно различается, накладывая печать на уровень подготовки учащихся, их человеческий капитал, степень успешности дальнейшего образовательного, а затем и профессионального продвижения. У окончивших более статусные школы больше шансов — в тенденции — на реализацию продвинутых жизненных планов и стратегий, чем у школьников после обучения в обычной школе.

Такую же типологию можно выявить у студентов разных типов вузов. Одно дело — студенты вузов ядра системы высшего образования (национальных, федеральных, национальных исследовательских университетов), а другое дело — студенты полупериферии и периферии. Конечно, и среди студентов «нестоличных» типов вузов попадает немало сильных и успешных учащихся, но общая тенденция очевидна. Успешные студенты сегодня — это прежде всего успешные школьники вчера, заканчивающие учебные заведения с высокими баллами ЕГЭ и поступающие в продвинутые вузы ядра системы высшего образования.

Примером типологии, основанной на субъективных характеристиках, является типология образовательных мотиваций школьников и студентов. Одни их группы отличаются высоким уровнем мотивации, другие средним, третьи, по существу, не мотивированы на получение качественного образования. В последние годы исследователи отмечают рост низкого уровня образовательных мотиваций учащихся многих учебных заведений общего и профессионального образования (см., например: [4]).

Приведем данные о соотношении образовательных мотиваций студентов, полученные нами на основании многолетних исследований (2011–2018 гг.). Они позволили предложить типологию студенчества на основе двух критериев — сформированности образовательной мотивации и готовности к обучению в вузе. Это позволило выделить и охарактеризовать четыре типологические группы.

К первому типу студентов, которые хотят и могут учиться, относится не более 15 %. Вторая типологическая группа — те, кто хочет, но не может учиться, — включает около 40 % студентов. Третья группа студентов, которые могут, но не хотят учиться, составляет 30 %. Самая проблемная, четвертая типологическая группа — те, кто не хочет и не может учиться, — насчитывает 15 % студентов. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в совокупности почти половину вузовского студенчества. Из четырех названных образовательных групп студентов только первая полностью соответствует сформулированным двум критериям, остальные три оказываются в большей или меньшей степени проблемными. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в общей сложности почти половину вузовского студенчества [1, 512–513].

Однако особый интерес представляют те типологии учащейся молодежи, которые могут быть выявлены на основании критерия, интегрирующего либо просто объединяющего объективные и субъективные характеристики (показатели объективного и субъективного характера). Таким критерием является успешность/неуспешность образовательных общностей. В этом объединении (интеграции) состоит особенность и самого критерия, и типологии образовательных общностей на его основе.

Чтобы лучше понять предложенный критерий и соответствующую ему типологию, необходимо вначале определить основные понятия образовательной успешности и неуспешности. Под образовательной успешностью мы понимаем комплексную качественную характеристику образовательной деятельности учащихся в процессе их взаимодействия с учебным заведением, семьей, социальными институтами, окружающей социальной средой, результатом которого является соответствие (или превышение) их образовательного уровня ожиданиям и требованиям образовательной организации и общества в целом. Образовательная неуспешность — это комплексная качественная характеристика образовательной деятельности учащихся в процессе их взаимодействия с педагогами, семьей, учебным заведением, социальными институтами, окружающей социальной средой, результатом которого выступает отставание образовательного уровня обучающихся от ожиданий и требований образовательной организации и общества.

Эти обобщающие характеристики образовательной успешности и неуспешности общностей учащихся базируются на наличии ряда показателей каждой из них. К числу таких показателей отнесем: академические достижения, образовательную мотивацию, готовность к самостоятельной работе, стремление к достижительности, профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение. Крайне важным показателем является достигнутый человеческий капитал образовательных общностей учащихся. Говоря обо всех названных показателях, нужно иметь в виду их различные уровни, характеризующие степень развитости каждого из них.

Эти показатели в их конкретном выражении были выявлены в ходе эмпирических исследований, осуществленных научным коллективом УрФУ под руководством автора статьи в ходе реализации в 2019–2020 гг. проекта РФФИ «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности». В состав научного коллектива входили, помимо руководителя, доктора наук, профессора П. А. Амбарова, Б. Ю. Берзин, Е. А. Шуклина, кандидаты наук, доценты О. С. Виндекер, А. А. Кузьминчук, А. В. Кульминская, С. В. Кульпин, Л. А. Лесина, Н. В. Шаброва.

В ходе исследований проблемы проекта использовались следующие методы:

1. Анализ статистических данных.
2. Полуформализованное экспертное интервью. Экспертами выступили специалисты в области школьного и высшего образования ($n = 34$). Отбор экспертов осуществлялся в соответствии с двумя критериями: стажем работы в сфере образования не менее 10 лет и наличием необходимых компетенций (знаний и опыта) оценки образования с определенных дисциплинарных и междисциплинарных позиций (педагогике, психологии, социальной психологии, социологии, экономики).
3. Фокус-группы с учащимися школ, студентами колледжей и вузов.
4. Анализ 200 эссе школьников старших классов на тему «Формула успеха».

В них учащиеся в свободной форме излагали свое понимание неуспешности и успешности и путей перехода от первой ко второй.

5. Вторичный анализ данных по материалам прежних исследований образовательной успешности/неуспешности, опубликованных в зарубежных и российских источниках.

В данной статье мы не приводим конкретных результатов эмпирических исследований, с ними читатель сможет познакомиться в ряде публикаций участников проекта. В самой же статье даются лишь теоретические обобщения этих исследований.

Благодаря использованию названных методов удалось получить не только объективные характеристики успешности/неуспешности учащейся молодежи, но и субъективное мнение образовательных общностей относительно различных ее показателей. Так возникла связь между объективными и субъективными аспектами критерия успешности/неуспешности, положенного в основу одной из типологий образовательных общностей учащихся.

На основе указанных выше показателей в результате эмпирических исследований были определены пять основных типов учащихся. Первые три типа относятся к успешным. Однако третий тип содержит в себе уже некоторые предпосылки перехода к неуспешности. Что касается четвертого и пятого типов, то они относятся к числу неуспешных. В целом типология успешных и неуспешных учащихся характеризуется нами в следующем разделе.

Типы успешной и неуспешной учащейся молодежи

I тип. Талантливые, одаренные и очень способные школьники и студенты, добивающиеся как значительных академических результатов, так и достижений на олимпиадах, конкурсах, чемпионатах и др. Эти учащиеся характеризуются высоким уровнем образовательной мотивации, стремлением к достижениям, самообразованию, готовностью к самостоятельной работе, умениями и навыками ее осуществления.

II тип. Успешные в образовательном отношении молодые люди, обучающиеся исключительно на отличные и хорошие оценки, но не показывающие особых, тем более выдающихся достижений в науке, искусстве, спорте. Они достаточно мотивированы на учебу, достижение хороших результатов, ориентированы на высшее образование, готовы к самостоятельной работе.

III тип. Учащиеся, показатели освоения образовательной программы и мотивационные характеристики которых удовлетворительны. Вместе с тем результаты фокус-групп и мнения экспертов, равно как и эссе школьников и студентов, свидетельствуют, что различия учебных достижений и уровня мотивации у данного типа учащихся могут быть весьма заметными, а они сами часто находятся на границе успешности/неуспешности или в процессе перехода от первой ко второй. Этому могут способствовать неблагоприятные условия жизни, непростые семейные и финансово-экономические проблемы.

IV тип. Учащимся этого типа образование дается с огромным трудом, но они тем не менее мотивированы на его получение. Уровень их знаний и умений, не говоря уже о навыках, явно не соответствует требованиям образовательного

стандарта и выбранных образовательных программ. Подчас им сложно овладеть самыми элементарными понятиями. К этому часто добавляется неумение учиться, работать над собой, отсутствие стремления к достижительности и неготовность целенаправленно включаться в практики самообразования. Существование такого типа школьников и студентов часто бывает сопряжено с неблагоприятными моральными и экономическими обстоятельствами семейной жизни. Но при этом у учащихся есть желание преодолеть себя и стремление к получению знаний.

V тип. К школьникам и студентам этого типа мы относим тех, кто и не может, и не хочет учиться. Отсутствие образовательной мотивации (или ее явно недостаточный уровень) часто связано с ограниченными знаниями, умениями и компетенциями, низкими академическими достижениями, не соответствующими требованиям образовательных программ, вялым интересом к самообразованию и работе над собой. Причем связь между низкой образовательной мотивацией и ее следствиями обоюдная, поскольку все названные ограничения и недостатки приводят, в свою очередь, именно к ней. Изменение образовательной мотивации в этом случае превращается в ключевой источник преодоления неуспешности.

Одна из острых проблем, разделивших успешных и неуспешных учащихся, — отношение к собственному обучению в учебном заведении, как в школе, так и в университете. Обозначенная проблема стала предметом обсуждения на фокус-группах с учащимися старших классов и вузов. При этом ими были высказаны диаметрально противоположные точки зрения относительно целеполагания в образовательном процессе и тех ценностных ориентиров, которые определяют стратегии образовательной деятельности различных групп учащихся.

Модераторы фокус-групп отмечали остроту дискуссий, возникших между учащимися, поскольку в полемике оказались локализованными и противопоставленными друг другу разные смыслы ценности образования — терминальный и инструментальный. В суждениях успешных учащихся доминировал терминальный смысл, в рамках которого образование рассматривалось как главный или ведущий интерес, определяющий их ценностные ориентации и мотивацию на обучение. В суждениях малоуспешных или неуспешных учащихся доминировал инструментальный смысл, в рамках которого образование рассматривалось как вынужденная необходимость, не определяющая стратегию жизни и деятельности вследствие его ценностной ограниченности и низкой мотивационной выраженности.

В результате эмпирических исследований было установлено, что среди неуспешных школьников и студентов часто встречаются дети из проблемных как в моральном, так и финансово-экономическом плане семей, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Обращалось внимание на то, что такие учащиеся требуют особой заботы, оказания необходимой помощи и поддержки.

Анализ показал, что большая часть неуспешных школьников и студентов, как правило, не является предметом специального внимания в учебных заведениях, а в системе государственной образовательной политики не занимает должного места. Соответственно, для нее не разработано никаких мер дополнительной поддержки в виде материальных и нематериальных ресурсов. Между тем

предоставление такой поддержки способствовало бы преодолению образовательной неуспешности значительной части школьников и студентов.

Особенность нашей позиции состоит в том, что мы признаем необходимость изменения вектора государственной образовательной политики. Устойчивый интерес государства исключительно к талантливым и успешным школьникам и студентам, получающим хорошее ресурсное обеспечение, должен быть дополнен не менее серьезными мерами поддержки неуспешных. Масштабы образовательной неуспешности в российской системе образования таковы, что требуют специальных государственных программ, обеспечивающих институциональную и финансовую поддержку усилий школ, колледжей, вузов по преодолению этого феномена.

Но для решения проблемы неуспешности нужны и иные ресурсы, включая социальные и специальные педагогические и психологические технологии образовательного сопровождения неуспешных школьников и студентов. Целесообразно использовать для этого накопленный отечественный и зарубежный опыт. Такие технологии получили название программ поддерживающего обучения (*remedial education*).

Требуются квалифицированные кадры, владеющие подобными технологиями. Это психологи, социальные педагоги, логопеды, специалисты по профессиональной ориентации и коррекционной педагогике, тьюторы. Их не хватает российским учебным заведениям. Так, по мнению экспертов, в школах при фиксируемом увеличении числа учеников с психологическими и психофизиологическими особенностями, как ни парадоксально, происходит уменьшение количества узких специалистов.

Особым направлением должны стать денежные вложения в так называемые неэффективные учебные заведения, работающие с трудным контингентом учащихся. Опыт Великобритании, Франции, Португалии, Бельгии, Швеции, Норвегии и других европейских стран подсказывает различные варианты реализации такого подхода, подчеркивающего роль и функции социального государства в отношении образования. Конечно, все это требует своего особого финансирования (через государственные и/или родительские субсидии) и организационных структур (психологических служб, консультационных центров).

Выводы

Анализ ситуации, сложившейся в распределении ресурсов в российской системе образования для оказания поддержки различным образовательным общностям учащихся, свидетельствует о имеющем место дисбалансе в осуществлении государственной образовательной политики в отношении этих групп.

При этом дисбалансе внимание уделяется сравнительно небольшой части успешных школьников и студентов, талантливой, одаренной и обладающей значительными способностями в области науки, техники, искусства, спорта, общественной деятельности. Вместе с тем в структуре учащейся молодежи есть немало образовательных общностей и групп среди них, которые не только не добиваются

заметных успехов, но, наоборот, оказываются весьма проблемными в отношении и обучения, и образовательной мотивации, и сформированности профессиональной ориентации, и стремления к профессиональному самоопределению и самореализации. Эта неуспешная часть школьников и студентов, как правило, не является предметом специального внимания в учебных заведениях. В системе государственной образовательной политики она вообще не занимает никакого места. Соответственно, для нее не разработано никаких мер дополнительной поддержки в виде материальных и нематериальных ресурсов.

Наш главный вывод состоит в необходимости осознания ошибочности и односторонности государственной образовательной политики распределения ресурсов на поддержку успешных образовательных общностей учащейся молодежи и переориентации ее в пользу тех из них, которые являются сегодня неуспешными и проблемными. Нежелание органов власти и управления направлять ресурсы на решение проблемы преодоления неуспешности значительной части учащихся ухудшит положение российского общества, находящегося в ситуации глубокого системного кризиса.

1. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Социология высшего образования. Екатеринбург, 2019. 539 с.
2. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* От образовательной неуспешности к социальной успешности студенчества // Высшее образование в России. 2019. № 11. С. 34–46.
3. Индикаторы образования: 2020 : стат. сб. М., 2020. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/352549981.pdf> (дата обращения: 22.05.2020).
4. *Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопр. образования. 2019. № 4. С. 71–92.
5. *Славина Л. С.* Трудные дети. М., 1998. 440 с.
6. *Хекман Д.* Политика стимулирования человеческого капитала // Вопр. образования. 2011. № 3. С. 73–137.
7. *Abbott B., Gallipoli G., Meghir C., Violante G.* Education policy and intergenerational transfers in equilibrium. Technical report, Cowles Foundation Discussion paper. 2016. URL: <https://www.nber.org/papers/w18782.pdf> (accessed: 20.05.2020).
8. *Altbach Ph.* Global Perspectives on Higher Education. Baltimore, Maryland, 2016. 352 p.
9. *Cremer H., Pestieau P.* Intergenerational Transfer of Human Capital and Optimal Education Policy // Journal of Public Economic Theory. 2006. Vol. 8 (4). P. 529–545.
10. *Habley W. R., Bloom J. L., Robbins S.* Increasing Persistence: Research-Based Strategies for College Student Success. San Francisco, CA, 2012. 512 p.
11. *Schuler H., Thornton G., Frintrup A., Mueller-Hanson R.* AMI-Achievement Motivation Inventory: Technical and User's Manual. Oxford, 2004. 55 p.
12. *Zborovsky G. E., Ambarova P. A.* The Educational Failure of Pupils and Students as a Social Phenomenon: A Research Methodology // Higher Education in Russia. 2020. № 5. P. 34–44.

Статья поступила в редакцию 03.08.2020 г.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ (НЕ)УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ*

Для преодоления образовательной неуспешности учащихся необходима идентификация социальных оснований данного явления. Цель статьи состоит в классификации и анализе многообразных социальных причин образовательной неуспешности российских школьников и студентов. В основе статьи — материалы междисциплинарного исследования «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности», осуществленного в 2019–2020 гг. В ходе эмпирического исследования применялись методы экспертного интервью с представителями образовательных организаций Свердловской области, фокус-групп со школьниками и студентами колледжей и вузов, вторичный анализ данных педагогических, социально-психологических, социологических исследований образовательной неуспешности.

Ключевые слова: образовательная неуспешность; образовательные общности; человеческий капитал; социальные факторы образовательной деятельности

Актуальность и проблема исследования

Нарастание масштабов образовательной неуспешности учащейся молодежи в современной России представляет собой опасную деформацию отечественного образования. Наряду с талантливыми, способными школьниками и студентами есть и неуспешные в образовательном плане учащиеся, неуспешные жизненные траектории которых, к сожалению, запрограммированы их неудачным образовательным бэкграундом. В макромасштабах феномен образовательной неуспешности служит фактором, препятствующим достижению высокого качества человеческого капитала российской молодежи, т. е. накоплению ресурсов, которые позволяют ей достигать в будущем высокого уровня самореализации и социальной успешности [6].

Среди причин образовательной неуспешности учащейся молодежи, наряду с психологическими, педагогическими, экономическими, особое значение приобретают социальные факторы. Их влияние связано с включенностью образования в систему общественных отношений, социальных ценностей и норм. Образование

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

ШАБРОВА Нина Васильевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: urfu-stu@mail.ru). ORCID: 0000-0002-5694-1040.

АМБАРОВА Полина Анатольевна — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: borges75@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3613-4003.

© Шаброва Н. В., Амбарова П. А., 2020

функционирует в широком и сложном социальном контексте. Соответственно, широк и сложен спектр социальных оснований рассматриваемого явления. Социальными основаниями неуспешности образовательных общностей можно считать социальные факторы, закрепляющие и усиливающие меру расхождения между личными достижениями представителей образовательных общностей и общественными ожиданиями определенных результатов в их образовательной деятельности.

Разработка социальных технологий образовательного сопровождения неуспешных школьников и студентов требует идентификации и анализа всех видов социальных оснований их образовательной неуспешности. В связи с этим в статье рассматриваются результаты теоретического и эмпирического исследования образовательной неуспешности российской учащейся молодежи, позволившие выделить, классифицировать и проанализировать действие многообразных социальных факторов, влияющих на результаты образовательной деятельности школьников и студентов.

Эмпирическая база и методы

Эмпирическую базу статьи составляют данные междисциплинарного исследования, проведенного в декабре 2019 — феврале 2020 г. В качестве методов сбора информации выступили: полуформализованное экспертное интервью ($n = 30$ чел.) и 4 фокус-группы со студентами вузов г. Екатеринбурга. Экспертами являлись представители образовательных организаций различных типов г. Екатеринбурга и Свердловской области (школ, колледжей, вузов, частных образовательных центров). Эксперты отбирались в соответствии с двумя критериями: стажем работы в сфере образования не менее 10 лет и наличием необходимых компетенций (знаний и опыта) оценки образования с определенных дисциплинарных позиций (педагогике, психологии, социальной психологии, социологии, экономики).

Данные проведенного исследования сопоставлялись с материалами исследований отечественных ученых по поставленной проблеме. Были обобщены результаты социологических, педагогических, психологических и экономических исследований проблем учебной и образовательной (не)успешности различных образовательных общностей, качества школьного, среднего и высшего профессионального образования.

Результаты исследования

Социальные основания образовательной (не)успешности макроуровня

Мы выделили три уровня социальных оснований (не)успешности образовательных общностей: макроуровень, на котором складываются институциональные условия; мезоуровень, на котором действуют организационные факторы; микроуровень, на котором формируются основания, связанные с микрогрупповым взаимодействием. Важно подчеркнуть, что данное деление весьма условно и предпринято для анализа всей системы социальных факторов, обуславливающих

(не)спешность образовательных общностей. В действительности факторы всех трех уровней переплетаются и тесно взаимосвязаны между собой.

В структуре социальных оснований (не)успешности образовательных общностей макроуровня мы выделили 4 группы факторов: социально-политические, социально-экономические, социокультурные и технологические (табл. 1).

Таблица 1

Социальные основания образовательной (не)успешности макроуровня

Группа факторов	Социальные факторы образовательной (не)успешности
Социально-политические	Образовательная политика Политика в сфере здравоохранения Модель достижения власти
Социально-экономические	Социально-экономическое неравенство Политика занятости и рынка труда
Социокультурные	Место знания, образования в системе общественных ценностей (в том числе модель социальной успешности) Культурные традиции в сфере образования Культурная политика Образ будущего (в том числе социальный оптимизм / пессимизм)
Технологические	Цифровизация общества, экономики и образования Доминирование невербальных (опосредованных) форм коммуникаций

Значение *социально-политических факторов* обусловлено тем, что в рамках политических институтов формулируются и закрепляются формальные требования к характеристикам отдельных групп образовательных общностей и результатам их образовательной деятельности. Так, в образовательных стандартах, выступающих элементом *образовательной политики государства*, содержатся требования к знаниям, умениям, навыкам, компетенциям учащихся различных ступеней образования. Российское педагогическое сообщество озабочено необоснованностью данных требований, их отрывом от реалий жизни и соответственно фактами имитации их выполнения [10, 18]. И. Я. Серкина отмечает: «Социальные последствия производства симулякров знаний принимают угрожающий характер. Современные реалии таковы, что при получении среднего образования не обязательно приобретать знания, достаточно усилить подготовку к ЕГЭ и постараться успешно сдать его и набрать максимальные баллы» [18, 52]. В итоге у части образовательных общностей, при формальном соответствии требованиям академической успеваемости, формируется и усиливается латентная образовательная неуспешность.

Один из наших информантов высказал по этому поводу следующее мнение:

Благодаря существующей образовательной политике государства мы профукали целое поколение... Они ничего не могут... Они не эффективны экономически, эмоционально,

с демографической точки зрения... Это люди, которые не имеют гражданской позиции, они не научены мыслить критически, так как в школе этому, в соответствии с ФГОС, учить не обязаны. Они не научены самостоятельно что-то делать, они в каком-то информационном параличе (О. П., преподаватель колледжа).

Имитационный характер политики в сфере здравоохранения также влияет на увеличение числа неуспешных обучающихся. Массовые медицинские осмотры дошкольников проводятся часто «для галочки». Заключение по ним не отражают реального уровня психофизиологического здоровья детей и их готовности к школе. Это приводит к тому, что педагогам все чаще приходится работать с детьми, которые не могут освоить учебный материал по состоянию здоровья. Один из наших экспертов так описал данную ситуацию:

В первую очередь бывает, что дети просто нездоровы, и таких детей сейчас очень много. Они устают буквально после 10 минут работы, начинают путаться. У них очень плохая память. Таких детей, по моему опыту, процентов 20 и их становится все больше. Их бесконечно трудно обучать, нужно великое терпение. Родители не выдерживают, срываются на крик. У репетиторов тоже редко что получается с этими детьми (О. Ч., учитель математики).

Еще одним социально-политическим фактором, влияющим на увеличение числа неуспешных в обучении, является доминирующая в настоящий момент модель достижения власти. Она основана на социальных связях и лояльности к «владельцам» властных ресурсов и статусов. Отсутствие меритократии, по нашему мнению, — серьезное препятствие на пути формирования достижительной мотивации в обучении [12]. Минимальное представительство во власти руководителей, добившихся постов благодаря своим профессиональным знаниям и компетенциям, нивелирует ценность образовательной успешности, формирует стереотип ненужности образования:

В нашей стране неуспешность в образовании еще не означает, что человек будет неуспешен в жизни... Много моих выпускников из категории «троечников» добились успеха... Я уж не говорю о том, что половина депутатов у нас... [смех] (И. А., психолог центра развития).

Важно подчеркнуть, что подобная модель достижения власти тесно переплетается с действием такого социокультурного фактора, как модель социальной успешности. Ключевым критерием достижения успеха в современной России выступают не знания, а связи, происхождение, политическая принадлежность, деньги.

В группе социально-экономических оснований образовательной (не)успешности мы выделили два базовых фактора: социально-экономическое неравенство и политику занятости и рынка труда. Уровень социально-экономического неравенства в нашей стране достаточно велик: коэффициент Джини в 2018 г. составил 37,7 % (для сравнения: в Швеции — 29,2 %, Германии — 31,7 %) [33]. Особенности влияния социально-экономического неравенства на образовательную неуспешность обусловлены тесной взаимосвязью экономического неравенства

с территориальным, профессиональным, а в некоторых случаях и этническим неравенством. Данный фактор ограничивает образовательные возможности многих групп учащихся.

Исследования последних лет четко показывают несколько важных оснований образовательной неуспешности, сопряженных с рынком труда. Во-первых, изменение структуры рынка труда вызывает противоречивые изменения в выборе учащимися профессиональной траектории [8]. Молодежь отдает предпочтение престижным, экономически «выгодным» профессиям и при этом ориентируется не на свои внутренние потребности и способности, а на конъюнктуру рынка труда. Во-вторых, на успешность адаптации выпускников колледжей и вузов к рынку труда с имеющимся образовательным бэкграундом негативно влияют разрывы между содержанием образования и требованиями работодателей [27]. Включение работодателей в качестве участников разработки и реализации образовательных программ особого эффекта не дает. Этот процесс либо носит имитационный характер, либо ограничен неготовностью работодателей к дополнительным инвестициям в образование.

Социокультурными основаниями образовательной неуспешности служит обесценивание знания и образования в системе общественных ценностей. Образовательный нигилизм определенной части представителей образовательных общностей — фундаментальное основание их социальной неуспешности.

Рассогласованность позиций поколений относительно ценности знаний и образования приводит к конфликту *моделей обмена знаниями*¹. *Старшее поколение не готово учиться у подрастающего поколения, а молодое не доверяет знаниям, опыту старшего поколения. Данное противостояние напрямую влияет на рост образовательной неуспешности молодого поколения, поскольку показатели успешности в официальной модели образовательной успешности формирует старшее поколение сквозь призму своей системы представлений о ценности знания и образования.*

Говоря о социокультурных основаниях образовательной (не)успешности, мы хотели обратить внимание на разрушение традиционных отношений «учитель — ученик» [25]. Опрошенные эксперты отмечают снижение пиетета перед представителями интеллектуальных профессий, уровня доверия и уважения к педагогической профессии:

Для меня главный принцип такой: человек должен быть интересным. Если он интересен, но мало получает, но при этом он закончил престижный, с нашей точки зрения, вуз, если он кандидат наук, если он доктор наук, много знает, то он успешен. Сегодня исчезли эти критерии. Сегодня хоть ты доктор, хоть ты академик... Сколько ты получаешь — более важный вопрос для современной молодежи. У этого поколения вообще другие ценности, другие цели, другие методы (Т. Ю., доцент вуза, психолог).

¹ Типы культурного обмена знаниями между поколениями выделила М. Мид. В рамках своей концепции она представила три основных типа культуры: постфигуративный (дети получают необходимые знания от своих предшественников), кофигуративный (дети и взрослые учатся у сверстников), префигуративный (взрослые получают знания от детей).

Отсутствие широкого кругозора и эрудированности, отмеченное нашими экспертами, выступает элементом еще одного социокультурного фактора неуспешности обучающихся — культурной политики. Под *культурной политикой* в контексте нашей проблематики мы понимаем установки и действия государства, направленные на формирование модального типа личности с определенным набором качеств и характеристик. Идеал интеллектуально развитой личности, эрудита, человека с общекультурным бэкграундом сегодня утрачивает свое значение. Ему на смену приходит «частичная» личность, специализирующаяся в узконаправленной сфере деятельности. Политика государства проявляется в этом отношении, в частности, через формулирование ограниченного перечня компетенций. В нем все меньше остается общекультурных компетенций и все больше появляется узкопрофессиональных [2].

Последней группой факторов образовательной (не)успешности макроуровня являются *технологические*. Ключевым из них выступает *цифровизация образования и повседневной жизни*. Внедрение современных цифровых технологий, с одной стороны, расширяет возможности, доступ молодежи к информации, в том числе образовательному знанию, с другой стороны, требует наличия определенных компетенций: умения пользоваться данными технологиями, отбирать, систематизировать и анализировать большой объем информации. Важно отметить, что по результатам исследований молодое поколение в большей мере, чем старшее, умеет пользоваться информационными технологиями [19]. Вместе с тем и ученые, и наши эксперты отмечают «клиповость мышления» учащейся молодежи, низкий уровень аналитических способностей [9]. Кроме того, цифровизация образования, особенно сейчас, в условиях пандемии коронавируса, приводит к доминированию невербальных, опосредованных форм образовательного взаимодействия, ограничивает развитие фундаментальной человеческой характеристики — речи и живой коммуникации.

Один из наших экспертов так высказался по этому поводу:

Человека судят по тому, как он говорит. Образованный человек хорошо говорит и ясно излагает свои мысли. Какая-то часть обучающихся в этом плане на самом деле очень успешна. Она очень отличаются от неуспешных. Серой молчаливой массы стало больше. Тренируют больше зрительное восприятие, но не развитие речи. Через 10–15 лет самой востребованной компетенцией будет умение общаться и говорить. Современное поколение детей и молодежи сейчас общаются через телефоны, планшеты и прочие гаджеты. С первого класса пишут мало, потому что галочки, палочки, а раньше мы писали. Перевели всех в какой-то скафандр и коммуникаций вообще нет. Отсюда в образовании внутриличностные, межгрупповые, межличностные, внутригрупповые конфликты (М. А., школьный психолог).

В данной статье мы не останавливаемся на анализе достоинств и недостатков цифровизации образования. Лишь отметим, что использование информационных технологий в образовании должно носить избирательный, дифференцированный характер и не ставить под угрозу самого принципа живого диалогового взаимодействия, коммуникации педагога и обучающегося. Полагаем, что бездумное

внедрение дистанционных технологий, сокращение времени на живое образовательное взаимодействие увеличит долю неуспешных обучающихся. Переход на дистанционное обучение во время карантина уже показал реальность данной тенденции.

Социальные основания образовательной (не)успешности мезоуровня

Совокупность факторов образовательной (не)успешности мезоуровня представлена в табл. 2.

Таблица 2

Социальные основания образовательной (не)успешности мезоуровня

Группа факторов	Социальные факторы образовательной (не)успешности
Территория	Тип поселения (город/село, центр/периферия)
Школа как организация	Тип школы (в том числе государственные / негосударственные) Кадровый состав Социально-психологический климат в школе (отношения между учениками, учениками и учителями, между учителями, между школой и родителями) Материально-техническая оснащенность школы
Организации дополнительного образования	Разнообразие и доступность дополнительного образования Отношения с руководителями, педагогами, членами кружков, секций
Система профориентации	Сформированность, эффективность практик профориентационной работы

Начнем анализ факторов мезоуровня с изучения влияния на успешность обучающихся их *пространственной локализации*. Обычно в научной литературе воздействие данного фактора рассматривается посредством изучения *типа* (город — село) и *статуса* (центр — периферия) *поселения*. Например, М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова установили, что одним из ключевых факторов образовательной успешности детей является степень вовлеченности родителей в их образование. При этом они зафиксировали большую вовлеченность в образование детей родителей, проживающих в городе, нежели в малых городах [4]. А. А. Бочавер с соавторами показал влияние места проживания на включенность детей в дополнительное образование, которое выступает ресурсом развития их человеческого капитала и, как следствие, способом достижения успеха в образовании [3]. В ходе исследования выяснилось, что в больших городах лишь 4 % детей никогда не занимались ни в каких кружках или секциях. В средних и малых городах эта доля составляет уже 7 %, а в поселках — 15 %.

Кроме того, исследователи отмечают большую концентрацию «хороших» школ с высокими результатами обучения, т. е. с большим числом успешных обучающихся, в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах, чем в селах и малых городах [13, 28]. Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова, Г. С. Токарева

зафиксировали взаимосвязь между показателями освоения детьми учебной программы в разных классах и типом поселения [7]. В начальном звене сельских школ уровень освоения детьми учебной программы ниже, чем в городских. Вместе с тем в среднем звене (5–7-е классы) ухудшение образовательных результатов наблюдается и в городских, и в сельских школах, но в последних снижение показателей более существенное. Данная тенденция отражается и на выборе образовательной траектории. По результатам данного исследования только 47,3 % окончивших 9 классов в сельских школах продолжили свое обучение в 10-м классе. Для сравнения: в городе таких 62,0 %.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что территория проживания действительно оказывает влияние на возможности реализации образовательных потребностей и доступ к образовательным ресурсам. Учащиеся из периферийных и небольших поселений встречают больше барьеров на пути к образовательной успешности, чем молодежь, проживающая в региональных или столичных центрах, крупных городах. В то же время для определенной части образовательных общностей проживание на низкостатусной и низкоресурсной территории выступает мощным стимулом территориальной миграции, а наиболее доступным и приемлемым способом реализовать это выступает образование.

Ко второй группе социальных оснований образовательной (не)успешности мезоуровня относятся факторы, связанные со *школой как образовательной организацией* (см. табл. 2). Их влияние на образовательную (не)успешность в научной литературе оценивается неоднозначно. С одной стороны, ученые отмечают, что обучающиеся государственных школ, реализующих образовательные программы повышенного уровня, обладающих высококвалифицированным кадровым составом и высоким уровнем материально-технической оснащенности, демонстрируют более высокие показатели образовательных достижений [7, 28]. А родители, чьи дети обучаются в школах с углубленным изучением отдельных предметов, гимназиях или лицеях, в отличие от тех, чьи дети учатся в обычных школах, в большей мере удовлетворены характером отношений ребенка с одноклассниками, моделью взаимодействия школы с родителями, состоянием материально-технической базы школы и в целом выполнением современной школой тех задач, которые перед ней стоят [1]. С другой стороны, результаты исследования других ученых показывают, что индивидуальные успехи обучающихся крайне слабо связаны с такими характеристиками образовательных учреждений, как тип образовательного учреждения, его кадровое и материально-техническое обеспечение [21].

Полагаем, что в основе данного противоречия лежит сам принцип и критерии оценки (не)успешности образовательных общностей. Так, в соответствии с формальными критериями образовательной успешности, успешными считаются школы, в которых бóльшая доля учащихся сдали ЕГЭ на повышенные баллы, поступили на бюджетную форму обучения в вузы, являются победителями олимпиад. Но для части школ, например негосударственных, данные критерии вообще не являются значимыми, поскольку цель их работы с обучающимися заключается в раскрытии и развитии интеллектуального и творческого потенциала ребенка [14, 15].

Считаем, что важным основанием социальной (не)успешности среди факторов, связанных со школой, является *ее социально-психологический климат*. Благоприятный социально-психологический климат в школе как основа образовательной успешности предполагает выстраивание взаимоотношений и взаимодействие администрации, учителей, педагогов, учащихся и родителей на паритетных началах союзников (а не соперников), свободе выбора и ответственности за свой выбор, гуманизме, уважении. Участники фокус-групп своими высказываниями доказывают данный тезис:

Я благодарна своей школе и учителям за то, что они не делили нас на хороших и плохих, что на плохого ученика пальцем не показывали. Им не важно, как ты сдал (ЕГЭ), на 130 или 240 (баллов), поступил ты или нет, они всегда спрашивают, интересуются, желают успехов в жизни. Это мотивирует идти куда-то дальше;

Нас в школе педагоги всегда мотивировали, говоря, что жизнь большая, в ней много возможностей, разных проектов, поездок. И нам говорили: ты что, действительно, хочешь упустить этот шанс и сидеть на месте? И вот этим они нас как-то мотивировали... (студенты вуза, гуманитарный профиль).

Ключевая роль в формировании благоприятного социально-психологического климата отводится руководителю образовательной организации [14, 15]. Исследования последних лет показывают, что в современном обществе роль директора школы трансформируется и от эффективности его работы во многом зависит «школьная культура, школьный климат и связанные с ними самочувствие и мотивация учащихся и учителей, ориентация на повышение академических достижений» [15, 104], а «дети лучше учатся в школах, директора которых сосредоточены на педагогике и внутренних правилах учреждения, а не на исполнении внешних предписаний» [22].

Важным основанием социальной (не)успешности является вовлеченность учащихся в *дополнительное образование*. В целом вовлеченность российских школьников в систему дополнительного образования достаточно велика. По данным мониторинга экономики образования, в среднем 67 % российских школьников посещают различные кружки и секции [23]. Вместе с тем следует отметить некоторую дифференцированность образовательных общностей по включению в систему дополнительного образования. Данные различия обусловлены местом проживания и типом образовательной организации, в которой обучаются представители образовательных общностей, экономическим и образовательным капиталом родителей. Обучающиеся в селах и поселках городского типа больше включены в систему дополнительного образования, чем школьники в городах, но ограничены в разнообразии кружков и секций [11, 23]. В гимназиях и лицеях доля детей, охваченных дополнительным образованием, больше, чем в обычных школах, и эти дети чаще занимаются иностранными языками, наукой, искусством. Обеспеченные родители с высшим образованием более активно инвестируют свои ресурсы в дополнительное образование детей [23].

Таким образом, можно сделать вывод, что вовлеченность учащихся в дополнительное образование позитивно влияет на образовательную успешность: помогает

усилить многостороннее развитие способностей личности и преодолеть неуспешность по отдельным предметам, отраслям знания. Главное в данном случае, на наш взгляд, это желание, мотивация самого представителя образовательной общности быть успешным в обучении, и немаловажную роль в этом играет характер взаимодействий с педагогами системы дополнительного образования и членами данных кружков и секций.

Система *профориентационной работы* как основание социальной (не)успешности образовательных общностей особенно важна в свете выбора обучающимися сферы, направления профессиональной деятельности. В ходе нашего исследования эксперты отмечали необходимость осуществления профориентационной работы, начиная с детского сада. Вместе с тем анализ результатов исследований и реальных практик профориентационной работы показывает неэффективность деятельности образовательных организаций в этом направлении [15, 17]. Зачастую данная работа либо не ведется вообще, либо носит имитационный характер.

Социальные основания образовательной (не)успешности микроуровня

Социальные факторы микроуровня связаны с членством и статусом представителей образовательных общностей в малых группах (табл. 3).

Таблица 3

Социальные основания образовательной (не)успешности микроуровня

Группа факторов	Социальные факторы образовательной (не)успешности
Семья (родители)	Социальные характеристики родителей: уровень образования, занятость, вид труда, этническая (расовая) принадлежность, экономический статус семьи, социальное благополучие семьи (безработица родителей, полная / неполная семья, девиантное поведение родителей) Модель родительского поведения (в том числе воспитания)
Друзья	Модель образовательного поведения друзей, любимых Групповые ценности и давление
«Значимые взрослые»	Педагоги, в том числе педагоги дообразования (уровень квалификации, отношение к ученикам, модель коммуникации с ними, психологические компетенции) Родственники и знакомые, транслирующие модели успешности
Жизненные ситуации	Жизненные трудности (болезнь, потеря близких, резкая потеря работы родителями, форс-мажорные обстоятельства) Социальные травмы

Начнем анализ факторов данной группы с семьи. На образовательную (не)успешность образовательных общностей могут оказывать влияние все члены семьи, но именно *родителям* отводится ключевая роль. Важно отметить, что в последнее десятилетие внимание российских исследователей к изучению влияния родителей на образовательную (не)успешность детей существенно возросло.

Это обусловлено в том числе закреплением на законодательном уровне статуса родителей как доминирующего субъекта образовательного процесса [24].

Влияние родителей на (не)успешность детей в образовании сегодня анализируется в двух направлениях. В рамках первого направления внимание исследователей концентрируется на социальных характеристиках родителей (уровень образования, занятость, вид и график труда, устойчивость на рынке труда, экономический статус и социальное благополучие семьи — полная/неполная, безработица родителей, девиантное поведение родителей), способных оказать влияние на образовательную успешность детей [13, 20, 21, 23, 26, 34, 35]. Следует отметить, что сравнительный анализ результатов данных исследований позволяет прийти к выводу о противоречивости и неоднозначности влияния социальных характеристик родителей на образовательную (не)успешность детей.

Более устойчивое влияние на образовательную (не)успешность образовательных общностей оказывает деятельность родителей. Акцент на деятельности родителей как непосредственного агента социализации молодого поколения, в том числе за счет различного рода инвестиций в их человеческий капитал (денег, времени, социального капитала), осуществляется во втором направлении изучения влияния родителей на образовательную (не)успешность детей [1, 3, 16, 26, 29–32].

Своеобразным криком души стало высказывание одной из участниц фокус-группы:

Бывают случаи, когда с самого детства ребенка родители просто гнобят. У меня, например, была такая ситуация. Мне в детстве говорили: «Ты криво режешь ножницами, ха-ха, ты никогда не научишься это делать нормально!» Сейчас я не могу нормально учиться, потому что мне каждый раз капают, что я — такая-сякая, ты этого не можешь и этого не можешь делать. Такое отношение влияет очень сильно, потому что когда мнение близких о тебе фиговое, ты сам о себе так начинаешь думать, и руки просто опускаются (студентка вуза, гуманитарная специальность).

Таким образом, авторитетный стиль воспитания, предполагающий вовлеченность родителей в образование детей, поддержку и контроль, непосредственно позитивно влияет на образовательную успешность детей, тогда как отдельные социальные характеристики родителей имеют нелинейное воздействие.

С возрастом ребенка воздействие родителей как фактора (не)успешности образовательных общностей в определенной мере ослабевает и усиливается влияние сверстников. Данное влияние осуществляется, прежде всего, через групповые ценности, групповое давление и модели образовательного поведения друзей, любимого человека.

Исследование О. В. Гребенникова с соавторами показало, что группы сверстников как значимые референтные группы и в реальном, и виртуальном общении выступают важным фактором социального развития у современной молодежи, хотя и конкурируют с родителями [5]. Большинство представителей образовательных общностей в реальной группе сверстников проявляет внутреннее стремление к принятию групповых стандартов и ценностей, к избеганию борьбы (стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах,

склонность к компромиссным решениям) [5]. Более того, для 76 % участников данного исследования групповая принадлежность является важным элементом представлений об успешности, а способность выстраивать социальные связи, коммуницировать, поддерживать отношения в различных референтных группах — необходимым свойством для достижения этой успешности. Полагаем, что наличие у референтной группы (класса, учебной группы) устойчивой ценности образования и знания будет благотворно влиять на образовательную успешность всех членов группы. Если же у референтной группы таких ценностей нет, то под воздействием группового давления, стремления «быть как все» может усилиться образовательная неуспешность некоторых представителей образовательных общностей.

Наши эксперты и информанты фокус-групп не раз указывали на влияние данного основания:

Актуализировать желание быть успешным в обучении может фактор влюбленности... Один из моих клиентов на консультации вспоминал, что он был «троечником», ему ничего не хотелось. Когда он встретил девушку, то все перевернулось. Он говорил, что «моя жена меня сделала» (И. А., психолог, центр развития);

Любовь, отношения с девушкой могут отодвинуть обучение на второй план... (студенты вуза, техническое направление).

Как видно из приведенных высказываний, воздействие модели образовательного поведения друзей, любимого человека на образовательную (не)успешность представителей образовательных общностей может оказывать как позитивное, так и негативное влияние.

Следующая группа факторов микроуровня образовательной (не)успешности связана с влиянием «*значимых взрослых*». Выделяя его в качестве социального основания образовательной (не)успешности, мы хотели расширить поле взрослых (помимо родителей), воздействующих на образовательную деятельность обучающихся. Это могут быть родственники (бабушки, дедушки, дяди и тети), знакомые (друзья родителей, родители друзей), педагоги (в том числе педагоги дополнительного образования). В ходе нашего исследования и обучающиеся, и эксперты отмечали особую роль именно педагогов как «*значимых взрослых*». Во всех фокус-группах обучающиеся отмечали роль педагогов в формировании образовательной мотивации, установок на саморазвитие, выборе направления образовательной траектории.

В одной из фокус-групп студентка так описала влияние «*значимых взрослых*»:

Дедушка одним из первых заметил мои способности в области писательского творчества. Мне тогда было 6 лет. Он с удовольствием читал все мои неказистые стихи и рассказы и даже печатал их в отдельный сборник. Мой любимый дедушка умер от тяжелой болезни... Моим наставником стала новая учительница русского языка и литературы. Я могла к ней обратиться с любой просьбой, мы много разговаривали о моих переживаниях, успехах, неудачах. Она всегда была готова выслушать и поддержать. Она всегда отмечала мои успехи в написании сочинений и отправляла их на всевозможные конкурсы. Частенько я занимала призовые место и меня публиковали в местных сборниках... (студентка вуза, гуманитарный профиль).

К последней из выделенных нами групп факторов микроуровня образовательной (не)успешности мы отнесли *жизненные ситуации*, в которые попадают учащиеся. *Жизненные трудности* (болезнь, потеря близких), *социальные травмы* оказывают значимое влияние на образовательную (не)успешность. Данное влияние может как ослабить образовательную мотивацию, так и усилить ее.

Участники наших фокус-групп так высказывались по этому поводу:

Мой знакомый нормально учился, родители его всем обеспечивали, он собирался поступать в вуз. Но родители заболели, и ему пришлось... идти работать... (студент СПО);

...когда мне было 14, скончалась моя мама, это сильно ударило по моей психической устойчивости. Я была особенно уязвима, когда в окружении начинали обсуждать свои семьи. Из-за этого я замыкалась в себе и стала тихой и скромной. Но, к счастью, в этот год я встретила человека на своем жизненном пути, который начал меня менять. Это была моя новая классная руководительница. Из неуверенной в себе девочки с трясуцимися коленями за год я стала постоянной ведущей на всех мероприятиях школы, а позже и президентом школы. Она разглядела во мне талант в сочинении стихотворений и отправляла меня на литературные конкурсы, а однажды даже попросила написать гимн школы (студентка вуза, гуманитарный профиль).

Выводы

Проведенное исследование позволило нам сделать несколько выводов.

Во-первых, существует большое число социальных оснований образовательной (не)успешности обучающихся. Предложенный нами перечень не является исчерпывающим. Во-вторых, влияние факторов всех трех выделенных нами уровней переплетается и они тесно связаны между собой. В-третьих, выделенные нами факторы имеют разную силу и различные векторы влияния. Одни воздействуют напрямую, с четко заданным позитивным вектором. Другие, напротив, влияют косвенно, нелинейно и неоднозначно.

Полагаем, что для сокращения числа неуспешных обучающихся необходимо уменьшать негативное воздействие социальных оснований неуспешности и использовать ресурсность тех, которые имеют позитивное влияние. Важно отметить, что для этого необходимы не только активная позиция, деятельность субъектов образования на микро- и мезоуровнях, но и изменения институциональных условий на макроуровне, т. е. целенаправленная личностно-ориентированная образовательная политика государства.

1. Аврамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Эффективность школы – позиция родителей // *Вопр. образования*. 2014. № 3. С. 118–134.

2. Афанасенкова Е. Л., Артокевич А. Н. Сравнительный анализ динамики ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности на примере студентов разных поколений (2002–2013) // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2015. № 1. С. 155–169.

3. *Бочавер А. А., Вербилович О. Е., Павленко К. В. и др.* Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40.
4. *Гошин М. Е., Мерцалова Т. А.* Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопр. образования. 2018. № 3. С. 68–90.
5. *Гребенникова О. В., Аянян А. Н., Юрченко Н. И., Полева Н. С.* Социальное и личностное развитие современной молодежи в технологическом обществе // Вестн. РГГУ. Сер. : Психология. Педагогика. Образование. 2020. № 1. С. 151–166.
6. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи // Социол. журн. 2020. Т. 26, № 2. С. 60–81.
7. *Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С.* Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопр. образования. 2019. № 4. С. 71–92.
8. *Константиновский Д. Л.* Российская молодежь перед современными вызовами рынка труда // Будущее сферы труда: глобальные вызовы и региональное развитие : сб. ст. междунар. форума «Будущее сферы труда: достойный труд для всех» (Уфа, 4–5 февр. 2019 г.). Уфа, 2019. С. 210–214.
9. *Кофейникова Ю. Л.* Психолого-педагогические проблемы образования поколения Z в современном социально-культурном контексте // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2015. № 3. С. 67–71.
10. *Латов Ю. В.* Симулякры знаний и образовательные неравенства в сфере андрагогического образования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. Вып. 2 (120). С. 211–219.
11. *Леонидова Г. В.* Формирование человеческого потенциала детского населения в системе общего образования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. Т. 12, № 3. С. 172–188.
12. *Любжин А. И.* Образование и демократия: сотрудничество или конфликт? // Вопр. образования. 2015. № 4. С. 292–305.
13. *Михалева М. Н., Потехина И. П.* Родители о качестве школьного образования: динамика мнений // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. М., 2017. Вып. 2. С. 47–74.
14. *Мурашов А.* Другая школа: откуда берутся нормальные люди. М., 2019. 349 с.
15. (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство. М., 2019. 232 с.
16. *Павленко К. В., Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Сивак Е. В.* Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопр. образования. 2019. № 2. С. 242–261.
17. Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении : информ. бюл. М., 2017. 36 с.
18. *Серкина Я. И.* Социальные риски имитации образовательных практик в России // Теория и практика общественного развития. 2018. № 5. С. 50–53.
19. *Солдатова Г., Рассказова Е.* Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями // Образовательная политика. 2014. № 3. С. 64–77.
20. *Товар-Гарсия Э. Д.* Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопр. образования. 2013. № 2. С. 252–269.
21. *Уваров А. Г., Ястребов Г. А.* Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России. 2014. № 2. С. 103–132.
22. Успехи учеников зависят от директора школы // Научно-образовательный портал IQ. URL: <https://iq.hse.ru/news/185015515.html> (дата обращения: 23.05.2020).
23. Участие родителей в школьном образовании: выбор, возможности, вовлеченность : информ. бюл. М., 2017. 32 с.
24. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.05.2020).

25. Фролова Е. В., Рябова Т. М., Рогач О. В., Зуйкина А. В. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3. С. 227–239.

26. Шпаковская Л. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства // *Журнал исследований социальной политики*. 2015. Т. 13, № 2. С. 211–224.

27. Шуклина Е. А., Певная М. В. Высшее образование и институт работодателей: проблемы эффективности межинституциональных взаимодействий // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры*. 2017. Т. 23, № 1. С. 155–163.

28. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров : информ. бюл. М., 2017. 44 с.

29. Becker G. S., Lewis H. G. On the Interaction between the Quantity and Quality of Children // *Journal of Political Economy*. 1973. Vol. 81, № 2. P. 279–288.

30. Becker G. S., Tomes N. An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility // *Journal of Political Economy*. 1979. № 87. P. 1153–1189.

31. Doepke M., Zilibotti F. Parenting With Style: Altruism and Paternalism in Intergenerational Preference Transmission // *Econometrica*. 2017. № 85. P. 1331–1371.

32. Heckman J. J. Role of Income and Family Influence on Child Outcomes // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. № 1136 (1). P. 307–323.

33. Human Development Report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> (accessed: 23.04.2020).

34. Nyvtl O. The sociodemographic determinants of academic performance and early career in the Czech Republic // *Demografie*. 2018. № 60 (2). P. 111–123.

35. Shareef F., Khawaja M. J., Azid T. Does parents' income matter in intergenerational transmission of human capital? A decomposition analysis // *International Journal of Social Economics*. 2017. № 44 (2). P. 267–283.

Статья поступила в редакцию 31.08.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.081
УДК 316.353:378.18 + 159.923.2 + 378.14.015

А. А. Дроздова

ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ (НЕ)УСПЕШНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ*

Масштабы образовательной неуспешности среди студентов актуализируют исследования ее оснований и факторов. Цель статьи — на основе вторичного анализа результатов исследований определить факторы академической среды, оказывающие влияние на образовательную (не)успешность студентов. В статье академическая среда рассматривается как совокупность трех компонентов — инфраструктурного, общностного и аксиологического. Среди проанализированных в работе индикаторов академической среды в качестве оснований образовательной неуспешности автором выделены недостаточно комфортные условия для учебы и жизни; отношение педагогов к студентам как к объектам воздействия; несоответствие реальной корпоративной культуры вуза предпочтительной.

К л ю ч е в ы е с л о в а: образовательная неуспешность; академическая среда; образовательная среда; академическая успешность; успеваемость

Актуальность и проблема исследования

По данным международного исследования PISA, «около 22 % учеников 7–9-х классов в России — потенциально не успешные» [10]. Значительно велика вероятность того, что эти ученики продолжают обучение в старшей школе, а затем в высшем учебном заведении, однако их дальнейшая успешность (неуспешность) будет во многом зависеть от той среды, в которой они будут обучаться. Обозначенное обстоятельство во многом актуализирует необходимость исследования факторов академической среды, оказывающих влияние на образовательную (не)успешность.

Образовательная неуспешность рассматривается нами как «качественная характеристика образовательной деятельности учащихся и студентов, отражающая меру расхождения между их личными достижениями и общественными ожиданиями от их деятельности в сфере образования» [3, 173]. Как показал обзор научных публикаций, внимание исследователей преимущественно концентрируется на изучении факторов, оказывающих влияние на академическую

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

ДРОЗДОВА Анна Александровна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: a.a.kuzminchuk@urfu.ru).

© Дроздова А. А., 2020

успеваемость, которую мы рассматриваем как один из элементов образовательной (не)успешности. Т. В. Лебедева, А. П. Цыпин, В. С. Сидоренко, например, анализируя статистические факторы, влияющие на успеваемость студентов российских вузов, пришли к выводу, что на высокий/низкий уровень успеваемости оказывают существенное влияние такие факторы, как основа обучения, источники дохода, использование свободного времени [8]. Однако содержательная интерпретация полученных результатов авторами в статье не приводится.

Образовательная (не)успешность, достаточно тесно связанная с академической успеваемостью, также имеет непосредственное отношение к результатам обучения, освоению определенных компетенций. Исследователи, изучая факторы, оказывающие влияние на результаты обучения, выделяют два сектора их локализации: «1) индивидуальные качества (свойства) обучаемого и 2) качества (свойства) образовательной среды, в которой находится обучаемый» [7, 128]. Значительная доля исследований связана с анализом именно субъективных, личностных качеств обучающихся, оказывающих влияние на их успеваемость. А. М. Шапоров с коллегами, изучая академическую успешность студентов медицинского вуза, установили, что «она связана с такими личностными характеристиками, как организованность и добросовестность, а также с мотивацией к обучению» [24, 294].

Зарубежные исследователи Л. Сибанда, Ч. Ж. Иву, О. Г. Бенедикт, анализируя факторы, влияющие на академическую успешность / провал студентов, отметили, что наиболее важными факторами успеха выступают регулярность обучения, посещения занятий и качество выполненных заданий, которые являются продуктами напряженной работы, самоотдачи и приверженности делу. Среди факторов, наиболее сильно способствующих академическому провалу, авторы называют недостаток усилий, самоотдачи и приверженности делу, незавершенность или невыполнение заданий [28, 114].

Обращаясь к группе факторов образовательной среды, важно подчеркнуть, что их влияние не является определяющим, более того, по мнению исследователей, степень этого влияния также обусловлена психологическими характеристиками студентов. Н. И. Исаева отмечает, что влияние образовательной среды вуза на успешность личностно-профессионального развития студента «зависит от восприятия и переживания им этой среды» [5]. По мнению С. В. Лазарева, из общей совокупности факторов, обуславливающих результаты обучения, всего 32 % приходится на влияние среды как интегрального явления, объединяющего непосредственно образовательную среду (20 %) и различительную среду (хобби, семья и т. д.) (12 %) [7, 129]. Несмотря на то, что влияние образовательной среды на академическую успешность студентов не является ведущим, с нашей точки зрения, его потенциал недостаточно глубоко изучен и несколько занижен. Далее рассмотрим более детально подходы к определению образовательной / академической среды и ее элементов, влияющих на образовательную (не)успешность студентов.

Образовательная / академическая среда

В научной литературе понятие среды тесно связано с такими категориями, как пространство, окружение, условия. В работе О. В. Неценко достаточно подробно рассматриваются методологические принципы и теоретические концепции феноменов пространства и среды в отечественной педагогике и психологии. С точки зрения нашего исследования принципиальное значение имеют «современные подходы к пониманию пространства в философии и психологии, основанные на субъект-субъектном подходе к социализации, поскольку ориентированы на раскрытие субъектнообразующей функции пространства» [13, 31].

Подходы к определению среды с точки зрения социологии представлены в статье Ш. К. Ханнанова, который отмечает, что «самой общей интерпретацией понятия “социальная среда” является представление о ней как о совокупности условий, способствующих или затрудняющих тот или иной вид деятельности субъекта, протекающей в условиях данной среды» [22, 75]. Это обстоятельство актуализирует необходимость анализа результатов эмпирических исследований удовлетворенности студентов условиями обучения. Ш. К. Ханнанов, анализируя антропоцентрические и экзоцентрические концепции социальной среды, приходит к выводу, что первые определяют то, «какой должна быть среда, чтобы человек эффективно в ней развивался в соответствии со своими жизненными выборами», а вторые — «то, как нужно управлять окружающей человека средой, чтобы человек эффективно реализовывал свои личные цели и цели сообщества, в которое он включен» [22, 76]. Этот вывод имеет принципиальное значение для нашего исследования, так как с точки зрения образовательной успешности крайне важно, чтобы среда способствовала реализации потенциала обучающегося.

Обзор научных публикаций показал, что отечественными авторами существенно более глубоко проработано понятие «образовательная среда», чем категория «академическая среда». Подходы к определению понятия «образовательная среда» достаточно подробно представлены в работе В. А. Беловолова и Т. И. Султанбекова [1]. С. В. Тарасов считает, что «образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [20, 134]. По мнению Н. И. Исаевой, «образовательная среда вуза в общем виде определяется как все то, что вовлекает студентов в деятельность и объективно содержит ресурсы развития и становления личностного и профессионального опыта всех участников образовательного процесса» [5].

К элементам среды любого образовательного учреждения С. В. Тарасов относит пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный компоненты [20, 135]. С. В. Лазарев отмечает, что «образовательная среда любого вуза традиционно оценивается по таким компонентам, как информационно-технологический (показатель доступности информации, степени использования в учебном процессе вуза инновационных, информационно-телекоммуникационных средств обучения); интеллектуальный

компонент (показатель качества профессорско-преподавательского состава); материальный компонент (уровень развития материально-технической базы, обеспечивающей учебный процесс)» [7, 131]. В соответствии с результатами эмпирических исследований большинство студентов (70,8 %) воспринимают образовательную среду вуза как адаптивную — «они удовлетворены условиями их личностно-профессионального развития, однако при этом они считают, что условия, психологически комфортные и в целом способствующие успешному осуществлению учебно-профессиональной деятельности, не позволяют в полной мере развивать и реализовывать все свои способности» [5]. Насколько понятие образовательной среды соотносится с академической средой, можно ли их считать тождественными?

В научных публикациях чаще всего академическая среда фигурирует как сфера деятельности и не находит содержательного рассмотрения. Е. В. Сивак и М. М. Юдкевич исследуют академическую среду как «совокупность норм и правил образовательной и научной деятельности, характерных для рассматриваемого сообщества, а также совокупность ресурсных, экспертных и статусных сетей, обусловленных этими нормами» [19, 33]. А. А. Оганян, Д. М. Хлопцов, отмечая многомерность академической среды, обозначили ее специфические характеристики: «взаимодействие и взаимообусловленность образовательной, научно-исследовательской и экспертно-аналитической деятельности профессорско-преподавательского и студенческого сообщества; неоднозначность критериев оценки академической деятельности, предопределяющая неполноту формальных контрактов между акторами академической среды» [15, 23]. В отличие от образовательной среды, исследования которой осуществляются на всех уровнях образования, преимущественно в рамках педагогики и с акцентом на развитие и формирование личности обучающегося, академическая среда имеет отношение исключительно к высшему образованию и подразумевает неразрывное единство образовательной и научной составляющих.

В рамках нашего исследования на уровне конкретной образовательной организации под академической средой мы будем понимать совокупность следующих компонентов:

1. Инфраструктурный компонент (инфраструктура организации, включающая здания, помещения и т. д., материальное пространство образовательной и научной деятельности, материально-техническое оснащение, научные центры и лаборатории, информационные инфраструктура и ресурсы).

2. Общностный компонент (образовательные общности студентов, преподавателей и администраторов как целостные субъекты академической среды, взаимоотношения между ними, стиль и характер взаимодействия и т. д.).

3. Аксиологический компонент (ценности академической культуры, организационная культура университета, позиционирование вуза, его миссия, правила и модели поведения и т. д.).

Рассмотрим далее каждый из обозначенных компонентов на примере конкретных индикаторов в качестве иллюстраций, обозначая их влияние на образовательную (не)успешность и ее элементы.

Результаты исследования

Инфраструктурный компонент. Безусловно, инфраструктура университетов, дизайн и эргономичность корпусов, пространственные характеристики кампуса оказывают существенное влияние на студентов, преподавателей и сотрудников вузов. Архитектура и дизайн зданий могут повлиять на выбор места обучения / работы, желание находиться в университете, на формирование идентичности, а также на производительность труда. Исследователи отмечают, что «университеты, помещения которых организованы с учетом интересов и потребностей различных внутриуниверситетских групп, стимулируют студентов на активное получение знаний, а ученых и преподавателей — на их генерацию и трансляцию» [4, 74]. Здания (помещения) способны оказывать позитивное влияние на эффективность, производительность (образовательную успеваемость). Этот факт отмечают 49 % бакалавров, 53 % магистрантов и 83 % аспирантов [25]. Обучение сегодня не заканчивается в аудиториях и не ограничивается ими, оно продолжается за их пределами в рамках самостоятельной, групповой проектной работы, в связи с чем студенты заинтересованы в альтернативных «открытых» пространствах на территории кампуса, дизайн которых, в свою очередь, оказывает влияние на результаты обучения [27].

Студенты региональных вузов, определяя важность различных условий обучения в вузе для хорошей учебы, из 20 параметров наиболее высоко оценили среди прочих наличие комфортных и безопасных условий для учебы и жизни (аудитории, библиотеки, столовые, общежития, спортивные сооружения и т. п.) (4,7 балла из 5 возможных), однако реализацию данного условия студенты оценивают в 3,8 балла из 5 возможных [11, 106]. Представленные данные говорят о том, что инфраструктурный компонент в части его отдельных показателей не в полной мере содействует развитию потенциала обучающихся и, скорее всего, становится одним из средовых факторов образовательной неуспешности.

Общностный компонент. В рамках данного компонента мы остановимся на рассмотрении взаимоотношений студентов между собой и с преподавателями как двух основных субъектов академической среды. С. Джафари и А. Асгари в своем исследовании установили, что «имеется существенная положительная связь между академической успеваемостью и климатом в учебной группе, взаимодействием преподавателя со студентом и академической мотивацией» [26, 62]. Исследователи отмечают, что академические достижения студентов в значительной степени зависят от климата в группе. Предполагается, что теплые взаимоотношения с преподавателями и эмоциональная поддержка со стороны одногруппников могут способствовать образовательной успешности.

Несмотря на то что по результатам исследования Л. З. Фатхуллиной «94 % студентов отмечают наличие конфликтов и конфликтных ситуаций в группе» [21, 78], в целом отношения в студенческой среде скорее можно назвать фактором, способствующим образовательной успешности. Студенты традиционно высоко оценивают удовлетворенность своими отношениями с одногруппниками, считают это одним из важных условий для хорошей учебы. Из 20 параметров условий

обучения в вузе, по мнению студентов, значимость дружеских отношений в студенческой среде оценивается в 4,6 из 5 баллов и реализуется на 4,2 балла из 5 [11, 106]. Расхождение показателей в идеальной и реальной ситуациях не является критическим. И. В. Образцов и А. В. Половнёв в рамках опроса студентов установили, что большинство из них «удовлетворены социально-психологическим климатом, сложившимся в университете в целом и в конкретных учебных коллективах, более 50 % студентов отметили очень высокую удовлетворенность (на уровне 9–10 баллов) сложившимися отношениями в группе» [14, 234].

Образовательная успешность студентов во многом зависит от взаимодействия с преподавателями. Характер взаимоотношений с преподавателями в процессе обучения в значительной степени способен оказать влияние на личностное и профессиональное становление обучающихся. По мнению исследователей, эффективность образовательного процесса существенно зависит от того, насколько преподаватель соответствует в сознании студентов образу идеального педагога [18]. В работах зарубежных авторов отмечается, что положительное отношение преподавателей способствует повышению успеваемости и успешности студентов: «...91,2 % студентов считают, что позитивное отношение преподавателя повышает производительность, всего 0,9 % обучающихся уверены, что оно снижает успешность, а 7,9 % отмечают, что это никак не влияет на продуктивность» [29, 740].

Достаточно любопытными представляются исследования влияния внешнего облика преподавателей на академическую успеваемость студентов (один из элементов образовательной успешности) и оценку эффективности преподавателей. Студенты чаще посещают занятия преподавателей с приятным внешним видом, считают, что такие преподаватели дают больше знаний, позволяют успешнее решать образовательные задачи [6].

Результаты эмпирических исследований показывают, что уровень удовлетворенности студентов взаимоотношениями с преподавателями достаточно высокий, обучающиеся считают наличие доброжелательных, партнерских отношений с профессорско-преподавательским составом значимым для успешной учебы, оценивают его реализацию в процессе обучения на 4 балла из 5, что несколько ниже, чем оценка взаимоотношений со студентами [11, 106]. Кроме того, некоторые авторы фиксируют определенные «зоны дисгармонии в представлениях преподавателей и студентов, отражающие возможные причины неудовлетворенности взаимодействием друг с другом» [9, 210]. И. И. Черемискина и В. А. Ращупкина в ходе исследования выявили расхождение между образом реального и желаемого преподавателя, обозначив авторитарный стиль взаимодействия преподавателей со студентами в качестве одной из проблемных зон [23, 148]. Л. Н. Макарова и М. В. Старцев к основным проблемным аспектам существующего взаимодействия преподавателей и студентов относят «несовпадение их ценностных ориентаций, отсутствие мотивации к рефлексивному осмыслению собственной деятельности» [9, 210].

Авторы называют следующие основные причины неудовлетворенности студентов существующим взаимодействием с преподавателями: «отношение педагогов к студентам как к объектам воздействия — 70,3 %; преобладание стандартного

типа ведения занятий — 68,6 %; расхождение между профессиональными и личными качествами педагога — 64,5 %; игнорирование мнений студентов — 53,2 %; отстраненная ролевая позиция — 52,8 %; отсутствие гибкости, взаимопонимания во взаимоотношениях — 47,6 %» [9, 214]. Р. Г. Петрова и Т. В. Рябова в своей работе также подчеркивают, что «социально-психологические факторы становятся значимыми факторами риска образовательной успешности студентов». В ходе исследования авторам удалось установить, что «отсутствие взаимопонимания с преподавателем» является одним из социально-психологических факторов, влияющих на неуспеваемость студентов [16, 62].

Аксиологический компонент. В рамках аксиологического компонента мы рассмотрим в качестве иллюстрации такой индикатор академической среды, как академическая культура. «Академическую культуру принято понимать как совокупность норм и ценностей образовательной и научной деятельности университета» [12, 24]. Обзор научных публикаций показал, что для характеристики академической культуры на уровне конкретной образовательной организации используются такие термины, как «корпоративная культура университета», «организационная культура университета». Исследователи не пришли к единому мнению относительно четкой демаркационной линии между данными категориями, однако очевидно, что ценности, лежащие в основе моделей поведения преподавателей и студентов университета, являются ядром как корпоративной, так и академической культуры.

Результаты эмпирических исследований показывают, что значительная доля студентов признает «однозначность влияния организационной культуры вуза на их профессиональное будущее (67,66 %), а большинство из отрицательно ответивших на этот вопрос указали ранее на стагнацию или кризис организационной культуры в вузе» [2, 154]. Студенты считают «высокий уровень вузовской культуры, благоприятный морально-психологический климат» одним из значимых условий хорошей учебы (4,5 балла из 5), однако оценивают его уровень реализации в процессе учебы на 3,8 балла [11, 106].

Кроме того, исследователи утверждают, что «студенты воспринимают организационную культуру как ориентированную на рыночный тип отношений, что предполагает достаточно высокую конкурентную среду, при этом для них более желаемым является клановый тип организационной культуры, где большее значение отводится теплым и дружеским отношениям и восприятию образовательного процесса как наставничества со стороны преподавателей» [17, 142]. Обозначенная дисгармония может рассматриваться в качестве фактора, затрудняющего реализацию потенциала обучающихся и достижение их образовательных целей. Безусловно, сокращение названного разрыва будет способствовать приверженности студентов университету, созданию благоприятной академической среды, содействующей образовательной успешности обучающихся.

Заключение

В качестве выводов по проведенному вторичному анализу публикаций отечественных и зарубежных авторов необходимо отметить, что образовательная

(не)успешность в исследованиях редуцирована до академической успешности, успеваемости. Понятие академической среды содержательно недостаточно четко концептуализировано, а ее влияние на образовательную (не)успешность системно не изучается. Предложенные в рамках статьи компоненты академической среды могут быть расширены и детализированы в дальнейшем, однако рассмотренные в них индикаторы позволили вывить такие основания образовательной неуспешности студентов, как недостаточно комфортные условия для учебы и жизни; авторитарное отношение педагогов к студентам как к объектам воздействия; несоответствие реальной корпоративной культуры вуза желаемой.

1. Беловолов В. А., Султанбеков Т. И. Образовательная среда как социально-педагогический феномен // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 52–54.
2. Деменико И. А., Шавырина И. В. Организационная культура как клиентоориентированная технология повышения конкурентоспособности вуза // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18: Социология и политология. 2017. № 1. С. 147–159.
3. Зборовский Г. Е. Образовательная неуспешность: ключевые проблемы концепции // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26, № 1. С. 170–179.
4. Исаева Н. В., Борисова Л. В. Сравнительный анализ национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 6 (88). С. 74–87.
5. Исаева Н. И. Психологические критерии оценки образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16751> (дата обращения: 20.09.2020).
6. Лабунская В. А., Безьян А. А. Внешний облик в образовательной среде: оценка, самооценка, функциональная значимость // Современное образование. 2018. № 4. С. 8–18.
7. Лазарев С. В. К вопросу о факторах, влияющие на результаты обучения в вузе // Живая психология. 2016. Т. 3, № 2. С. 127–134.
8. Лебедева Т. В., Цытин А. П., Сидоренко В. С. Статистический анализ факторов, влияющих на успеваемость студентов российских вузов // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2016. № 9. С. 55–58.
9. Макарова Л. Н., Старцев М. В. Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т. 12, № 5. С. 210–216.
10. Международное исследование показало, сколько в России неуспешных учеников // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2020/02/08/mezhdunarodnoe-issledovanie-pokazalo-skolkov-rossii-neuspeshnyh-uchenikov.html> (дата обращения: 03.09.2020).
11. Морозова Е. А. Совершенствование управления вузами региона на основе анализа мнения студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 6 (94). С. 102–109.
12. Налетова И. В., Прохоров А. В. Структура корпоративной культуры современного университета // Вестн. ТГУ. 2010. № 12 (92). С. 23–28.
13. Неценко О. В. Человек в пространстве и среде: к опыту научно-педагогического осмысления // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 29–38.
14. Образцов И. В., Половинёв А. В. Удовлетворенность студентов качеством обучения в вузе: социологический анализ на примере МГЛУ // Вестн. МГЛУ. Общественные науки. 2017. № 2 (786). С. 221–241.
15. Оганян А. А., Хлопцов Д. М. Трансформация глобальной академической среды: механизмы и социально-экономические последствия // Вестн. Том. гос. ун-та. Экономика. 2018. № 42. С. 22–40.

16. *Петрова Р. Г., Рябова Т. В.* Низкая успеваемость студентов младших курсов: мера социальной ответственности университета // Управление устойчивым развитием. 2019. № 1 (20). С. 62–67.
17. *Помялова В. О., Волкова Н. В.* Роль организационной культуры в процессе идентификации студентов с университетом // Университетское управление: практика и анализ. 2020. № 24 (1). С. 133–146.
18. *Прохода В. А.* Образ идеального преподавателя вуза в сознании студентов // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления : материалы междунар. конф. (Екатеринбург, 28 февр. 2014 г.). Екатеринбург, 2014. Т. 3. С. 203–206.
19. *Сивак Е. В., Юдкевич М. М.* «Закрытая» академическая среда и локальные академические конвенции // Форсайт. 2008. Т. 2, № 4. С. 32–41.
20. *Тарасов С. В.* Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 3, № 3. С. 133–138.
21. *Фатхуллина Л. З.* Регулирование конфликтов в студенческой среде // Управление устойчивым развитием. 2019. № 3 (22). С. 77–82.
22. *Ханнанов Ш. К.* Средовой подход в социологии // Среднерусский вестн. обществ. наук. 2011. № 1 (18). С. 72–76.
23. *Черемискина И. И., Ращупкина В. А.* Образ реального и желаемого преподавателя в представлениях студентов // Вестн. ВГУЭС. 2018. № 4. С. 144–149.
24. *Шапоров А. М., Исаева Е. Р., Тюсова О. В. и др.* Анализ факторов, влияющих на успешность обучения студентов медицинского вуза // Учен. зап. Ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 6 (172). С. 293–299.
25. Design with distinction the value of good building design in higher education // CABE. 2005. URL: <https://silo.tips/download/design-with-distinction-the-value-of-good-building-design-in-higher-education> (accessed: 10.09.2020).
26. *Jafari S., Asgari A.* Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation // Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education. 2020. № 24 (1). P. 62–74.
27. *Peker E., Ataöv A.* Exploring the ways in which campus open space design influences students' learning experiences // Landscape Research. 2020. № 45 (3). P. 310–326.
28. *Sibanda L., Iwu C. G., Benedict O. H.* Factors Influencing Academic Performance of University Students // Demography and Social Economy. 2015. № 2 (24). P. 103–115.
29. *Ulug M., Ozden M., Eryilmaz A.* The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 30. P. 738–742.

Статья поступила в редакцию 03.10.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.082
УДК 316.353:378.18 + 159.923.2 + 303.4

Е. А. Шуклина
Е. А. Широкова

СТУДЕНТЫ О ДОВЕРИИ К ВУЗУ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ*

В статье анализируются проблемы институционального доверия на примере социальной общности студенчества. Новизна результатов заключается в том, что на основе типологии студенчества вузов Екатеринбурга, выявленной по критерию доверия институциональным нормам высшего образования, рассматриваются характеристики каждой типологической группы и делается ряд выводов относительно взаимосвязи формирования элементов профессиональной культуры студенчества и культуры доверия в вузе, а также управленческих стратегий, направленных на ее развитие и оптимизацию взаимодействия образовательного менеджмента с общностью студентов.

Ключевые слова: доверие; институциональное доверие; социальный институт; институциональные нормы; институт высшего образования; студенчество как социальная общность

Введение

Проблема институционального доверия в сфере высшего образования — одна из актуальных в исследовательском поле социологии образования. Она напрямую связана с устойчивыми тенденциями снижения доверия к социальным институтам в российском обществе в целом и динамикой изменений в высшей школе в последние десятилетия [5, 6, 8]. Социологический анализ проблемы ориентирован на рассмотрение взаимосвязи особенностей институционального подхода к высшему образованию и доверия как социального феномена. На стыке этих методологических подходов целесообразно провести исследование доверия образовательных общностей к институциональным нормам высшего образования, т. е. той институциональной среде, в которой реализуется основной вид их деятельности. Доверие к высшему образованию и его институциональным нормам социальных общностей, непосредственно включенных в систему институционального взаимодействия, является комплексной характеристикой эффективности функционирования высшей школы и реализации управленческой политики в ней.

* Статья выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

ШУКЛИНА Елена Анатольевна — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: e.a.shuklina@urfu.ru, shuklina_elena@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6478-4332.

ШИРОКОВА Елизавета Александровна — кандидат социологических наук, лаборант-исследователь Центра развития местных сообществ и инициатив Уральского федерального университета (e-mail: eashirokova@urfu.ru).

© Шуклина Е. А., Широкова Е. А., 2020

Проблематика доверия как социального феномена достаточно широко представлена в зарубежной и отечественной литературе в рамках концепций Н. Лумана, Ф. Фукуямы [13], А. Селигмена [14], П. Штомпки [15], анализа связи доверия и гражданского общества [4], взаимодействия социальных общностей в сфере образования [2], культуры доверия социальных общностей [9], изучения институциональных функций и факторов формирования доверия в образовательном пространстве высшей школы [3, 10], исследования влияния доверия на образовательную успешность студентов [7] и др.

Комплексный анализ проблем институционального доверия осуществлялся исследовательским коллективом Уральского федерального университета в рамках масштабного исследования, проведенного в вузах Уральского региона в 2018–2020 гг. [2, 7, 11, 12]. Было выявлено, что ряд ключевых аспектов, обуславливающих влияние доверия на эффективность функционирования высшей школы, нуждается в специальном изучении. Прежде всего это касается изучения отношения образовательных общностей к элементам институциональной среды высшего образования, и в частности к ее ядру — институциональным нормам. Ранее мы уже обращались к этой проблеме, описывая образовательную общность преподавателей [11]. Данная статья посвящена студенчеству.

Доверие к институциональным нормам образовательных общностей — это основа эффективной образовательной политики. Оно пронизывает все ее уровни — от федерального до локального, реализуется в конкретных поведенческих стратегиях общностей студентов, преподавателей, управленцев, репрезентируя успешность функционирования их формальных и неформальных институциональных регуляторов. Разработка данной проблематики позволяет исследовать процессы формирования институционального доверия в высшем образовании, понять особенности его влияния на функционирование и развитие институциональной среды, обеспечивающей образовательную политику и конкретные практики ее реализации на разных уровнях системы образования.

Новизна исследовательского подхода применительно к образовательной общности студентов заключается в возможности выявить ключевые факторы, объективно воздействующие на процесс ее дифференциации по критерию доверия к институциональным нормам, а следовательно, смоделировать ряд рекомендаций относительно применения управленческих воздействий к проблемным группам, имеющим различия в культуре доверия.

Целью данной статьи является исследование доверия студенческого сообщества к институциональным нормам в системе высшего образования. В работе осуществлена кластеризация социальной общности студентов по характеру и уровню доверия к институциональным нормам высшей школы, анализ кластеров студенческого сообщества, представители которых имеют разные стратегии доверительных отношений в вузе; рассмотрение возможностей оптимизации взаимодействия управленческого менеджмента с группами студентов, различающихся типом культуры доверия.

Материалы и методы

Эмпирической базой исследования стали результаты массового опроса студентов семи вузов г. Екатеринбурга, проведенного в 2019 г. В ходе исследования реализована квотная выборка, формировавшаяся на основе статистических данных об образовательной общности студентов города. Квоты задавались по направлениям (инженерно-техническое, естественно-научное, гуманитарное, социально-экономическое), уровням подготовки студентов (бакалавриат, специалитет, магистратура), типам вузов («нишевые вузы», «вузы неопределенной позиции», «маркет-лидеры», «вузы на хорошем счету» [1]). Для формирования выборочной совокупности использовалась открытая информация, размещенная на сайтах вузов. Объем выборки студентов – 368 человек. Предельная ошибка выборки не превышала 5 %.

Методика измерения доверия студентов к институциональным нормам высшего образования предполагала комплекс следующих процедур. Разработанная система показателей, позволяющая косвенным образом измерить доверие студентов к институциональным регуляторам образовательной среды на разных уровнях, включала шесть блоков. Выяснялось отношение студентов (уровень доверия) к нормам и правилам высшей школы «на входе», в процессе реализации образовательной деятельности и на «выходе» при оценке результативности обучения (вопрос в анкете был сформулирован следующим образом: «Охарактеризуйте ваше отношение к нормам и правилам высшей школы»):

- 1) *правилам приема в вуз;*
- 2) *правилам организации образовательного процесса в вузе;*
- 3) *системе оценивания результатов обучения;*
- 4) *политике учебного подразделения (кафедр, деканата) в отношении студентов;*
- 5) *университету в целом;*
- 6) *результатам обучения в вузе.*

В каждом из шести блоков показателей, доверие студентов к институциональным нормам рассматривалось в трех аспектах:

– *эмоциональном* (эмоциональный уровень измерялся двумя индикаторами, например, *правила организации обучения* «вызывают ощущение уверенности, предсказуемости»; «создают ощущение справедливости, гуманности»);

– *когнитивном* (этот уровень оценивался респондентами также с помощью двух индикаторов, например, *правила организации обучения* «соответствуют современным требованиям»; «соответствуют моим целям и ценностям»);

– *поведенческом* (например, *правила организации обучения* «создают желание работать, совершенствоваться»; «способны обеспечить ожидаемый результат»).

Оценка всех рассмотренных индикаторов осуществлялась по 10-балльной шкале.

Комплекс шести блоков показателей, измеряемых количественно, позволил применить к полученным данным методику двухэтапного кластерного анализа. В результате были выделены 2 кластера (качество кластеров – хорошее, входные

поля — 42, размеры кластеров 39 % (144) и 61 % (224), соотношение размеров кластеров 1,54).

Результаты исследования

Выделенные на основе статистического анализа данных студенческого отношения к нормам и правилам высшей школы два кластера сформировали типологию студенчества по уровню доверия к институциональным нормам высшего образования (табл. 1). К входным полям кластеров по важности предиктора относятся прежде всего следующие характеристики:

- 1) университет в целом *«создает ощущение справедливости, гуманности»;*
- 2) правила организации образовательного процесса *«помогают реализоваться моим целям»;*
- 3) результаты обучения *«соответствуют моим целям и ценностям»;*
- 4) политика структурного подразделения (кафедры/деканата) в отношении студентов *«вызывает ощущение уверенности, предсказуемости»;* *«соответствует современным требованиям»;* *«способна обеспечить ожидаемый результат»* и пр.

Другими словами, студенческое сообщество структурируется прежде всего по отношению к четырем группам норм, связанных с регулированием образовательных учреждений (университетов) в целом, организацией обучения и его результатами, политикой кафедр и деканатов в отношении к студентам. Спектр компонентов, использующихся для оценивания этих норм и правил, разнообразен и включает эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие.

Первый кластер, составляющий 39 % от общего числа респондентов, характеризуется низким уровнем доверия, второй (61 %) — кластер студентов с высоким уровнем доверия к институциональным нормам. Рассмотрим некоторые характеристики каждого из них.

Таблица 1

Студенты о стремлении устанавливать доверительные партнерские отношения, %

Стремитесь ли вы устанавливать доверительные, партнерские отношения...	Кластер 1	Кластер 2
Со студентами	82	89
С преподавателями (Pearson Chi-Square = Value 10,970a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001; Cramer's V=0,178)	82	93
С работниками кафедры (Pearson Chi-Square = Value 5,866a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,012; Cramer's V=0,130)	59	72
С работниками деканата (Pearson Chi-Square = Value 11,602a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001 Cramer's V=0,183)	47	66
С представителями администрации вуза (Pearson Chi-Square = Value 11,447a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,181)	29	47

Студенты, входящие в оба кластера, практически не различаются по социально-демографическим характеристикам и уровню подготовки. Однако они обладают принципиально разными поведенческими стратегиями, связанными с организацией взаимодействий с представителями других образовательных общностей вуза (табл. 1).

Обе группы студентов готовы активно устанавливать доверительные партнерские отношения между собой внутри студенческого сообщества. При этом кластер «недоверяющих» явно предпочитает дистанцироваться и от преподавателей, и от представителей образовательного менеджмента. Более того, 60 % из них считают, что «никому в вузе не важно, что происходит с ними», поскольку у каждого свои дела и заботы (по сравнению с 48 % представителей 2-го кластера)¹. И только 17 % из них уверены, что «большинство людей в вузе склонны помогать другим, откликаться на просьбы о помощи, иногда даже в ущерб собственным интересам» (по сравнению с 48 % представителей 2-го кластера)².

Всего 34 % представителей этого кластера ощущают себя частью вузовского сообщества, это вдвое меньше, чем количество представителей кластера «доверяющих» (63 %)³. Они меньше включены в какие-либо формы добровольческой деятельности, организуемые вузом (44 % и 58 % соответственно)⁴. Более того, они не видят «перспектив дальнейших связей с вузом, преподавателями, сокурсниками» (36 % и 57 % соответственно)⁵.

Данные различия в стратегиях поведения двух групп студентов не связаны с их жизненными установками, личностными особенностями, поскольку самооценка личностных качеств практически совпадает. Как для тех, так и для других характерны:

- активная жизненная позиция, ориентация на саморазвитие, динамическое изменение (кластер 1 — 83 % и кластер 2 — 85 %);
- позитивный образ будущего (80 % и 85 % соответственно);
- готовность помогать людям (85 % и 87 %);
- доверие себе как личности, своим нравственным позициям (80 % и 85 %);
- широкий кругозор, разнообразие интересов (78 % и 78 %);
- склонность к самообразованию, готовность постоянно учиться (70 % и 74 %);
- деятельный, интересный досуг (67 % и 70 %);
- активность в межличностной коммуникации (69 % и 69 %);
- умение устанавливать полезные, перспективные контакты (60 % и 65 %).

Более того, студенты обеих групп считают доверие важной характеристикой человеческих отношений (93 % и 94 % соответственно), доверяют себе и другим, например, представителям иных национальностей (72 % и 79 %), людям, исповедующим иную религию (70 % и 79 %).

¹ Pearson Chi-Square = Value 13,332a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,195.

² Pearson Chi-Square = Value 34,350a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,313.

³ Pearson Chi-Square = Value 27,193a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,280.

⁴ Pearson Chi-Square = Value 6,203a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,011; Cramer's V=0,133.

⁵ Pearson Chi-Square = Value 15,205a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,210.

Кардинальные различия между этими группами студентов пролегают в сфере формирующейся профессиональной культуры и тех профессиональных стратегий, которые они начинают продумывать для себя уже на вузовской скамье (табл.2).

Таблица 2

Студенты о себе как будущем профессионале, %

Для вас характерны	Кластер 1	Кластер 2
Удовлетворенность профессиональным выбором (<i>Pearson Chi-Square = Value 10,887^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,178</i>)	51	85
Доверие себе как будущему профессионалу (<i>Pearson Chi-Square = Value 10,001^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,010; Cramer's V=0,178</i>)	62	78
Готовность работать по специальности после окончания вуза (<i>Pearson Chi-Square = Value 17,201^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,221</i>)	53	75
Уверенность, что удастся найти работу после окончания вуза (<i>Pearson Chi-Square = Value 9,293^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,011; Cramer's V=0,164</i>)	64	77
Готовность к смене вида профессиональной деятельности	76	76

В целом обе группы студентов по-современному динамичны, по 76 % респондентов в той и другой группе готовы к смене вида профессиональной деятельности, рассматривают ее лишь как определенный этап в жизни. Однако представители кластера «недоверяющих» имеют проблемы уже «на входе», будучи менее удовлетворены профессиональным выбором. Весьма осторожны они и в планировании работы по специальности после окончания вуза, и в оценке возможности для себя найти такую работу. Они меньше доверяют себе как будущим профессионалам, что во многом определяется их сниженной образовательной успешностью и особенностями мотивации образовательной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Студенты об отношении к образованию, %

Для вас характерны	Кластер 1	Кластер 2
Рассмотрение образования как ценности	66	68
Рассмотрение образования как средства достижения цели	75	81
Убежденность, что успехи в образовании зависят от самого студента	79	87
Убежденность, что успехи в образовании зависят в большей степени от внешних обстоятельств	21	33
Удовлетворенность учебой (<i>Pearson Chi-Square = Value 51,671^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,385</i>)	46	83

Окончание табл. 3

Для вас характерны	Кластер 1	Кластер 2
Успешность в обучении (<i>Pearson Chi-Square = Value 20,185^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,240</i>)	61	83
Мнение, что уровень учебной нагрузки в вузе очень большой	33	38
Способность пойти на некоторые уловки, чтобы снизить уровень учебной нагрузки (<i>Pearson Chi-Square = Value 7,310^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,008; Cramer's V=0,146</i>)	78	64

Для студентов обоих кластеров практически в равной степени характерны представления об образовании как ценности и как средстве достижения цели, они убеждены, что успешность в образовании зависит прежде всего от них самих. Однако самооценка удовлетворенности учебной работой кластера «недоверяющих» студентов практически в два раза ниже, несколько ниже и их успешность в обучении. О проблемах образовательной мотивации свидетельствует и факт большей готовности пойти на определенные уловки, чтобы снизить уровень учебной нагрузки. И это при том, что две трети студентов обеих групп не считает его большим. Такой тип оппортунистического поведения характерен для обучающихся со сниженной мотивацией.

Выводы

Рассмотрение выявленной нами типологии студенчества было осуществлено по критерию характера и уровня доверия к институциональным нормам высшей школы. Показатели характера доверия дифференцировались по типам институциональных норм, регулирующих образовательные стратегии студентов «на входе», в процессе реализации образовательной деятельности и «на выходе», т. е. на уровне оценок будущего результата. Кроме того, измерялось доверие к институциональным нормам, регуливающим отношения «по горизонтали» — внутриобщностное и «по вертикали» — межобщностное («студент — преподаватель», «студент — представители образовательного менеджмента») и организационное («студент — кафедра/деканат», «студент — вуз»).

Уровневые характеристики доверия представлены системой показателей, комплексно характеризующих образовательную стратегию студентов на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях, измеряемых количественной шкалой — от 1 (минимум) до 10 (максимум) баллов.

Количественно и качественно типологизация студентов характеризуется двумя кластерами. Первый кластер — «недоверяющие» студенты составляет одну треть от общего объема совокупности, на второй кластер — «доверяющие» студенты соответственно приходится две трети. Именно для первого кластера характерны ключевые проблемы, исходя из которых можно определить культуру доверия этого типа как неэффективную. Они связаны с базовыми критериями типологизации:

1) доверие/недоверие к университету, который оценивается студентами с точки зрения *справедливости и гуманности*;

2) доверие/недоверие к нормам и правилам организации образовательного процесса, которые прежде всего должны быть ориентированы на *реализацию целей* студента;

3) доверие/недоверие к будущим результатам обучения в соответствии с *целями и ценностями* студента;

4) доверие/недоверие к политике структурного подразделения (кафедры/деканата) с точки зрения таких характеристик, как *предсказуемость, соответствие современным требованиям, способность обеспечить ожидаемый результат*.

Итак, первый кластер студентов не доверяет университету, так как не видит в нем структуру, базирующуюся на гуманистических ценностях, реализующую образовательный процесс современными методами в соответствии с целями и ценностями студентов, обеспечивающую устойчивость и предсказуемость самой образовательной деятельности и будущего результата.

На основе этого типа культуры доверия выстраиваются поведенческие стратегии отстраненности, ограниченной коммуникативной активности студентов, заведомо сокращающих сферу своего взаимодействия с преподавателями, представителями образовательного менеджмента и различными образовательными структурами. Это, без сомнения, снижает эффективность процессов адаптации к вузу и освоения базовых элементов профессиональной культуры. Такой тип культуры доверия коррелирует с образовательными проблемами (снижением мотивации учебной деятельности и образовательной успешности) и проблемами профессионального становления (освоения профессиональных знаний, ценностей, мотивации профессиональной деятельности, идентификации с профессией, готовности работать по профессии).

Поскольку институциональное доверие в высшем образовании — многоаспектный феномен, представляющий собой комплекс доверительных отношений, оптимизировать взаимодействие с социальной общностью студентов необходимо через формирование культуры доверия этой социальной общности. Прежде всего, это работа с ценностями и целями студентов, которая базируется на их изучении в процессе постоянной коммуникации с целью выстраивания взаимного соответствия ценностей и целей студентов и организации. Следующее направление — это формирование норм и правил организации, которое осуществляется на базе этих целей и ценностей, с учетом возможностей студентов их освоить, присвоить и сделать частью образовательной и профессиональной культуры.

Еще одно направление — это символическая работа в рамках образовательного дискурса. Наши исследования, включая и это, неоднократно показывали, что несоответствие языка образовательного менеджмента потребностям и целям студентов не только негативно влияет на имиджевые характеристики образовательной организации, профессий, профессиональной деятельности, но и вызывает резкое отторжение у студентов, снижение их коммуникативной активности и адаптивных способностей. И еще один важный элемент культуры доверия — это создание условий для формирования устойчивых стратегий образовательной деятельности студента. Слишком активное реформирование образования, выстроенное на сугубо бюрократических основаниях, снижает доверие студентов

не только к вузу, но и к своим способностям сформировать стратегию освоения профессионального знания как ценностно устойчивую, целеориентированную деятельность, являющуюся частью не только профессиональной культуры, но и жизненной стратегии личности.

Выявленные особенности культуры доверия студенческого сообщества еще раз свидетельствуют о необходимости осознанно и целенаправленно ставить задачи активного, адресного формирования культуры доверия образовательных общностей как значимого фактора повышения социальной эффективности высшего школы.

-
1. *Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю. и др.* Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. 2013. Т. 7, № 3. С. 48–63.
 2. *Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., Шаброва Н. В.* «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 9–36.
 3. *Горина Т. С., Калашиков Н. А.* Роль коллективного признания в формировании доверия к институту образования // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7 : Философия. 2014. № 4. С. 36–41.
 4. Доверие и недоверие в условиях гражданского общества. М., 2013.
 5. Евробарометр в России: стандартный // База исследований по Евробарометру. URL: <https://social.ganera.ru/baza/bi/tag/1-evrobarometr> (дата обращения: 14.08.2020).
 6. Европейское социальное исследование в России // The ESS – Европейское социальное исследование. URL: <http://www.ess-ru.ru/> (дата обращения: 14.08.2020).
 7. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестн. Ин-та социологии. 2019. Т. 10, № 4. С. 126–149.
 8. *Колпина Л. В., Реутов Н. Н., Третьякова Л. А.* Социальное доверие в системе высшего образования Белгородской области: эмпирический анализ // Региональная экономика: теория и практика. 2016. № 6. С. 25–32.
 9. *Матушак А. Ф.* Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 120–125
 10. *Токарева С. Б., Голубь О. В.* Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7 : Философия. 2015. № 4.
 11. *Шуклина Е. А., Широкова Е. А.* Доверие к институциональным нормам высшей школы в оценках преподавателей // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 3 (189). С. 141–150.
 12. *Шуклина Е. А., Певная М. В.* Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6. С. 120–131.
 13. *Fukuyama F.* Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. N. Y., 1995. 457 p.
 14. *Seligman A.* The problem of Trust. Princeton, 1997. 224 p.
 15. *Sztompka P.* Trust: A Sociological Theory. Cambridge, 1999. 214 p.

Статья поступила в редакцию 31.08.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.083
УДК 37.01-053.88 + 316.477:004.031.4

Л. А. Лесина

ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ РЕСУРСНОСТИ ЛЮДЕЙ «СЕРЕБРЯНОГО» ВОЗРАСТА*

Статья посвящена перспективам развития онлайн-сегмента в системе «серебряного» образования — для людей «третьего возраста». Цель статьи заключается в рассмотрении достоинств и недостатков онлайн-формата обучения старшего поколения россиян. Эмпирической основой статьи послужили материалы социологического исследования образовательных потребностей жителей Свердловской области старше 45 лет, осуществленного в 2019–2020 гг. Результаты исследования позволили выявить образовательные потребности людей «серебряного» возраста и их готовность к цифровому формату образования. В заключение показаны риски развития «серебряного» сегмента онлайн-образования, связанные с современным социальным и экономическим кризисами, пандемией, несбалансированной государственной политикой в отношении старшего поколения россиян.

К л ю ч е в ы е с л о в а: социальная общностей людей «серебряного» возраста; «третий возраст»; «серебряное» образование; онлайн-образование; ресурсность людей «третьего возраста»

Актуальность и постановка проблемы

Люди «серебряного» возраста, включенные в образовательные практики, представляют собой весьма специфичную социальную общность. Они характеризуются достаточно широким набором образовательных потребностей — от стремления сохранить себя на рынке труда до желания восполнить недостаток образования в молодости и разнообразить досуг. Тем из них, кто принимает решение о продолжении образования, присущи устойчивая образовательная мотивация, высокая учебная дисциплинированность и ответственность, высокий уровень удовлетворенности от образовательной деятельности. Безусловно, они отличаются от молодежи и людей среднего возраста когнитивными свойствами, особенностями речевого поведения, психофизиологических реакций на учебный стресс и нагрузки. С учетом социальных и психологических особенностей людей старшего возраста в педагогике и геронгологии были разработаны обучающие технологии и методики специально для данной группы учащихся, позволяющие им развиваться и достигать успехов в образовании.

Современная ситуация, сложившаяся в российском обществе, усугубленная пандемией коронавируса и экономическим кризисом, кардинально изменила

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-011-00096.

ЛЕСИНА Людмила Александровна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: llesina@yandex.ru).

© Лесина Л. А., 2020

реальность отечественного образования и заставила расширить поиск инструментов, способных повысить ресурсность социальной общности людей «серебряного» возраста. Мы понимаем, что образование стало заложником данной кризисной ситуации, а «серебряное» образование — тем более. Вероятнее всего, социальные программы, не затрагивающие базовые потребности россиян старшего возраста, будут сокращены или свернуты. Есть реальный риск потери тех небольших положительных тенденций в сфере «серебряного» образования, которые сложились в стране к началу 2020 г. Для того чтобы повысить социальную ресурсность людей «третьего возраста» и удовлетворить их образовательные потребности, мы обратились к изучению потенциала онлайн-образования. Развитие данного вида образования сегодня неоднозначно оценивается образовательным сообществом. Однако мы поставили своей задачей взвешенно оценить его достоинства и недостатки в отношении «серебряной» общности.

Методика и материалы исследования

Исследование заявленной проблемы было проведено с помощью методов анализа статистических данных и социологического опроса людей «третьего возраста». В качестве исходных материалов использованы данные выборочного федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей за 2014, 2016 и 2019 гг., размещенные на официальном сайте Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации. В ходе анализа статистических данных определялись: 1) динамика численности населения старшего возраста, использующего персональный компьютер и интернет; 2) тенденции развития у них навыков работы с персональным компьютером; 3) изменение целей использования ими интернета.

Социологический опрос был проведен группой социологов УрФУ в декабре 2019 — январе 2020 гг. среди жителей Свердловской области старше 45 лет, проживающих в 52 населенных пунктах разного типа (выборка квотная, $n = 512$). Инструментарий включал блоки вопросов, посвященных готовности людей «третьего возраста» к образованию, их образовательным потребностям и способам их реализации (образовательным стратегиям).

Дополнительным методом послужило обобщение данных исследований онлайн-образования и образовательных практик людей «третьего возраста», ранее проведенных отечественными авторами.

Результаты исследования и их обсуждение

Отношение людей «серебряного» возраста к онлайн-обучению

Проведенный нами социологический опрос показал, что более трети жителей Свердловской области старше 45 лет (35,9 %) хотели бы повысить уровень своего образования. При этом большее желание сделать это характерно для молодых групп старшего поколения (до 60 лет). Около 50 % опрошенных хотели

бы продолжить обучение с целью трудоустройства или продолжения трудовой деятельности.

Данные табл. 1 показывают, что при выборе формы получения образования респонденты отдали предпочтение заочному и дистанционному обучению (39,4 % и 36,2 % соответственно). При этом заявленная позиция, как оказалось, не зависит от пола, возраста, семейного и материального положения респондентов, от уже имеющегося у них уровня образования. При этом речь шла о получении образования как по основным образовательным программам, так и программам дополнительного образования (общеразвивающего и профессионального).

Таблица 1

Предпочтения жителей Свердловской области в возрасте 45+ формы получения образования, % от числа ответивших

Форма образования	%
Заочная	39,4
С использованием дистанционных технологий обучения (посредством компьютера)	36,2
Очная	28,0
<i>Итого</i>	103,6*

* Сумма ответов превышает 100 %, поскольку респонденты могли выбрать более одного варианта ответа.

Полагаем, данная позиция сопряжена с рядом факторов. Среди них – занятость (образование только для детей и молодежи является ведущим видом деятельности), проблемы со здоровьем, финансовые ограничения и отсутствие развитых и разнообразных институциональных форм «серебряного» образования в очном формате.

Финансовый фактор по значимости вышел на первое место. Выбор заочной и дистанционной форм обучения связан с необходимостью оплачивать обучение. Ранее в своих публикациях мы анализировали проблему финансирования «серебряного» образования и ограниченных государственных инвестиций в него. Вывод был таков: финансовое бремя по обучению и переобучению людей предпенсионного и пенсионного возраста по большей части ложится на работодателей, самих людей старшего возраста или их семьи.

По результат нашего опроса, до пандемии коронавируса более половины респондентов (53 %) на вопрос о готовности самостоятельно оплачивать свое обучение ответили отрицательно. Три четвертых ответивших (74,1 %) согласились с высказыванием, что «государство, проводя пенсионную реформу, должно дать возможность людям старшего возраста получить образование бесплатно». Кроме того, корреляционный анализ показал достаточно тесную связь между готовностью граждан старше 45 лет оплачивать свое обучение и уровнем их материального положения: более обеспеченные граждане в большей мере склонны инвестировать в свое образование, чем бедные слои. Закономерность здесь очевидна и понятна.

Важно отметить, что в ходе нашего исследования при ответе на вопрос о причинах нежелания повышать уровень своего образования часть респондентов отметила отсутствие возможностей здоровья (21,8 %) и времени (17,8 %). Для людей старшего возраста фактор здоровья, действительно, оказывается серьезным ограничением для образовательной деятельности. Полагаем, что действие названных факторов может быть минимизировано при дистанционной форме образования, позволяющей выбирать удобный график и режим обучения. По результатам опроса мы видим, что разрыв между выбором заочного и дистанционного образования небольшой. Как правило, одни и те же респонденты указывали одновременно заочную и дистанционную форму обучения. Это говорит о том, что при усилении действия негативных факторов (финансовые проблемы, карантинные меры, ухудшение здоровья, сокращение свободного времени в силу семейной или трудовой занятости) группа свердловчан 45+ легко может склониться к выбору дистанционного или онлайн-образования.

Цифровые компетенции людей «серебряного» возраста

Разразившаяся пандемия коронавируса высветила все проблемные зоны цифровизации отечественного образования. Не в последнюю очередь они оказались связаны с технологической неготовностью большинства учреждений образования и домохозяйств к онлайн-образованию, а также невысоким уровнем развития цифровых компетенций у образовательных общностей. Соответственно, сегмент «серебряного» образования столкнулся с теми же проблемами, только, вероятно, они характеризуют его в еще большей степени.

Для характеристики компетентностной готовности людей «третьего возраста» к онлайн-образованию мы обратились к анализу статистических данных и данных ранее проведенных исследований.

По результатам исследований, проведенных НИУ ВШЭ, уровень владения россиянами цифровыми навыками намного ниже по сравнению с показателями европейских стран. Особенно провальным он выглядит в группе людей старше 45 лет [5]. Такое положение дел исследователи объясняют отсутствием возможности у поколений, завершивших свое обучение более 20 лет назад, получить соответствующие компетенции. В отличие от них современные дошкольники, школьники и студенты активно используют гаджеты в повседневной жизни, а учащаяся молодежь вообще не может обойтись без компьютеров и разнообразного программного обеспечения для подготовки исследовательских проектов, письменных работ и презентации результатов.

Несмотря на столь негативную оценку уровня владения цифровыми навыками россиянами старших возрастных групп, необходимо отметить те позитивные изменения, которые произошли в данной сфере за последние годы. В табл. 2 представлены результаты сравнения численности людей старшего возраста, имеющих навыки работы с персональным компьютером, за период с 2014 по 2019 гг.¹

¹ Для сравнения использовались одноименные показатели навыков работы с персональным компьютером, замеренные в 2014 и 2019 гг.

Как видно из данной таблицы, на фоне устойчивых показателей использования россиянами персонального компьютера (около 71 %) за пять лет существенно выросла доля лиц старшего возраста, работающих с компьютером. Данная тенденция особенно хорошо проявляется в группе 65 и старше (доля таких людей «третьего возраста» увеличилась почти в три раза). Помимо этого данные табл. 2 показывают значительное увеличение числа людей старше 45 лет, приобретающих различные навыки работы с персональным компьютером. При росте в целом компьютерной грамотности населения на несколько процентов в старших возрастных группах этот прирост больше в 2–3 раза.

Таблица 2

**Динамика численности россиян старшего возраста,
имеющих навыки работы с персональным компьютером (2014 и 2019 гг.),
% от общей численности населения**

Показатель навыков работы с персональным компьютером	Всего		Возраст, лет					
			45–54		55–64		65 и старше	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
<i>Использовали персональный компьютер в течение последних 12 месяцев, всего</i>	70,7	70,8	65,9	78,9	40,7	59,7	15,7	45,7
Работа с текстовым редактором	38,1	40,4	34,3	42,9	19,7	27,1	6,3	16,1
Работа с электронными таблицами	19,6	22,0	17,2	22,6	8,3	12,0	2,0	4,1
Создание электронных презентаций с использованием специальных программ	6,5	9,0	3,8	6,1	1,5	3,1	0,5	1,0
Подключение и установка новых устройств	7,2	15,3	4,6	14,6	1,9	7,3	0,7	3,9
Самостоятельное написание программного обеспечения с использованием языков программирования	1,1	1,2	0,5	0,8	0,2	0,4	0,1	0,104
Передача файлов между персональным компьютером и периферическими устройствами	23,8	31,0	16,4	31,2	7,8	18,0	2,3	9,0
Установка новой или переустановка операционной системы	2,8	2,9	1,4	2,4	0,6	1,0	0,2	0,5

Примечание. Таблицы 2–4 составлены по данным [8].

Онлайн-обучение предполагает владение не только навыками работы с персональным компьютером, но и навыками работы в интернете. Как видно из табл. 3, в 2019 г. по сравнению с 2014 г. население старше 45 лет стало активнее

использовать интернет. Помимо этого следует отметить, что, при сохранении высокой активности использования интернета женщинами старших возрастных групп, увеличилась доля сельских жителей старших возрастных групп, использующих интернет для своих нужд.

Таблица 3

**Динамика распределения россиян старше 45 лет,
являющихся активными пользователями интернета (2014 и 2019 г.),
% от населения в возрасте старше 15 лет***

Показатель	Возраст, лет							
	45–49		50–54		55–59		60–72**	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
Использовали интернет, всего	8,8	9,0	9,0	8,5	6,7	9,2	5,8	14,3
В том числе:								
в течение последних 3 месяцев	8,6	9,2	8,5	8,5	6,0	8,8	4,6	11,8
в том числе:								
— каждый день или почти каждый день	7,4	9,2	7,0	8,0	4,6	7,8	3,4	8,5
— не менее одного раза в неделю (но не каждый день)	12,6	9,5	13,1	12,3	10,3	16,1	8,3	33,2
— не менее одного раза в месяц (но не каждую неделю)	14,0	6,7	15,7	11,0	12,9	15,3	11,4	46,9
— менее одного раза в месяц	5,1	3,9	11,2	4,8	9,3	11,8	10,3	66,3
от 3 месяцев до года	12,8	7,6	15,0	9,2	11,6	16,2	10,4	45,1
более года назад	9,2	4,9	12,9	7,8	14,4	13,9	25,8	55,9
Не использовали интернет	8,4	4,2	14,6	6,8	17,5	14,5	40,4	64,7

* Население в возрасте 15–72 лет составляет 100 %.

** В 2019 г. — в возрасте 65–74 лет.

Важным с точки зрения задач нашего исследования является анализ целей использования россиянами старшего возраста интернета. Изменения целевой структуры цифровых компетенций людей «серебряного» возраста отражают тенденции, характерные для всех групп населения. Как видно из табл. 4, за пятилетний период россияне стали активнее использовать интернет практически по всем направлениям.

Особенно ярко видна тенденция использования интернета для осуществления коммуникаций, включающих участие в социальных сетях, телефонные звонки или видеоразговоры, общение с помощью систем мгновенного обмена сообщениями. Второй по популярности целью использования интернета у россиян в настоящее время является поиск информации о товарах и услугах. А на третьем месте стоит осуществление банковских операций. Интересно подчеркнуть, что в этих целях

женщины используют интернет чаще, чем мужчины. Мужчины чаще, чем женщины, используют интернет лишь для игры в видео- или компьютерные игры, скачивания фильмов, изображений, музыки; просмотра видео; прослушивания музыки или радио; скачивание программного обеспечения.

Таблица 4

Динамика распределение населения России по целям использования интернета (2014 и 2019 гг.), % от населения в возрасте 15–72 лет

Цель использования интернета	Всего		В том числе			
			мужчины		женщины	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019
Поиск информации о товарах и услугах	37,0	56,5	33,2	52,6	40,5	59,9
Поиск информации, связанной со здоровьем или услугами в области здравоохранения	21,1	37,5	13,0	24,8	28,4	48,8
Поиск вакансий (в том числе с использованием таких сервисов, как hh.ru, Rabota.ru, Superjob)	8,7	7,8	9,2	8,8	8,1	6,8
Поиск жилья для аренды (комнаты, квартиры, дома, коттеджа и т. д.), в том числе с использованием таких сайтов, как Airbnb, Domofond.ru, Avito, «Из рук в руки», ЦИАН и др.	—	4,6	—	5,0	—	4,2
Отправка или получение электронной почты	38,6	43,1	37,5	41,2	39,6	44,8
Телефонные звонки или видеоразговоры через интернет (используя, например, Skype, Facetime, WhatsApp, Viber или другие приложения)	39,9	71,0	39,5	70,7	40,4	71,3
Участие в социальных сетях (например, «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой Мир», Facebook, Twitter, Instagram или др.)	73,7	76,7	71,7	74,2	75,5	79,0
Участие в онлайн-голосованиях или консультациях по общественным и политическим проблемам (вопросы городского планирования, подписывание петиций и обращений)	2,3	4,0	2,3	3,9	2,3	4,1
Публикация мнений по общественным и политическим проблемам через веб-сайты, участие в форумах	2,1	2,2	2,3	2,4	1,9	2,1
Участие в профессиональных сетях (например, LinkedIn, Xing, Executive.ru и т. д.)	3,2	2,0	3,5	2,3	3,0	1,7
Общение с помощью систем мгновенного обмена сообщениями (чаты, ICQ, WhatsApp, Viber и др.)	10,5	60,1	11,2	60,2	9,8	60,1

Продолжение табл. 4

Цель использования интернета	Всего		В том числе			
			мужчины		женщины	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019
Покупка товаров или услуг (в том числе через интернет-аукционы, например eBay, Amazon, через агрегаторы объявлений, например Avito, Яндекс.Маркет и др.)	14,5	33,4	13,0	30,8	15,8	35,7
Продажа товаров или услуг (в том числе через интернет-аукционы, например eBay, Amazon, через агрегаторы объявлений, например Avito, Яндекс.Маркет и др.)		7,3		7,4		7,3
Осуществление банковских операций (например, денежные переводы, платежи, просмотр информации о счете через личный кабинет и др., за исключением операций в рамках услуг страхования, операций с акциями и иными ценными бумагами)	12,4	51,6	11,1	49,6	13,5	53,4
Поиск информации об образовании, курсах обучения, тренингах и т. п.	9,4	9,8	7,9	8,1	10,7	11,2
Дистанционное обучение	3,0	3,4	2,8	2,9	3,3	3,8
Получение знаний и справок на любую тему с использованием Википедии, онлайн-энциклопедий или другого аналогичного источника информации	35,0	39,1	32,9	36,5	36,9	41,4
Игра в видео- или компьютерные игры/игры для мобильных телефонов или их скачивание	31,0	28,2	38,9	38,0	23,8	19,5
Скачивание фильмов, изображений, музыки; просмотр видео; прослушивание музыки или радио	49,5	47,6	56,4	53,8	43,3	42,1
Скачивание программного обеспечения (другого, чем компьютерные игры)	10,2	6,7	13,5	9,6	7,2	4,2
Чтение или скачивание онлайн-газет или журналов, электронных книг	19,2	22,1	17,8	20,1	20,4	23,9
Культурные цели (поиск информации об объектах культурного наследия и культурных мероприятиях, прохождение виртуальных туров по музеям и галереям и т. п.)	11,9	14,2	8,7	9,7	14,7	18,1
Загрузка личных файлов (книг/статей/журналов, фотографий, музыки, видео, программ и другого контента) на любые сайты, в социальные сети для публичного доступа	25,2	33,4	24,4	32,4	25,9	34,3

Окончание табл. 4

Цель использования интернета	Всего		В том числе			
			мужчины		женщины	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019
Хранение документов, изображений, музыки, видео и других файлов (например, на таких сервисах, как Яндекс.Диск, Облако Mail.Ru, Google Drive, Dropbox, iCloud и др.)	—	15,2	—	16,2	—	14,3
Ведение блога (регулярное его пополнение записями, изображениями или мультимедиа)	—	2,0	—	1,8	—	2,1
Другие цели	19,8	20,2	20,2	20,2	19,3	20,2

Как следует из результатов исследования Росстата, для старшего поколения так же, как и для молодых пользователей, интернет выступает, прежде всего, способом общения и поиска информации [2]. Об этом свидетельствуют следующие данные: 57 % людей в возрасте 55+ являются активными участниками социальных сетей, 49 % ищут в интернете информацию о здоровье, 46 % используют мессенджеры для звонков и видеосвязи, 45 % анализируют данные о товарах и услугах, 73 % оплачивают свои покупки с помощью банковских карт. Менее активны представители старшего поколения в оформлении онлайн-заказов товаров или услуг (только 10 %), в том числе госуслуг (чуть больше четверти опрошенных).

Важно обратить внимание на цели использования интернета, которые в период с 2014 по 2019 г. практически не изменились. Это — публикация мнений по общественным и политическим проблемам через веб-сайты, участие в форумах (2,1 % в 2014 г. и 2,2 % в 2019 г.), поиск информации об образовании, курсах обучения, тренингах и т. п. (9,4 % в 2014 г. и 9,8 % в 2019 г.), дистанционное обучение (3,0 % в 2014 г. и 3,4 % в 2019 г.).

Для изучения активности использования россиянами старшего возраста интернета для поиска информации об образовании, курсах обучения, тренингах и дистанционного обучения мы проанализировали динамику распределения респондентов в 2016 и 2019 гг. в разрезе возрастной структуры (табл. 5).

Таким образом, мы можем говорить о том, что уровень сформированности цифровых компетенций у людей «серебряного» возраста растет. Этому, во-первых, способствовала реализация государственных программ и проектов по повышению компьютерной грамотности старшего поколения россиян, а во-вторых, смена поколений — носителей новых компетенций, в силу чего «серебряная» общность стала пополняться представителями тех поколений, которые прекрасно владеют и компьютером, и навыками работы в интернете не только на бытовом уровне, но и отчасти как профессионалы IT-сферы.

Таблица 5

Доля населения старше 45 лет среди использовавших интернет для поиска информации об образовании, курсах обучения, тренингах и дистанционного обучения (2016 и 2019 гг.), % от числа ответивших*

Цель использования интернета	Возраст, лет					
	45–54		55–64		65–72	
	2016	2019	2016	2019	2016	2019**
Поиск информации об образовании, курсах обучения, тренингах и т. п.	11,1	10,6	5,4	5,7	1,2	1,7
Дистанционное обучение	12,4	10,7	5,9	5,4	0,9	1,4

* По данным статистического наблюдения [6]. Население в возрасте 15–72 лет составляет 100 %.

** В 2019 г. — в возрасте 65–74 лет.

Кроме того, положительную роль в распространении цифровых компетенций среди россиян старшего возраста сыграл социокультурный фактор — развитие культуры активного долголетия, которая включает в себя использование цифровых технологий. Об ориентации людей старшего возраста на реализацию в повседневной жизни идей концепции активного долголетия говорит динамика их посещения культурных мероприятий. По данным комплексного наблюдения за условиями жизни населения, проводимого Федеральной службой государственной статистики, в 2018 г. по сравнению с 2011 г. увеличилась доля лиц старших возрастов, посещающих кинотеатры (на 0,5 %), театры (на 0,2 %), художественные выставки и музеи (0,3 %), рестораны и кафе (на 1,1 %), совершивших туристические или экскурсионные поездки (на 30,5 %) [7]. Следовательно, мы можем прогнозировать дальнейший рост уровня готовности людей «серебряного» возраста к цифровой среде, частью которой является онлайн-образование.

Потенциал «серебряного» онлайн-образования

Обобщение результатов социологических, педагогических и социально-психологических исследований по проблемам применения онлайн-технологий в обучении пожилых людей позволило нам выделить ряд достоинств и недостатков данного вида «серебряного» образования.

Одним из достоинств онлайн-образования можно уверенно назвать его *доступность* для людей «серебряного» возраста. Единственным препятствием здесь может служить отсутствие технической возможности подключения к интернету. Несмотря на реализацию государственных программ по цифровизации российского общества, его культуры, экономики, образования, цифровой разрыв продолжает характеризовать уровень развития отдельных территорий и населенных пунктов. Однако при преодолении данного технологического и технического барьера у рассматриваемой общности резко расширяются возможности удовлетворения различных образовательных потребностей.

Как мы уже отмечали, удаленный доступ к образовательным ресурсам практически *снимает проблему малой мобильности* людей пожилого возраста. По данным Росстата, большая часть пожилых людей выходят в интернет из дома [2]. Онлайн-курсы позволяют выстроить собственный темп и режим изучения материала. Проблемы со здоровьем и бытовая (семейная) занятость, которые ограничивают их физическое перемещение, перестают быть препятствием к образовательной активности. Кроме того, сам факт использования цифровых технологий *повышает включенность пожилых людей в социальные коммуникации*, социальные сети, различные виртуальные сообщества. Онлайн-образование, таким образом, выполняет важнейшую задачу социальной и культурной инклюзии «серебряной» общности через новые социокультурные и образовательные практики.

По мнению психолога А. И. Подольского, активная и интерактивная работа пожилых людей с интернет-ресурсами *улучшает их когнитивные функции* — мышление, память [3], снижает риск инсультов. Дефицит этих психологических ресурсов часто служит причиной снижения их профессиональной и социальной продуктивности, уменьшения продолжительности жизни. Соответственно, если «серебряное» онлайн-образование компенсирует данные дефициты, то это является еще одним основанием для его развития. В то же время старшее поколение, способное рационально использовать свое время и рефлексировать по поводу пребывания в интернет-среде, не подвержено в отличие от молодого поколения риску компьютерной аддикции.

Возможности онлайн-образования повышать социальную, психологическую, физическую ресурсность людей «серебряного» возраста связаны с особенностями их образовательной мотивации и навыков самоорганизации. Данный вид образования требует устойчивой мотивации к получению знаний и навыков в формате самообучения. Эти поведенческие предпосылки хорошо сформированы у старшего поколения, сохраняющего представления об образовании как терминальной ценности и имеющего потребности в его продолжении. «Серебряные» студенты ответственно относятся к своим учебным обязанностям, активны в познавательной деятельности, имеют возможность пропускать новые знания сквозь призму своего жизненного и профессионального опыта.

Не последним в ряду достоинств «серебряного» онлайн-образования стоит финансовый вопрос. *Онлайн-обучение недорогое* в сравнении с офлайн-образованием. Цифровое образовательное пространство сегодня предлагает также широкий спектр бесплатных курсов и обучающих вебинаров. За последнее полугодие 2020 г., в условиях карантина, многие образовательные организации и социальные службы, работающие с пожилыми людьми, запустили свои проекты онлайн-обучения².

Тем не менее онлайн-образование — не панацея от всех проблем «серебряной» общности. Это всего лишь один из важных сегментов образования для россиян «третьего возраста», который имеет свои ограничения.

² Например, Дистанционная школа пожилого возраста действует в Камышловском районе Свердловской области. URL: <https://zabota054.msp.midural.ru/news/distancionnaya-shkola-pojilogo-vozrasta-51368/>; Онлайн-университет ИМТО.

Прежде всего отметим, что «серебряное» онлайн-образование должно быть таким же качественным, как и образование для других возрастных групп. Дополнительное профессиональное образование для старшего поколения в онлайн-формате требует интеллектуальных, финансовых, организационных и иных ресурсов. Только в этом случае образовательные продукты будут полезны для пожилых слушателей онлайн-курсов и, действительно, сохранят и разовьют их человеческий потенциал. К сожалению, адаптированных онлайн-ресурсов для людей старшего возраста в России никто не создает.

Необходимо принимать во внимание пока невысокий уровень цифровых компетенций старшего поколения, ограничивающих информационный поиск его представителями необходимых образовательных ресурсов. Старшее поколение в своей образовательной деятельности нуждается в специфическом образовательном сопровождении. Оно включает в себя создание систематизированной и адаптированной под их возраст информации об онлайн-ресурсах, тьюторских онлайн-служб, оказывающих информационную, методическую, организационную поддержку «серебряным» слушателям. Однако в нашей стране с 2005 г. не было создано ни одного электронного каталога или портала, выполняющих подобные функции [1]. Не существует ни одной государственной или общественной организации, осуществляющей образовательное сопровождение «серебряных» студентов.

Выводы

Согласимся с мнением одного из активистов «серебряного» движения в России Т. М. Кононыгиной, которая считает, что государственная политика, направленная на удовлетворение культурных, социальных, образовательных интересов людей старшего возраста, носит непоследовательный, несистемный и дефицитный характер [4]. Государство иногда инициирует хорошие проекты, начинания, но они носят краткосрочный характер, не имеют продолжения, скудно финансируются. Такой «пульсирующий» интерес государства к важным социальным программам для людей «серебряного» возраста, к сожалению, не дает сохранить и развить тот позитивный опыт «серебряного» образования, который сложился к настоящему моменту в стране.

В связи с этим возникают серьезные опасения в отношении «серебряного» онлайн-образования. В условиях современного социально-экономического кризиса существует реальный риск оптимизации расходов на образовательные проекты и программы для россиян старшего поколения. Это может привести к переводу многих мер образовательной поддержки в онлайн-формат, не имеющий системной основы. Если экстраполировать современную ситуацию с онлайн-обучением в школьном или высшем образовании на сферу «серебряного» образования, то можно спрогнозировать его имитационный характер и невысокое качество. На наш взгляд, включение онлайн-образования в концепцию «серебряного» образования весьма актуально и значимо для российского общества, но требует серьезной проработки в методическом, организационном, информационном и ресурсном плане.

1. Атлас по образованию пожилых в России. СПб., 2005. 8 с.
2. *Изнатова О.* Пожилые не запутались в Сети // Российская газета : [сайт]. URL: <https://rg.ru/2019/10/02/tret-rossiian-starshe-55-let-stali-aktivnymi-polzovateliami-interneta.html> (дата обращения: 31.08.2020).
3. Интернет-образование пожилых изменит отношение общества к старости // Новосибирский информационно-образовательный сайт. URL: <http://www.nios.ru/node/6553> (дата обращения: 30.08.2020).
4. Как учатся в России те, кому за 50 // Newtonew — образование как стиль жизни : [сайт]. URL: <https://newtonew.com/culture/kak-uchatsya-v-rossii-te-komu-za-50> (дата обращения: 29.08.2020).
5. *Левен Е. И., Суслов А. Б.* Уровень владения цифровыми навыками в России и странах ЕС: экспресс-информация от 09.07.2020 // НИУ ВШЭ : [офиц. сайт]. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/377859003.pdf> (дата обращения: 24.08.2020).
6. Микроданные выборочного федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей в 2016 и 2019 гг. // Сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/business/it/fed_nabl-croc/index.html (дата обращения: 23.08.2020).
7. Посещение лицами старших возрастов каких-либо развлекательных и спортивных мероприятий в Российской Федерации // Сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/generation/tab-st-soc_akt.htm (дата обращения: 23.08.2020).
8. Результаты выборочного федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей в 2014 и 2019 гг. // Сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/business/it/fed_nabl-croc/index.html (дата обращения: 23.08.2020).

Статья поступила в редакцию 02.09.2020 г.

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.084
УДК 070.1:342.413 + 342.849

Е. А. Бабошин
Р. Л. Исхаков
В. В. Лашко

О КОНСТИТУЦИОННОМ ДИСКУРСЕ 2020 г. И ЛЕГИТИМАЦИИ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Показано участие средств массовой информации 1 июля 2020 г. в процессе подготовки и проведения голосования по поправкам в Конституцию РФ. На основе предложенной М. Вебером типологии легитимации разработаны легитимирующие апелляции конституционного дискурса, которые способствуют формированию российской национальной идентичности.

К л ю ч е в ы е с л о в а: поправки в Конституцию РФ; общероссийское голосование; дискурс; легитимирующие апелляции; нациеобразование

Российские средства массовой информации (СМИ) в первом полугодии 2020 г. были включены в механизм обсуждения поправок в действующую Конституцию РФ, принятую всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. [20].

В начале XXI в. действующие политики, отечественные ученые-обществоведы обратили внимание на проблемы легитимации национальной государственности. В 2012 г. в нашей стране отметили 1150-летие зарождения российской государственности, вышел соответствующий Указ Президента РФ о праздновании этого события [13]. В научном и экспертном сообществе актуализировались дискуссии

БАБОШИН Егор Александрович — студент департамента политологии и социологии Уральского федерального университета (e-mail: babosh_99@mail.ru).

ИСХАКОВ Рафаиль Лутфуллович — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры периодической печати и сетевых СМИ Уральского федерального университета, член-корреспондент Академии энциклопедических наук (e-mail: rafail.iskhakov@urfu.ru). ORCID: 0000-0002-9655-7086.

ЛАШКО Виктория Викторовна — юрист, председатель Кировской районной территориальной избирательной комиссии г. Екатеринбурга (e-mail: ekr@ik66.ru).

© Бабошин Е. А., Исхаков Р. Л., Лашко В. В., 2020

вокруг вопроса о формировании современной российской нации. На заседании Совета по межнациональным отношениям в Астрахани 31 октября 2016 г. бывший руководитель Министерства по делам Федерации, национальной и миграционной политики РФ (1995–2000) В. А. Михайлов предложил разработать Закон «О единстве российской нации и управлении межэтническими отношениями».

Российский конституционализм в конце второго десятилетия XXI в. несколько раз напомнил о себе круглыми датами: в 2017 г. Конституции РСФСР 1937 г. исполнилось 80 лет, в 2018 г. самой первой Конституции (1918 г.) исполнилось 100 лет, Основному закону 1978 г. — 40 лет, действующей Конституции Российской Федерации — 25 лет.

Говоря о конституционализме, мы имеем в виду лишь один вопрос: речь идет об инклюзивности (включенности) средств массовой информации в формировании оснований государственной власти.

Первым в отечественной науке концептуальным обобщенным исследованием современной конституции стала монография Т. Я. Хабриевой и В. Е. Чиркина «Теория современной конституции» [28]. Формы и методы участия СМИ в конституционном процессе, охватывающем законодательный, избирательный, правотворческий и парламентский процессы (но не сводимом ни к одному из них), в разное время рассматривали Е. П. Прохоров, С. Г. Корконосенко, А. А. Тертычный, И. Д. Фомичева, А. Г. Менделеев и др.

Анализ участия СМИ в обсуждении поправок в Конституцию представляет собой заполнение научной лакуны. Ранее участие СМИ в плебисцитах никак не регулировалось нормами права. Однако СМИ неоднократно принимали участие в избирательных кампаниях, т. е. осуществляли информационное обеспечение выборов.

Поэтому как общественному мнению, так и сознанию отдельных авторов было трудно преодолеть стереотипы, связанные с избирательными кампаниями (участие СМИ проходило в формах а) информирования избирателей, б) предвыборной агитации и в) обеспечения гласности выборов). Эти стереотипы основывались на нормах действующего избирательного законодательства, формы закреплялись на местах подзаконными актами, в частности Избирательным кодексом Свердловской области (ст. 59).

Однако голосование по поправкам в Конституцию было чем-то новым в правовой практике. Оно даже не имело своего названия. Председатель ЦИК РФ Э. А. Памфилова предложила специальный термин для голосования по поправкам в Конституцию РФ — «общероссийское голосование» [16].

Оно не было референдумом, который согласно п. 3 ст. 3 Конституции РФ является высшим непосредственным выражением власти народа и регулируется специальным Федеральным конституционным законом от 28.06. 2004 г. № 5-ФКЗ (ред. от 18.06. 2017 г.) «О референдуме Российской Федерации».

Поправки в совокупности и каждая из них в отдельности, как отметил Президент РФ В. В. Путин, не затрагивают фундаментальных основ Конституции, а значит, могут быть утверждены парламентом с помощью конституционных законов. Но поскольку они существенно меняют политическую систему, по всему пакету предложенных поправок нужно провести голосование граждан «и только

по его результатам принимать решения». Требование общественного согласия прямо указывает на то, что во властной элите существует понимание того, что легитимация государственности, утвержденной в действующей Конституции, возможна лишь в результате дискурса.

Как процедуру, так и результат обсуждения мы называем термином «конституционный дискурс». Его масштабы демонстрирует поисковая платформа Google, которая по запросу «обсуждение поправок в Конституцию» 26 августа 2020 г. нашла 2,7 млн ссылок, в информационно-аналитической системой мониторинга и анализа СМИ «Медialogия» было обнаружено 95,0 тыс. ссылок. Несомненно, контент этого информационного потока заслуживает отдельного научного рассмотрения.

Конституционный дискурс 2020 г. предстал как тип коммуникации, где диалогическая речь противостоит монологической. Этот тип давно и основательно изучали лингвисты, а диалогические связи между персонажами как важный компонент художественного текста и «диалоги» как особый жанр — литературоведы. Инклюзивность СМИ в политический процесс делает актуальным рассмотрение в теории журналистики форм и методов их участия в легитимации государственной власти.

Коммуникация, по Юргену Хабермасу, имеет двойную структуру, две формы: коммуникативное действие и дискурс [32, 107]. В коммуникативном действии значение смысловых связей лишь предполагается, так как главное — обмен информацией. В дискурсе значения смысловых связей становятся основной темой, но обмена информацией не происходит.

Дискурс является необходимым дополнением понимания между субъектами. Дискурс в коммуникативной теории Хабермаса имеет то же значение, что и традиция в герменевтике: здесь дискурс как метод позволяет на основе языковой способности прийти к соглашению, взаимопониманию в любом социальном действии, в любой языковой ситуации. Две формы коммуникации взаимодействуют между собой.

Дискурс — это не только форма организации познания, но и форма политической деятельности [3, 139]. Хабермас стремится к тому, чтобы «планирующие инстанции» учитывали «дискурсивное образование воли». По его мнению, дискурс — это диалог всех со всеми. В идее дискурса Хабермаса, как считали советские философы, находит выражение «идеализация буржуазного парламентаризма» [Там же, 141].

Конституционный дискурс — микст (смешение) взаимодействия интеллектуального и социального полей, где дискурсивное поле переходит в определенный тип практики [7]. В центре дискурсивного поля в ходе обсуждения поправок в Основной закон стояла сама Конституция РФ. По многим позициям возникла общенародная дискуссия.

Различны функции участия средств массовой информации в обсуждении Конституции, ее проекта. СМИ не обладают ни силой государственного принуждения, ни возможностями экономического давления. Их «властные полномочия» лежат в сфере духовно-идеологической, в сфере влияния (причем степень реального влияния может быть очень разной в зависимости от множества

обстоятельств). Журналистика располагает в соответствии со своей природой многообразной специфической системой «властных полномочий», что само по себе и дает основания говорить о ней действительно как о «четвертой власти».

Есть два основания российской, как и любой другой, государственности — юридическое (легализация, законность) и социально-психологическое (легитимация, т. е. ее обоснованность в представлениях населения) [31]. Поскольку согласно ст. 3 действующей Конституции РФ носителем суверенитета и единственным источником власти является многонациональный народ Российской Федерации, то он единственный участвует и в ее легализации, и в ее легитимации.

Легализация и легитимация едины в своей государственно-правовой природе, как писал российский ученый-правовед, специалист по теории государства и права, конституционному праву В. Е. Чиркин (1924–2019) [Там же].

Первый его тезис — государственная власть нуждается в узаконивании. Легализация (от лат. *legalis* — законный) в русском языке означает *процесс* действия по глаголу «легализовать» («легализировать», «легализоваться»), а также *результат* такого действия. Термин означает «узаконивать, признать (признавать) законным» [26, 310]. Легализация государственной власти — понятие юридическое.

Конституция России состоит из 9 глав, из которых 1-я, 2-я и 9-я неизменяемы (Конституция РФ, ст. 135. п. 1). Главы 3–8 могут изменяться, но согласно ст. 136 Конституции для этого нужно согласие субъектов Федерации, Государственной думы, Совета Федерации, Президента.

В послании Федеральному собранию 15 января 2020 г. Президент РФ В. В. Путин предложил внести поправки в Конституцию России [17]. За время действия Конституции было проведено несколько изменений. Первые серьезные изменения вступили в силу в декабре 2008 г. Следующий пакет поправок был принят в феврале 2014 г. В июле 2014 г. вступили в силу изменения, касающиеся Совета Федерации. Также в Конституцию вносились изменения, связанные с образованием или ликвидацией субъектов Федерации и с их переименованием [10].

В процессе легализации СМИ выполняют присущую им *пропагандистскую функцию*, которую зачастую продолжают отождествлять с отсутствием объективности, неприятием политического плюрализма, бессовестной трескотней. Однако хочется думать, что с движением страны к гражданскому обществу все эти признаки ушли в прошлое из отечественных СМИ. Глубинная суть пропагандистской функции СМИ, определяемой как постоянное целенаправленное воздействие на аудиторию с целью утверждения определенного образа жизни, политических и духовно-нравственных ценностей, остается.

Более сложным является понятие легитимации государственной власти. В основе слова «легитимация» лежит тот же латинский корень, но термину дается иное истолкование. Второе определение профессора В. Е. Чиркина — это тоже узаконение, но узаконение уже главным образом не правовое, и даже не имеющее отношение к праву. Легитимация государственной власти представляет собой делегирование, передачу власти обществом его особой организации — государству, его структурам. Следствие легитимации государственной власти — ее авторитет.

Будучи включенными в процесс легитимации, СМИ выполняют *непосредственно-организаторскую функцию* [19] в целях самоидентификации граждан нашей страны. Она проявляется при выполнении чисто журналистских задач: проведение «круглых столов» в печатной периодике, организация радиопереключек и радиомитингов, телевизионных программ с привлечением массовой аудитории (от телемостов до ток-шоу).

СМИ в январе — июле 2020 г. информировали граждан России о формировании пакета поправок в Конституцию, освещали подготовку законопроекта о поправках, его прохождение в инстанциях и принятие, а также голосование по поправкам и обнародование его результатов. Нами было проанализировано 69 текстов из 31 источника по теме «Поправки к Конституции РФ» (табл. 1).

Таблица 1

Публикации на тему «Поправки к Конституции РФ»

СМИ	Количество	%
«Ведомости»	10	15,0
Znak.com	6	8,7
«Коммерсантъ»	6	8,7
РБК	6	8,7
Meduza.io	5	7,2
РИА «Новости»	4	5,9
ТАСС	3	4,3
«Медиазона»	3	4,3
«Новая газета»	3	4,3
ВВС News. Русская служба	3	4,3
Kremlin.ru.	2	2,9
«Российская газета»	2	2,9
Newsru.com	2	2,9
anews.com	1	1,4
forbes.ru	1	1,4
Lenta.ru.	1	1,4
mos.news	1	1,4
svoboda.org	1	1,4
ИА «Амител»	1	1,4
ИА «Телеграф»	1	1,4
ИА REGNUM	1	1,4
ИА «Хакасия»	1	1,4
«Фонтанка» (интернет-газета, Санкт-Петербург)	1	1,4
«Газета.Ru» (интернет-издание)	1	1,4
«ГОРДОН» (интернет-издание)	1	1,4
«Левый Фронт» (Москва)	1	1,4
«Между строк» (агентство новостей)	1	1,4

Окончание табл. 1

СМИ	Количество	%
Международное радио «RFI» (Франция)	1	1,4
Радиостанция «Эхо Москвы»	1	1,4
«Русская планета»	1	1,4
«Свободная пресса»	1	1,4
<i>Итого</i>	69	100,0

На сайте Государственной думы РФ был опубликован полный текст Закона «О поправке к Конституции Российской Федерации» — «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти», вынесенный на общенародное голосование, со сравнительной таблицей действующей Конституции РФ (<http://duma.gov.ru/news/48045/>). Все 206 изменений затрагивают главы 3—8 Основного документа (о федеративном устройстве, президенте, парламенте, правительстве, судебной власти и прокуратуре, местном самоуправлении) [6].

Президент, депутаты ГД и члены Совета Федерации 2 марта 2020 г. внесли на рассмотрение второй пакет поправок в Конституцию. Ответственным комитетом Государственной думы 170 поправок были рекомендованы к принятию, 169 — к отклонению. Окончательно поправки во втором чтении затронули сорок одну статью Конституции, с 3-й по 8-ю главу¹.

Во втором чтении в Государственной думе за внесение поправок проголосовали 382 депутата, 34 (КПРФ) — воздержались, против — нет. 11 марта Государственная дума приняла в третьем чтении и направила на рассмотрение в Совет Федерации поправки в Конституцию, принятые во втором чтении с некоторыми малыми изменениями. В Совете Федерации за закон о поправках проголосовало 160 чел. (из 164 голосовавших, 94,1 %). Поправки (206 изменений) были приняты в качестве Закона о поправках от 14 марта 2020 г. № 1-ФКЗ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти» [14]. Конституционный суд подтвердил соответствие поправок Конституции РФ [5]. Согласно п. 5 ст. 3 Закона, коррективы вступают в силу в случае их одобрения большинством участников общероссийского голосования.

Изначально голосование должно было состояться 22 апреля, однако было отложено на неопределенный срок из-за пандемии коронавируса. Голосование проводилось согласно особому порядку. На данный плебисцит не распространялось действие федеральных законов «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» (далее — «гарантийный» закон. — *Авт.*) и «О референдуме...».

Общероссийское голосование по вопросу одобрения изменений в Конституцию Российской Федерации прошло 1 июля 2020 г. Вопрос в бюллетене звучал

¹ В целях ознакомления жителей г. Екатеринбурга с поправками муниципальное автономное учреждение «Город» по заказу Департамента информационной политики администрации г. Екатеринбурга в июне 2020 г. издало тиражом 600 тыс. экз. брошюру «Моя Конституция».

следующим образом: «Вы одобряете изменения в Конституцию Российской Федерации?» [12].

«Гарантийный» Федеральный закон «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» в данной кампании не действовал, за исключением некоторых норм, касающихся деятельности избирательных комиссий. Вследствие этого формулировка вопроса, вынесенного на голосование, не проверялась, агитация и ее финансирование не регулировались, наблюдение было ограничено, были задействованы не применяемое в России на федеральных выборах (за исключением отдаленных и труднодоступных местностей) досрочное голосование и опробованное один раз (на выборах в Московскую городскую думу в 2019 г.) электронное голосование. В отличие от референдума, для признания данного общероссийского голосования состоявшимся не требовался уровень явки более 50 %.

Поправки, рекомендованные к принятию и включенные в текст законопроекта ко второму чтению, вкупе с поправкам, принятыми в первом чтении, составили «реперные точки» конституционного дискурса.

Выявились несколько позиций, которые отражали типологическую природу СМИ, — *официоз*, *оппозиционная* и *нейтральная*, т. е. позиция, выражавшая или поддержку инициативы (Kremlin.ru, «Российская газета»), или ее критику («Новая газета», Znak.com, Meduza.io и др.), или нейтральную отстраненность от процесса (ТАСС, РИА «Новости» и другие информационные агентства).

Избирательный кодекс Свердловской области содержит принципы, в соответствии с которыми СМИ обеспечивают гласность при подготовке и проведении выборов (ст. 5), непосредственно регулируют порядок информирования избирателей (ст. 60), проведение опросов общественного мнения (ст. 61), участвуют в информационном обеспечении (ст. 62), в предвыборной агитации (ст. 63), в агитационном периоде (ст. 64), а также определяет особенности проведения агитации на телевидении и радио (ст. 66), в периодической печати (ст. 67), путем публичных мероприятий (ст. 68).

Правовые акты, регулирующие общероссийское голосование по поправкам в Конституцию РФ 1 июля 2020 г., содержали и нормы относительно средств массовой информации.

Избирательная комиссия Свердловской области имеет официальный печатный орган (ст. 2, п. 3) для информирования избирателей, она издает научно-популярный журнал «Выборы и референдумы» и газету «Уральский выбор», имеет официальное издание «Вестник Избирательной комиссии Свердловской области». Кировская районная территориальная комиссия г. Екатеринбурга выпускала информационный листок «ТИК-Инфо» [25] (редактор В. Лашко).

Центризмбиркомом был выбран пакетный вариант голосования — разом по всем более 200 изменениям [21]. Глава ЦИК Э. А. Памфилова заявила, что голосование по каждой поправке отдельно немыслимо с технической точки зрения; сравнила предстоящий плебисцит с «комплексным обедом».

16 марта 2020 г. 128 российских юристов, политологов и правозащитников инициировали и подписали обращение в Совет Европы с требованием провести

срочную правовую экспертизу изменений в Конституции РФ. Обращение было размещено на сайте *Change.org*, где оно набрало, по сведениям *Znak.com*, более 200 тыс. подписей к 27 мая 2020 г. [4]. 27 мая 2020 г. Совет Европы рассмотрел обращение и принял решение направить запрос на экспертизу в Венецианскую комиссию. Венецианская комиссия должна проверить изменения Конституции РФ на соответствие европейским и международным стандартам демократии и верховенства права, а также правовым обязательствам России в рамках Совета Европы [2].

Выставленный на сайте Государственной думы РФ текст поправок в Конституцию РФ просмотрели 8 531 486 посетителей сайта, 11 439 из них поделились с другими. Время чтения текста составило 61 минуту.

Результаты социологических опросов показывали большой разброс прогнозов относительно явки и итогового решения по поправкам. Разницу эксперты связывают с несколькими факторами: с особенностями в формулировках вопросов и изначальной ориентацией на разные аудитории. Опрос ВЦИОМа от 15 июня 2020 г. зафиксировал, что дату проведения общероссийского голосования знают 83 % респондентов, намерение пойти на голосование высказали 68 %, не будут голосовать 17 %.

Наблюдать за голосованием и контролировать его могли три категории участников: члены комиссии с правом решающего голоса, наблюдатели и представители СМИ. Участковые комиссии формировались заранее, наблюдателей на общероссийское голосование могли направлять региональные общественные палаты по заранее поданным заявкам, а представители СМИ должны были иметь договор с редакцией, заключенный не позднее чем за два месяца до назначения голосования. Из постановления ЦИК о порядке голосования по конституционной реформе убрали право журналистов присутствовать при подсчете бюллетеней. Согласно редакции от 2 июня 2020 г., теперь к этому будут допускать только наблюдателей от Общественной палаты [30].

Ряд политических и общественных деятелей начали кампанию против внесения поправок в Конституцию («НЕТ!»: <https://2020go.ru>). Однако вскоре Роскомнадзор заблокировал сайт кампании [29], но он продолжил свою работу на другом домене.

Критическая позиция оппозиционных СМИ была вызвана тем, что так называемое «обнуление президентских сроков» (термин депутата Государственной думы В. В. Терешковой), т. е. предоставление возможности В. В. Путину остаться президентом после 2024 г., по мнению части политологов, и было главной целью всей затеянной кампании по поправкам. Во втором чтении за поправки В. В. Терешковой проголосовали 380 депутатов Государственной думы, 1 — воздержался, против — 43 [24].

Нейтральная позиция мотивировались тем, что ни закон от 14 марта, ни утвержденный ЦИК порядок голосования никак не регулируют ни агитацию, ни финансирование этой агитации.

Ситуация с журналистами тоже непростая. В «гарантийном» законе есть норма, согласно которой представлять СМИ на участках могут только люди, заключившие с редакцией договор не менее чем за два месяца до назначения выборов. В законе от 14 марта 2020 г. этой нормы нет, а любое ограничение прав граждан

может вводиться только федеральным законом. Так рассуждали и те члены ЦИК, которые подготовили проект «Порядок аккредитации представителей СМИ». Но под напором заместителя председателя ЦИК Н. Булаева они согласились добавить в «Порядок аккредитации...» то же требование к журналистам и для общероссийского голосования.

Для выборов депутатов эта норма действует давно, так что СМИ может заблаговременно заключить договор с «дополнительными» журналистами. Сейчас такая норма введена фактически задним числом. Само общенародное голосование было назначено президентским указом от 17 марта, а потому было непонятно, будет ли аккредитация отсчитываться от этого времени или от будущего уточнения новой даты.

Общенародное голосование состоялось 1 июля 2020. Центральной избирательной комиссией были представлены сведения о его результатах [23]. Общая явка на голосование составила 65 %. После обработки 100 % протоколов было установлено, что за внесение изменений в Основной закон проголосовали 77,92 % избирателей, против — 21,27 %. В свою очередь, и Кировская РТИК г. Екатеринбург 6 июля 2020 г. обнародовала итоги общероссийского голосования по вопросу одобрения изменений в Конституцию Российской Федерации в своем районе. Явка составила 45,98 % от 158 680 граждан, имеющих право голоса. На вопрос «Вы одобряете изменения в Конституцию Российской Федерации?» ответили «Да» 45 512 чел. (62,40 %), «Нет» — 26 848 (36,81 %) [12].

После одобрения в ходе общероссийского голосования изменений в Конституцию Российской Федерации, предусмотренных ст. 1 настоящего Закона, Президент Российской Федерации издал указ об официальном опубликовании Конституции Российской Федерации с внесенными в нее поправками, а также с указанием даты вступления соответствующих поправок в силу. Официальное опубликование Конституции Российской Федерации с внесенными в нее поправками осуществляется незамедлительно после официального опубликования результатов общероссийского голосования. 3 июля 2020 г. Владимир Путин подписал указ «Об официальном опубликовании Конституции Российской Федерации с внесенными в нее поправками» [23].

Конституционный дискурс 2020 г. позволяет нам говорить об инклюзивности СМИ в формирование двух оснований государственной власти: *юридического* (легализация, законность) и *социально-психологического* (легитимация, т. е. ее обоснованность в представлениях граждан). Степень легализации государственной власти и ее легитимация являются подвижной величиной, особенно вторая (легитимация).

Средства массовой информации участвуют в легализации государственной власти, будучи аффилированными в конституционный и избирательный процессы. В современных условиях конституция принимается путем референдума — прямого голосования избирателей за или против проекта.

Конституционный дискурс 2020 г. продемонстрировал гибридный тип легитимации. Со времен немецкого юриста и политолога Макса Вебера (1864–1920) различают «чистые» типы легитимации государственной власти: традиционный, харизматический и рациональный.

Для самоорганизации государственности важно развитие дискурсивного сознания в обществе и диалогичности культуры. Монологичность в средствах массовой информации, науке, политике, искусстве подрывает нравственное равенство говорящих, участников диалога. Диалог может происходить не только между различными социальными субъектами, но и внутри каждого социального субъекта, в том числе и в сознании каждого отдельного человека [1, 214].

В истории политики использовался и используется двойной ряд апелляций. Наряду с обращением к идеальным и практическим, утилитарным аргументам используется апелляция к рациональным и иррациональным доводам [8, 246–251]. Прототипические модели в языках и дискурсах исследовали ученые Института социально-гуманитарных наук Тюменского университета [18].

М. Вебер предложил выделять три типа легитимации: *традиционный*, т. е. основанный на неписаных законах традиций, обычаев, культуры, догосударственных политических отношениях; *харизматический*, эмоционально-волевой; *рациональный*, основанный на принятых в государстве порядках и законах, разумных суждениях. С этой классификацией Вебер связывает и типологию власти: государственная власть — при ее рациональном обосновании и личная, когда она основана на традиционных и харизматических легитимирующих началах.

В чистом виде эти типы встречаются редко; чаще всего они бытуют в «перекрестных», смешанных формах. Типология М. Вебера приобрела большую популярность, однако в ней не было указаний на содержание легитимирующих апелляций. Исходя из итогов контент-анализа, мы попытались их описать. В табл. 2 по горизонтали обозначены типы апелляций, который анонсирует «инициатор» дискурса. По вертикали обозначены типы апелляций, которые привычны восприятию «слушателя» в соответствии со стереотипом его сознания. На пересечении возникает девять типов апелляции, которые мы описали согласно их основному контенту:

— для традиционного типа легитимации государственности: *тотемный, мифологический, мифотворческий*;

— для харизматического типа легитимации: *мифический, героический, повествовательный*;

— для рационального типа легитимации: *мифичный, апологетический, информационный*.

Таблица 2

Легитимирующие апелляции дискурса

Тип апелляции	Традиционный	Харизматический	Рациональный
Традиционный	а) тотемный	б) мифический	в) мифичный
Харизматический	г) мифологический	д) героический	е) апологетический
Рациональный	ж) мифотворческий	з) повествовательный	и) информационный

Контент-анализ конституционного дискурса обнаруживает соответствие тематики выступлений СМИ с предложениями законопроекта, т. е. раскрывает

сущность «революции сверху», которая в подробностях разбиралась РИА «Новости» [20]:

- поправки, связанные с историей и политической системой;
- поправки в области традиционных семейных ценностей, прав и свобод человека и гражданина;
- изменение полномочий Федерального собрания;
- расширение полномочий Президента и сокращение полномочий Правительства;
- ограничения в области местного самоуправления;
- поправки, относящиеся к реформе судебной власти;
- отказ от исполнения части решений международных судов.

«Веберовские» типы легитимации на пересечении порождают для СМИ легитимирующие апелляции девяти типов (названия предложены нами. — *Авт.*):

а) *тотемный*, типа «мы с тобой одной крови». В разное время было выдвинуто до 50 теорий тотемизма [27, 250]. Тотемические апелляции представляют собой архаические формы, основанные на вере в тесную родственную связь между определенным видом животного (тотемом) и родовой группой. Символом партии «Единая Россия» выбран медведь². Современная форма репрезентации апелляции тотемного типа — государственный герб России с золотым двуглавым орлом, поднявшим вверх расправленные крылья. На груди орла, в красном щите, — серебряный всадник в синем плаще на серебряном коне, поражающий серебряным копьём черного, опрокинутого навзничь и попранного конем дракона³. Полный герб Свердловской области представляет собой червлёный щит с серебряным восстающим соболем, держащим передними лапами золотую стрелу, положенную в столб оперением вверх. На гербе г. Челябинска — в серебряном поле на зеленой земле навьюченный золотой верблюд;

б) *мифический*; мифическое в культуре воспринимается, во-первых, как древнее сказание о богах и героях; во-вторых, как составная часть религиозного исповедания, легенда, сказание и, наконец, как нечто вымышленное, выдуманное. «Национальный миф по своей природе консервативен. Он культивирует прошлое и апеллирует к традициям, сложившимся некогда в замкнутых, иерархично организованных аграрных обществах» [11, 10–13]. «Приобщение к национальным мифам является методом адаптации людей к новой динамичной, открытой, конфликтной реальности, способом примирения с ней, обнаружения благородных смыслов в повседневных поступках, не укорененных в общественном быте» [Там же, 13];

в) *мифичный*; мифичный в отличие мифического значит лишь «вымышленный, выдуманный». Данный тип апелляций появляется на сопряжении

² Медведь был тотемным зверем многих славянских племен. Русских сравнивают с медведями из-за их нерасторопности и незлобивости, с одной стороны, и умения постоять за себя — с другой.

³ Описание герба России в утвержденном Указом Президента России от 30 ноября 1993 г. № 2050 «О Государственном гербе Российской Федерации» одноименном Положении отличается от описания герба России в Федеральном конституционном законе от 25 декабря 2000 г. № 2-ФКЗ «О Государственном гербе Российской Федерации», однако в обоих законах в приложениях приведен один и тот же рисунок герба России.

иррациональных и рациональных форм отражения реальной действительности. Форма репрезентации — «зов предков»;

г) *мифологический*; легитимирующие апелляции в данном случае выстроены как совокупность, система мифов. Национальный миф предполагает размежевание между «своими» и «чужими»;

д) *героический*; данный тип апелляций возникает на стыке харизматического способа аргументации и сенсорных способов восприятия. Ссылки на авторитеты, результаты опытов, обращение к историческим и лингвистическим сюжетам, обращение к ранее изданным книгам, силлогический характер изложения — вот основные формальные признаки легитимирующих апелляций;

е) *апологетический*; осуществляется в виде защиты, устной или письменной, оправдания, восхваления какого-нибудь лица, учения, идеи. Форма репрезентации — оправдание мессианского предназначения того или иного политического лидера;

ж) *мифотворческий*; апелляции данного типа в большей мере являются результатом творческой деятельности. Национальные мифы необходимы для модернизации общества, ибо они «заново скрепляют разорванную социальную ткань» [11, 13];

з) *повествовательный*; литературный жанр — портретный очерк, биографическое произведение о деяниях типа «жития святых»;

и) *информационный*; форма репрезентации — общественное мнение.

В совокупности легитимирующие апелляции показали транзитивный тренд перехода конституционного дискурса от рациональных легитимаций через эмоционально-волевые к традиционным апелляциям.

Ученые заметили, что на основе дискурсивного поля формируется дискурсивное сообщество. Больше всего поддержали поправки к Конституции:

1. Чеченская Республика — 97,92 %.
2. Республика Тыва — 96,79 %.
3. Республика Крым — 90,07 %.
4. Республика Дагестан — 89,19 %.
5. Краснодарский край — 88,92 %.

Выделилась и пятерка регионов, менее всего поддержавших поправки к Конституции. Особняком здесь стоит Ненецкий автономный округ — единственный регион, где жители сказали в большинстве своем «нет» изменениям⁴. Регионы, где менее всего поддержали поправки:

1. Ненецкий автономный округ — 43,78 %.
2. Республика Саха (Якутия) — 58,34 %.
3. Камчатский край — 61,76 %.
4. Магаданская область — 62,03 %.
5. Омская область — 62,09 %.

⁴ Как отмечают эксперты, голосовали люди, скорее, против объединения региона с Архангельской областью.

Участие средств массовой информации в обсуждении поправок в Конституцию РФ позволяет назвать несколько направлений деятельности, которые обогатили журналистскую практику:

- показ законодательной инициативы;
- прохождение инициативы по инстанциям;
- выработка формулы голосования;
- формирование комиссий по осуществлению голосования;
- наблюдение за голосованием по поправкам;
- подведение итогов голосования;
- обнародование итогов голосования.

В совокупности формы и методы деятельности редакций показали реализацию средствами массовой информации присущих им функций по формированию российской национальной идентичности.

3 июля 2020 г. Президент Владимир Путин подписал Указ «Об официальном опубликовании Конституции Российской Федерации с внесенными в нее поправками» [15]. Анализ конституционного дискурса 2020 г. важен для теоретической разработки проблем легализации и легитимации государственной власти, путей и способов этого процесса и имеет особое значение в жизни современной России.

-
1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. М., 1979. 318 с.
 2. В Совете Европы рассмотрели петицию россиян о правовой экспертизе поправок в Конституцию // *Znak.com*. URL: https://www.znak.com/2020-05-27/v_sovete_evropy_rassmotreli_peticiju_rossiyan_o_ppravouy_ekspertize_popravok_v_konstituciyu (дата обращения: 26.08. 2020).
 3. *Гайда А. В., Вершинин С. Е., Шульц В. Л.* Коммуникация и эмансипация. Свердловск, 1988, 139 с.
 4. *Глухова Н., Тяжлов И.* Разрешительное толкование // *Коммерсантъ*. 2020. 26 марта.
 5. Заключение Конституционного суда Российской Федерации от 16.03.2020. № 1-3. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003160037> (дата обращения: 26.08. 2020).
 6. Изменения в Конституцию приняты в третьем чтении // Государственная дума Федерального Собрания Российской Федерации : [сайт]. URL: <http://duma.gov.ru/news/48003/> (дата обращения: 26.08. 2020).
 7. *Ильин В. И.* Потребление как дискурс : учеб. пособие. СПб., 2008. 446 с.
 8. *Исхаков Р. Л.* Слушать и слышать // Государственная национальная политика: проблемы и перспективы. Екатеринбург, 2005. С. 246–251.
 9. Итоги Общероссийского голосования по вопросу одобрения изменений в Конституцию Российской Федерации в Кировском районе города Екатеринбурга // Кировская районная территориальная комиссия г. Екатеринбурга : [офиц. сайт]. URL: http://ikso.org/tik/site/ekaterinburg_kirovskiy/archive/news/show/itogi_obsherossiyskogo_golosovaniya_po_voprosu_odobreniya_izmeneniy_v_konstituciu_rossiyskoy_federacii_v_kirovskom_rayone_goroda_ekaterinburga/ (дата обращения: 26.08. 2020).
 10. Как менялась действующая Конституция России // ТАСС : [сайт]. URL: <https://tass.ru/info/7527629> (дата обращения: 26.08. 2020).
 11. Национальный вопрос в городском сообществе. Пермь, 2003.
 12. О назначении общероссийского голосования по вопросу одобрения изменений в Конституцию Российской Федерации : Указ Президента РФ от 17 марта 2020 г. № 188 // *prezident.org* : [сайт]. URL: <http://prezident.org/articles/ukaz-prezidenta-rf-188-ot-17-marta-2020-goda-17-03-2020.html> (дата обращения: 26.08. 2020).

13. О праздновании 1150-летия зарождения российской государственности : Указ Президента РФ от 03.03. 2011 № 267. URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1547897> (дата обращения: 22.06. 2015)
14. О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти // Российская газета. Федер. вып. № 55(8109). 2020. 16 марта.
15. Об официальном опубликовании Конституции Российской Федерации с внесенными в нее поправками : указ // Президент России : [официальный сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63598> (дата обращения: 29.08. 2020).
16. Памфилова предложила специальный термин для голосования по поправкам в Конституцию // Интерфакс : [сайт]. URL <https://www.interfax.ru/russia/692433> (дата обращения: 26.08. 2020).
17. Послание Президента Федеральному Собранию // Президент России : [официальный сайт]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 26.08. 2020).
18. Прототипические модели в языках и дискурсах : монография / [Д. В. Шапочкин и др.]. Тюмень, 2018. 148 с.
19. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. М., 1995.
20. Революция сверху. Суть предложенных Путиным изменений в Конституцию // РИА Новости : [сайт]. URL: <https://ria.ru/20200115/1563458293.html> (дата обращения: 26.08. 2020).
21. Референдума по предложенным Путиным поправкам в Конституцию не будет, а будет «всероссийское голосование» // Новости NEWSru.com: [сайт]. URL: <http://palm.newsru.com/russia/16jan2020/golos.html> (дата обращения: 26.08. 2020).
22. Российская газета. 1993. 25 дек.
23. Сведения о проводящихся выборах и референдумах : [сайт]. URL: http://www.vybory.izbirkom.ru/region/region/izbirkom?action=show&root=1&tvd=100100163596969&vrn=100100163596966®ion=0&global=1&sub_region=0&prver=0&pronetvd=null&vivid=100100163596969&type=465 (дата обращения: 29.08.2020).
24. Стенограмма заседания 10 марта 2020 г. // Государственная дума : [официальный сайт]. URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/5430/> (дата обращения: 26.08. 2020).
25. Тик-инфо : информ. листок Киров. район. территор. комиссии г. Екатеринбурга. URL: http://ikso.org/tik/site/ekaterinburg_kirovskiy/izdaniya/tik_info (дата обращения: 29.08. 2020).
26. Универсальный словарь иностранных слов русского языка. М., 2001.
27. Философская энциклопедия : в 5 т. М., 1964. Т. 5.
28. Хабриева Т. Я., Чиркин В. Е. Теория современной конституции. М., 2005. 320 с.
29. Хейфец В. Роскомнадзор сказал первым «Нет» // Коммерсантъ. 2020. 13 марта.
30. ЦИК отстранил журналистов от наблюдения за подсчетом голосов за поправки в Конституцию // Новая газета. 2020. 4 июня. URL <https://novayagazeta.ru/news/2020/06/04/162048-tsik-otstranil-zhurnalistov-ot-nablyudeniya-za-podschetom-golosov-za-popravki-v-konstitutsiyu> (дата обращения: 26.08. 2020).
31. Чиркин В. Е. Основы государственной власти. М., 1996. 112 с.
32. Habermas J., Luhmann N. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main, 1971.

Статья поступила в редакцию 04.09.2020 г.

ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ КОНКУРС УНИВЕРСИТЕТСКОЙ КНИГИ

8 и 9 октября в Зональной научной библиотеке УрФУ прошли первые мероприятия, приуроченные к 100-летию юбилею Уральского университета: церемония награждения победителей IX Общероссийского конкурса «Университетская книга — 2020» и круглый стол «Стандарты в издательском деле: практика применения в вузах».

С 2012 г. университет был инициатором четырех уральских региональных конкурсов изданий для высших учебных заведений, совместно с информационно-аналитическим журналом «Университетская книга», и вот в этом году принимает общероссийский, у которого, впрочем, тоже своеобразный юбилей. В декабре 1998 г. журнал «Университетская книга» объявил о проведении I Общероссийского конкурса под эгидой Минобрнауки РФ, итоги которого были подведены в январе 2000 г.

Несмотря на непростую ситуацию, конкурс в 2020 г. состоялся, и при этом его вполне можно признать успешным. В нем приняли участие верные конкурсным традициям вузы и авторские коллективы из 32 городов России — от Приднестровья до Хабаровска и от Сыктывкара до Ставрополя. 46 издательств (из них, кроме вузовских, 6 коммерческих) и более 40 авторских коллективов представили на суд экспертного жюри около 1000 наименований изданий, из них около 60 электронных, по различным отраслям науки. Хотелось бы отметить, что это не только традиционная для вузов учебная, научная, справочная, научно-популярная, историко-биографическая, но и переводная и художественная литература.

Церемония награждения проходила в зале ученого совета УрФУ и сопровождалась онлайн-трансляцией. В приветственных выступлениях первый проректор Д. В. Бугров и проректор по науке А. В. Германенко отметили важность и необходимость проведения смотров университетской книги, которые не только позволяют взглянуть на деятельность издательств с точки зрения узко прагматической (обеспечение потребности вуза в учебной литературе), но и оценить их вклад в обогащение культуры в целом. Вузовская книга, по данным Роспечати, по-прежнему занимает если не по тиражу, то по количеству наименований ведущее место на российском книжном рынке.

Сопредседатель оргкомитета конкурса, председатель экспертного жюри, директор конкурсных проектов журнала «Университетская книга» Е. П. Шеметова выразила благодарность за участие в конкурсе всем издательствам и вузам, представившим свои уникальные издательские репертуары 2016–2020 гг., особенно отметив лидеров университетского книгоиздания — издательские дома Высшей школы экономики, МГУ, Томского университета, издательства Сибирского и Уральского федеральных университетов, а также постоянных участников конкурса — Тюменский, Новосибирский, Новосибирский технический, Тамбовский, Тольяттинский, Южно-Уральский университеты.

Ярким событием конкурса стало участие в нем (впервые за всю историю!) знаменитого гуманитарного издательства «Алетейя» (Санкт-Петербург), приславшего, а по сути, подарившего библиотеке УрФУ более 120 книг. Главный редактор издательства И. А. Савкин в своем выступлении признался, что ему всегда была близка университетская книга, поскольку по первой профессии он философ, закончивший ЛГУ (ныне СПбГУ) и почти десять лет преподававший в университете, и рассказал о некоторых совместных проектах с вузовскими издательствами, в том числе и с издательством Уральского федерального университета.

В выступлениях экспертов конкурса И. С. Сковородиной, Е. В. Вострецовой, Е. С. Зашихина, Л. И. Юзвович, А. А. Колтышева и других прозвучала актуальная оценка современного состояния вузовского книгоиздания. В целом все отмечали возросшее качество представленных образцов, это касается и содержательной части, и полиграфического исполнения. Общероссийский конкурс «Университетская книга» является не столько соревнованием, сколько инструментом мотивации к совершенствованию качества редакционно-издательской подготовки учебной и научной книги, поэтому эксперты приводили лучшие, с их точки зрения, примеры реализации авторского замысла и авторского подхода редакционно-издательскими подразделениями, способствующие созданию единого творческого коллектива «автор — издатель». В учебных, учебно-методических и научных изданиях все чаще наблюдается междисциплинарность, практико-ориентированный подход, сериальная коллаборация по направлениям подготовки. И это является обоснованным и естественным процессом, поскольку весь образовательный кластер постоянно находится в зоне волатильности и стандарты образовательных программ регулярно обновляются. Эксперты отметили и недостатки, присущие вузовским изданиям. Не всегда учитывается практический контент и тот факт, что сфера образовательных услуг перешла на профессиональные стандарты, ориентированные на непосредственную взаимосвязь с работодателями и представителями регионального рынка труда, отсутствие практических кейсов. При явном количественном преимуществе изданий естественно-научной и технической тематики качество редакционно-издательской обработки и полиграфического исполнения находится не на должном уровне. Впрочем, качество полиграфии, за редким исключением, остается серьезной проблемой вузовского книгоиздания. Также было подчеркнуто, что вузы постепенно осваивают и такой вид изданий, как электронные издания (об этом свидетельствует их возросшее

количество). Но, к сожалению, под электронным по-прежнему чаще всего понимаются не интерактивное издание, а подобие, аналог электронной копии печатного издания.

Как и во всех предыдущих конкурсах, количество номинаций было установлено экспертным жюри, исходя из количества и тематической направленности представленных изданий. Грамотами и дипломами были награждены практически все издательские проекты, по тем или иным критериям выделенные экспертами. Жюри прежде всего учитывало главную задачу подобных конкурсов — поддержать вузовское книгоиздание, которое находится в достаточно трудном, а иногда плачевном состоянии из-за недостатка квалифицированных кадров и финансирования. Особенно богатый урожай собрали издательства Тюменского, Новосибирского технического, Волгоградского, Новосибирского университетов, Уральского и Сибирского федеральных университетов, издательские дома Томского университета и Высшей школы экономики.

Издательство Уральского университета и его авторы в совокупности получили более 30 дипломов и грамот. Особенно хотелось бы отметить издания по техническим наукам (учебники и учебные пособия под ред. Ю. М. Бродова, Н. И. Фомина, И. А. Павлова, А. В. Цветкова, А. М. Антимоновой, С. А. Берестовой, Б. В. Берга, О. Л. Ташлыкова и др.), экономике (под ред. Л. И. Юзвович, Н. Р. Кельчевской, Т. К. Руткаускас и др.), социально-гуманитарным наукам: истории (под ред. И. В. Починской, Л. Н. Мазур, И. Л. Маньковой), филологии (под ред. М. Э. Рут, Л. С. Соболевой), журналистики (монография В. Ф и Е. В. Олешко), серию «Учебник УрФУ». Знаменательно, что без внимания жюри не остались и усилия «учебного издательства» университета — студентов, обучающихся по специальности «Издательское дело», под руководством доц. О. В. Климовой. Будущие редакторы и дизайнеры своими силами на достаточно высоком профессиональном уровне сумели подготовить к печати сборник рассказов для детей Д. Rogozinnikova «Мальчик, который любил мечтать» и повесть русского советского писателя А. Г. Коревановой «Моя жизнь». И особенно приятно, что были отмечены наградами сотрудники нашего издательства — главный редактор Е. С. Зашихин за книгу «Белинка: 12 глав истории», заведующий РИО И. Ю. Плотникова (вместе с С. Ю. и С. П. Араповыми) за учебное пособие по допечатной подготовке и редактор О. В. Климова за пособие «Современное издательское дело». И, наконец, с гордостью можно констатировать, что представленные на конкурс научные журналы УрФУ «Quaestio Rossica», «Вопросы ономастики», «Changing Societies & Personalities», «Lurian Journal» одержали безоговорочную победу в номинации «Лучшие периодические издания».

В некоторых номинациях эксперты сочли возможным вручить Гран-при уникальным вузовским изданиям, которые по своему авторскому замыслу, полиграфическому и редакционно-издательскому исполнению отвечают всем требованиям изданий, представляемых на ежегодную премию «Книга года», это своего рода «книга года» в своей номинации. Все обладатели Гран-при получили памятную статуэтку конкурса. Таких дипломов было девять, их получили издательство

«Алетейя» в номинации «Лучший совместный издательский проект» за серию книг с ведущими университетскими издательствами, за значительный вклад в развитие академического книгоиздания; издательство ТюмГУ в номинации «Лучшее издание по архитектуре, искусству и дизайну» за книгу С. А. Лугинина «Две реки. Резьба по кости»; Свердловская областная универсальная научная библиотека им. В. Г. Белинского в номинации «Лучшее издание по библиотечному делу» за книгу Е. С. Зашихина «Белинка: 12 глав истории. К 120-летию Свердловской областной научной библиотеки им. В. Г. Белинского (1899–2019)» (Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019); Издательский дом Высшей школы экономики в номинации «Лучшее издание по гуманитарным и социальным наукам» за книгу Л. Г. Пановой «Мнимое сиротство: Хлебников и Хармс в контексте русского и европейского модернизма»; Издательский дом (типография) Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в номинации «Ведущая научная школа вуза» за книгу И. С. Вевюрко «Септуагинта: древнегреческий текст Ветхого Завета в истории религиозной мысли»; Новосибирский государственный университет в номинации «Лучшее корпоративное издание» за книгу «Новосибирский государственный университет: создание, становление, развитие (1959–2019)»; Московский государственный областной университет в номинации «Живи и помни» (к 75-летию Великой Победы) за книгу «75 лет Победы: По праву памяти: Московский государственный областной университет: История, воспоминания, стихи»; Издательский дом Томского государственного университета в номинации «Лучший издательский проект» за книгу «От берегов Темзы до вершин Алтая: живопись и графика из фондов музеев и Научной библиотеки Томского государственного университета»; Издательский центр Южно-Уральского государственного университета (НИУ) в номинации «Лучшее издание по уральской тематике» за восьмитомную серию «История Южного Урала».

Главная награда, как это сложилось в последние годы, присуждалась за совокупность достижений в номинации «Лидер университетского книгоиздания – 2020». Жюри приняло решение золотой диплом и «золотое» яблоко (традиционный символ конкурса) вручить сразу трем издательствам: Тюменского государственного университета, Новосибирского государственного технического университета и третий раз подряд, начиная с 2015 г., Издательству Уральского университета.

Кроме того, были присуждено несколько специальных дипломов.

От журнала «Университетская книга» дипломы получили издательства ТюмГУ, УрФУ, НГТУ, МГУ, БГУ (Иркутск), Ульяновского университета, Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте.

Е. П. Касимов, председатель Свердловского отделения Союза писателей России, вручил диплом переводчику эссе Т. Брауна (Двойное размышление. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019) В. Григорьеву и Издательству Уральского университета (УрФУ) за издание «Гомер в переводах П. А. Шуйского».

Е. Е. Трофимова, заместитель начальника Управления культуры Администрации г. Екатеринбурга, отметила специальным дипломом участие в конкурсе издательства «Алетейя» и его вклад в развитие академического книгоиздания.

Круглый стол «Стандарты в издательском деле: практика применения в вузах» проходил в формате вебинара и собрал достаточно обширную аудиторию, во-первых, потому, что обсуждаемые проблемы крайне актуальны сейчас, в эпоху новых издательских технологий, во-вторых, потому, что основными спикерами были именно те, кто имеет прямое отношение к разработке и использованию этих стандартов.

Открылся круглый стол традиционными приветствиями от ведущих (Е. П. Шеметовой и А. В. Подчинова) и проректора по информационной политике УрФУ А. В. Фаюстова.

Главный редактор журнала «Университетская книга» Е. Н. Бейлина в своем выступлении поздравила всех победителей Общероссийского конкурса, а Уральский федеральный университет, выступивший партнером конкурса, — со столетием. Она задала тон всей дальнейшей дискуссии, подчеркнув, что 2020 г. стал серьезным испытанием и для книжного рынка, и для всей системы образования, и для библиотечного сообщества, а вузовские издательства столкнулись с ключевыми вызовами, которые необходимо решать уже сегодня: онлайнизация и новые технологии, оптимизация расходов, кадровая политика и компетентность персонала, качество контента, взаимодействие с партнерами.

Директор Российской книжной палаты (РКП) — филиала ИТАР-ТАСС Е. Б. Ногина проанализировала статистику книгоиздания России за первое полугодие 2020 г. в зеркале кризиса, вызванного пандемией COVID-19, отметив общее снижение количественных показателей. К. М. Сухоруков, заместитель директора по науке РКП, обозначил основные проблемы и перспективы стандартизации в книжном деле в условиях интеграции отраслей науки и техники и описал современное состояние основных ГОСТов СИБИБД.

Руководитель НИО государственной библиографии и книговедения РКП Г. П. Калинина подробно описала особенности нового национального стандарта на издательское оформление статей в журналах и сборниках.

Продолжая и конкретизируя предыдущую тему, президент АНРИ, председатель Российского экспертного совета по отбору контента в базу данных Scopus (ECSAC-Russia) О. В. Кириллова продемонстрировала использование новых стандартов научными изданиями с обоснованием изменений в условиях выхода на международный уровень. Докладчик наглядно показала, какие именно данные из статей используют наукометрические базы данных и насколько важно эти данные представлять корректно.

К. В. Антипов, заместитель директора по развитию РКП, посвятил свое выступление раскрытию возможностей Российской книжной палаты для развития цифровой экосистемы университетской библиометрии и издательской деятельности, при условии тесного сотрудничества с вузами и РИНЦ.

Живой интерес вызвало выступление сотрудников издательства УрФУ И. Ю. Плотниковой и О. В. Климовой, выявивших недостатки и несоответствия не только в применении стандартов в российском книгоиздании, но и в самих стандартах, что позволяет говорить об отсутствии в них четкой системы. В заключение они призвали объединить усилия и на базе кафедры

издательского дела и издательства УрФУ организовать совместное исследование данных проблем.

И. С. Сквородина, главный редактор, поделилась опытом применения новых стандартов при подготовке научных журналов на примере возглавляемого ею журнала «Техник транспорта: образование и практика» (Москва).

Завершить краткий отчет о юбилейных мероприятиях, связанных с книгоизданием, хотелось бы словами одного из награжденных авторов: «Книга жива».

Более подробно с итогами конкурса и материалами круглого стола можно ознакомиться на сайте Зональной научной библиотеки УрФУ: www.lib.urfu.ru.

*Алексей Подчинов,
директор Издательства Уральского университета*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ВОПРОСЫ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА, ДИЗАЙНА: обзор докладов II Международной конференции

20–22 октября 2020 г. в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина прошла II Международная конференция «Вопросы экспертизы в области культуры, искусства и дизайна», организованная департаментом искусствоведения, культурологии и дизайна Уральского гуманитарного института УрФУ. Как и в прошлом году, в ней приняли участие российские и зарубежные ученые, преподаватели вузов различных регионов, практики. Четко фиксированная тема позволила собрать всех, кто заинтересован в обмене опытом в сфере экспертной деятельности, совершенствовании ее понятийного аппарата и методик. Междисциплинарный характер конференции усилил продуктивность общения специалистов хотя и близких, но во многом различающихся между собой отраслей.

Уже на пленарном заседании была отмечена возрастающая роль экспертных гуманитарных сообществ в музейных, городских, образовательных процессах, а также расширяющийся спектр решаемых ими вопросов, от атрибуции до этики профессии, от фиксации новых социокультурных феноменов до исследования факторов их развития.

Несмотря на длительную историю научных представлений об экспертизе, ее статус сегодня можно определить далеко не всегда, в особенности если речь идет о разных дисциплинарных областях. Так, искусствоведы, атрибутируя художественное произведение или артефакт, как правило, анализируют причинно-следственные связи прошлого, тогда как дизайнерам приходится заниматься экспертной оценкой социальных или экономических обстоятельств на предпроектном этапе. Положение усложняется сменой критериев и шкал оценки (например, в эстетической или морально-этической сферах), возникновением новых коммуникативных явлений или технологий (блогинг, дополненная реальность, новые виды и жанры современного искусства), тоже нуждающихся в экспертной проработке. В культурологии или дизайне только начинается процесс воспитания независимых специалистов, умеющих и оперировать данными, и формулировать

ответственные решения, притом не только юридические. В этом им может помочь обширный опыт искусствоведов, уже имеющих отлаженный понятийный аппарат и обладающих заметным статусом.

Социальные и культурные трансформации приводят к тому, что общество все больше нуждается в экспертах, оценивающих не единичный объект, а характеристики целого комплекса или процесса, например, в дизайне экспозиций крупных музеев или при принятии решений о тех или иных действиях в отношении историко-культурных объектов. Некоторые специалисты говорят даже об «экспертном характере» всей современной культуры, регулирующей себя уже не столько традициями, сколько экспертным знанием¹. Поэтому не случайно среди многих видов экспертизы специалисты сегодня выделяют синтетический ее вариант — экспертизу гуманитарную. Междисциплинарный характер конференции как нельзя лучше соответствует тезису Дм. Леонтьева, говорящего о пользе ориентации в основных достижениях смежных гуманитарных дисциплин².

В пленарном заседании конференции приняли участие заместитель директора по научной работе Государственного музея изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, профессор факультета истории искусств Европейского университета в Санкт-Петербурге И. А. Доронченков и ведущий научный сотрудник сектора актуальных проблем современной художественной культуры Российского института истории искусства Е. П. Яковлева. Они поделились опытом проведения доказательной, научно обоснованной искусствоведческой экспертизы, позволяющей реконструировать определенные художественные процессы. Для И. А. Доронченкова это выставки современного зарубежного искусства в России 1890-х гг., а для Е. П. Яковлевой — атрибуция ряда театральных произведений Н. К. Рериха.

О. И. Сапанжа, профессор кафедры художественного образования и декоративного искусства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, представила опыт культурологической экспертизы и интерпретации советского тиражного фарфора 1940–1960-х гг. в контексте повседневной культуры того времени. Наряду с фиксацией тех или иных феноменов, культурологическая экспертиза позволяет учитывать их значения и смыслы. Концепт повседневности, с его опорой на массовый опыт, позволяет эксперту избежать субъективности или предвзятости.

Президент Национального института дизайна доктор искусствоведения Ю. В. Назаров обозначил в докладе на пленарном заседании культурные детерминанты формообразования в неоднозначном дизайне столь сложных промышленных изделий, как роботы.

Работа секций конференции проходила по трем направлениям — экспертиза социокультурных процессов, новые подходы к искусствоведческой экспертизе, методы экспертизы в дизайне.

¹ Козырьков В. П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород, 2007. Вып. 2. С. 310–314.

² Леонтьев Д. Комплексная гуманитарная экспертиза [фрагмент]. URL: <http://iknigi.net/avtor-dmitriy-leontev/75205-kompleksnaya-gumanitarnaya-ekspertiza-dmitriy-leontev/read/page-8.html> (дата обращения: 24.10.2020).

Особое внимание докладчики первой, культурологической секции уделили характеристике новых социокультурных явлений, например, выведению критериев экспертности по вопросам культуры и искусства в сети Instagram (доклад Е. А. Попова, доцента УрФУ, В. Н. Поповой, доцента Екатеринбургского государственного театрального института).

Онлайн-доклады зарубежных участников секции искусствоведения вызвали большой интерес. Доктор Дж. Тайлор из Центрально-европейского университета показал роль научных данных при определении подлинности произведений искусства. А. Бхаттачарая из Института истории искусства, консервации и музеологии Нью-Дели (Индия) поделилась опытом исследования иконографии богинь индийского пантеона.

Следует особо отметить доклады О. С. Глебовой и Е. М. Пономаренко из Научно-исследовательского центра независимой экспертизы им. П. М. Третьякова (Москва), анализирующие Национальный стандарт РФ по экспертизе произведений искусства. Они охарактеризовали экспертную работу в этой сфере как разновидность научной деятельности, указав на отсутствие при этом квалификационных требований к экспертам в стандарте.

Для дизайнеров наиболее значимыми оказались вопросы сотрудничества с историко-краеведческими музеями: создание проектов экспозиций, календарей и других продуктов (доклады Т. Б. Михайловой, доцента УрФУ; О. Ю. Мишиной, преподавателя Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина; А. Д. Шатохиной из Томского государственного университета). Кроме того, дизайнеры представляли свои проектные разработки, показывая, на каких стадиях проекта им приходится выступать в роли экспертов.

В перерывах между заседаниями гости посетили лабораторию экспертизы и реставрации УрФУ, познакомились с ее оборудованием, узнали о направлениях экспертной работы этого уникального подразделения УрФУ.

В целом конференция, которую уже можно считать традиционной для департамента искусствоведения, культурологии и дизайна, прошла на высоком научном уровне. Наиболее острыми для сообщества проблемами являются неопределенность статуса эксперта в ряде отраслей, а также отсутствие необходимых методик и системного категориального аппарата. Эти темы станут основными для следующих встреч ученых. По итогам конференции будет выпущен сборник научных статей.

*Т. Ю. Быстрова
доктор философских наук,
профессор кафедры культурологии и дизайна УрФУ*

SUMMARY

JOURNALISM AND MASS COMMUNICATION

- Chepkina E. V., Kharisova E. A.* The Construction of a Territorial Identity on Urban Television: Language Markers5

The article considers the linguistic aspect of the territorial identity's construction. The relevance of the study is due to the appeal of the relationship between the meanings that construct the discursive identity in the media and language markers that express these meanings explicitly.

K e y w o r d s: discourse analysis; media discourse; territorial identity; language of mass media.

- Oleshko E. V.* «New Reading» as a Form of Consumption of a Modern Media Product13

The problems of adaptation of modern media texts to the main consumer site — mobile devices and social media are considered, changes in the culture of text consumption and the emergence of new visual formats and a shift in the attention of researchers towards optimization of visual culture are analyzed.

K e y w o r d s: new media; reading; formats; mobile devices; information technologies

LITERARY STUDIES

- Trakhtenberg L. A.* Typology of Short Forms in Russian 18th Century Satirical Magazines19

18th century satirical magazines are characterized by a wide range of short literary forms. The article outlines their three-dimensional typology. One dimension stands for the “outer” form of the text, differentiating between two main article types, i.e., moralistic discourse and satirical character sketch. Two other dimensions describe the “outer” form. Basic structural types may be presented as editor's essays or readers' letters. They may also realize different models of composition, including parodic ones. All this helps authors to diversify the impressions of the audience, reinforcing the didactic appeal of the text.

K e y w o r d s: Russian 18th century literature; satirical magazines; genres; short forms; typology; didacticism

- Puriaeva N. N.* Mythologem with a Snake: Constructing the Myth of Cavalry Maiden27

The article is dedicated to a narrative element that can be found in a number of texts featuring Nadezda Durova, we refer to it as *an episode with a snake*. The article hypothesizes that the episode is a mythologeme that has several meanings.

Based on the results of the study, the following conclusions were made regarding *the episode with a snake*: it refers to an ancient Greek myth of Hercules's childhood; it appears as an allusion to the biblical legend of the serpentadversary; it acts as an allegorical image of the enemy conquest.

Thus, in the studied number of texts featuring Durova *the episode with a snake* acquires significance of a mythologem, which in the context of her story denotes the initiation of the heroine.

K e y w o r d s: N. Durova; Cavalry Maiden; myth; mythology; snake; D. Mordovtsev; L. Charskaya

- Gorelov O. S.* Genre Aspects of Implementation of Surrealist Code in Literature32

The article analyzes the genre conditions for the actualization of the surrealist code one of the style codes of literature. Analysis of the conditions for the implementation of such a style code allows to determine the boundaries of style, as well as its transformation in recent times. Of particular interest is the appeal of the authors to the formula genres of both marginal literature and mainstream. This contributes to the manifestation of the surrealist code in literature and other art forms of the 20th and early 21st centuries.

K e y w o r d s: code; genre; noir; horror literature; uncanny; fear; marvelous; speculative fiction; dialogue; young adult fiction

Schiller E., Matveeva Yu. V. Hungarian Poet Miklos Radnoti in the Artistic Perception of David Samoilov.....43

The article examines the longterm artistic reflection of the poet David Samoilov on the work and tragic life of the Hungarian poet Miklos Radnoti. The purpose of the work is to show the dynamics of this reflection and try to explain its reasons. The range of attention includes translations made by Samoilov for the first Russian-language collection of Radnoti "Poems" (1968), autodocumentary and literary critical confessions of Samoilov regarding work on Radnoti's translations, as well as the poem "Fantasy about Radnoti" written by him in the early 1980s, included in the collection "Voices Beyond the Hills".

Key words: David Samoilov; Miklos Radnoti; "Fantasy about Radnoti"; "generation of the forties"; Hungarian poetry

Bryzgalova M. D. Tatyana Tolstaya's Automyth52

The article analyses the character of the automyth, created by T. Tolstaya, and its dependence on the creative roles, chosen by the writer (journalist, professor, TV-presenter, blogger). Common features of the writer's automyth and its particular components, which vary according to the chosen creative role, are revealed. As a journalist, Tatyana Tolstaya creates an image of a harsh, contemptuous writer, who expresses her opinion dogmatically. This image has a major impact on her literary reputation and remains in the following creative roles, but becomes more variable and multiple. In the TV-program "School for Scandal" Tatyana Tolstaya appears to be, on the one side, arrogant, contemptuous and rude, and on the other side, truly concerned about her interlocutor. However, the writer is interested in daily routine and meanwhile she is concerned with questions of the world order, which subsequently will be important for her autobiographical heroine. In blogs (on Facebook and LiveJournal) the writer's image is equally ambivalent: on the one side, she exists in everyday life, but also sees the worlds, which adjoin the ordinary reality, and interacts with them. On the other side, her image is sarcastic and openly provocative. As a professor, Tatyana Tolstaya has no orientation to negative perception, which comes naturally to this social role. The analysis concludes that the automyth construction is not only an important part of the writer's creative strategy, but also a way to create the new prose, which is autofictional.

Key words: Tatyana Tolstaya; creative strategy; creative role; automyth; literary reputation; journalist; blogger; TV-presenter; professor

CULTURE STUDIES

Simbirtseva N. A. Experience in Developing Critical Thinking Through the Prism of Visual Text Perception: Psychological and Pedagogical Aspect.....60

The article discusses the importance of competent perception and interpretation of a visual image / visual text by a person of the XXI century through the development of critical thinking skills that are relevant in the study of the humanities. The basis of existing methods and technologies is the psychological foundations of the perception of the visual and associated mental operations, which determine the "grasping" of the image in its integrity, the subjectivity of experiences, associative thinking and memorization. The main components of critical thinking are highlighted. The purposeful nature of the method of segment analysis of the visual text and its pedagogical significance in the humanities are emphasized. The main results of the study are as follows: the psychological characteristics of the perception of a visual image / visual text, features of critical thinking in the perception of visual information are revealed, the method of segment analysis and the practice of its application in the process of humanitarian education.

Key words: psychological basis of visual perception; visual image; visual text; critical thinking; interpretation; segment analysis; pedagogical potential of the method

Bezrodnaya A. Yu. The Impact of the Historical and Cultural Context on the Concept «Russian World»..69

The main goal of the current study is to come up with a complete and universal definition of the "Russian World" concept. The object of the study is the history and culture of Russia and its earlier predecessors. The object of the study is the concept "Russian World". The scientific novelty is due to the fact that the Russian World concept is being considered referring to its various aspects and meanings, that are formed by the particular historic and cultural context. The analysis and generalization of the data provided by the Russian scholars on history, philosophy, culture studies, and sociology in the last quarter of the XX-beginning of the XXI century allowed us to: trace the development of the "Russian world" concept. In addition to this we were

able to define the key factors, dominating in the concrete historical and cultural context and elaborate a more complete definition of the concept.

K e y w o r d s: «Russian world»; concept; historical and cultural context; Russian history; Russian culture

Kapkan M. V., Likhacheva L. S. Social Correspondence as a Manifestation Form of Civic Consciousness (the Case of *Pionerskaya Pravda* Newspaper, 1925–1929)76

The paper analyzes the Soviet experience of forming a cultural model of civic consciousness in mind and behavior of young people through the media in the case of *Pionerskaya Pravda* newspaper in 1925–1929. *Pionerskaya Pravda* is treated as a subject of constructing a Soviet model of civic consciousness and as a specialized ideology-oriented communication channel with children's audience. The paper examines the texts of the questions from the newspaper readers basing on the typology proposed by the paper authors and reveals the primary approved manifestation forms of civic consciousness among children. It concludes that civic consciousness in the newspaper materials is mainly interpreted as a behavioral characteristic of personality.

K e y w o r d s: Soviet culture; civic consciousness; models of civic consciousness; *Pionerskaya Pravda* newspaper

Vorobyova M. V. On Alternative Interpretation and Representations of Labor in Soviet Cinema of the 1950s and 1960s.....84

The author of the article uses discourse analysis to recreate the interpretation of labor that is latent in the representation of housewives' images. The research material included Soviet movies of the 1950s and 1960s. The author addresses social, economic and cultural contexts of the 1950s and 1960s. Gender policy of the state, existing gender contracts, popular family models, the fight against parasites, etc. are also studied. The author explains the reasons for the different demand for the image of a housewife and the different measure of tolerance towards the status of a housewife, which are demonstrated in the cinema of two decades.

K e y w o r d s: Soviet cinema; 1950s and 1960s; housewife's image; Soviet culture; socioeconomic politics

Gun G. E. Music Theater "Online".....93

The article discusses the features of online broadcasts of musical performances in a pandemic. The paper emphasizes the ambiguity of the attitude towards online broadcasts, examines the problems and experience gained in the process of organizing online shows of theater performances, notes the potential of online formats for the development of theater audiences. The author analyzes the summary billboard of online broadcasts in April–May 2020 and gives recommendations for the development of online formats for musical theater.

K e y w o r d s: theater culture; musical theater; opera; poster; online broadcast; online format; online theater; spectator

PSYCHOLOGY

Zeer E. F., Symanyuk E. E. Self-realization of Human Personality in Mature Adulthood as a Predictor of Ensuring Its Professional Performance.....100

Introduction. The present paper addresses social, psychological and professional characteristics of a mature human adult (ages 56–60). The analysis of a social situation of development determines essential developmental inconsistencies akin to a conflicting reality between external and internal conditions for the process of self-realization. The termination of professional engagement causes emotional stress and (normative) crisis of job loss and initiates the search for the ways to ensure solvency and professional performance. Thus, the relevance of this research is underpinned by the idea that self-realization is a factor of ensuring professional performance.

The conflicting realities in personal growth during the period of mature adulthood feature a social situation of development where social and technological activities are the most dominant in leading economic sectors. The structural and functional model of self-realization reflects the basic features of a newly formed personality.

The aim of the present research is to define the aspects and patterns of human self-realization that accounts for professional performance.

Methodology and research methods. A new theoretical and applied discipline constitutes the methodological framework of the present research. It involves psychological, postmodern paradigm, methodological approaches to and principles of professional creditworthiness, as well as the concept of professional growth.

Results. The heuristic model of professional self-realization generalizes the social situation of development in mature adulthood. The said model has become the blueprint for the structural and functional model

of self-realization that accounts for professional performance of a person in mature adulthood. The purpose of the present research warranted the development of a supplemental educational program which increases the professional worth of a person nearing retirement age. The program content is illustrated as a block module, thus enabling to tailor several learning paths to individual needs of trainees. This program is meant for online learning and is based on advanced educational technologies.

Practical significance. The points and recommendations stated in the paper can be used by staff development services. However, our primary goal was to help people with their self-determination during professional transformation of economy through self-actualization and self-realization to ensure their professional performance.

Key words: mature adulthood; self-realization; self-actualization; conflicting realities; self-determination; professional performance

Permiakova M. E., Shcherbinina T. A. Research on the Relationship Between Happiness and Trust in Students 115

One of the greatest predictors of happiness is the satisfaction with interpersonal relationships. The basis of development of interpersonal relationships is trust. At the same time, trust is preconditioned by history and culture and has national characteristics. In Russia during the 1990s the social psychological phenomenon «trust deficit» of the population was formed, that was manifested in every sphere of life. Today the generation that grew up in that atmosphere of «trust deficit» has reached the college-student age. In this article the results of the study of correlation of happiness and self-trust, trust to other people and to the world, and with such personal characteristic as gullibility are presented. A hundred students (23 male and 77 female) aged 18 to 22 took part in the study. The following diagnostic tools were used: «Update Oxford happiness questionnaire»; «Cattel 16PF questionnaire (factor L «Vigilance»)»; A.B. Kupreichenko method «Study of trustiness/untrustiness of a person towards the world, the people, themselves»; A.B. Kupreichenko method «Measure of trustiness/untrustiness of a person towards other people». The study revealed significant positive correlation of happiness and self-trust, with such personal characteristic as gullibility, and negative correlation with the trust towards the world. The students who are more self-reliant, who rely on their own resources and don't rely on the help from the outside world appear to be happier.

Key words: happiness; students; gullibility; self-trust; trust to other people and to the world

Chalikova O. S. Study of Personality Predictors of Risk Behaviour of Students 124

The article presents the results of a study of risk behaviour and its personal predictors regarding the students. Risk behaviour is considered as a symptom complex of traits that are related to each other and manifest in different areas. The traditional methods of A. Schubert and M. Zuckerman, as well as the new DOSPERT method of E. W. Weber for Russian research, were used as diagnostic methods. Risk behaviour is considered as a three-component phenomenon. The basic property that affects the choice of risk behaviour is the willingness to take risks. Personality traits associated with different risk situations correspond to preferred risk behaviour strategies. These strategies are manifested in different areas of life and are determined by experience. The study identified predictors of reasonable and unreasonable risk as different mechanisms of risk behaviour.

Key words: risk; psychology of risk; risk management competence; risk behaviour; personal predictors; risk behaviour strategies; risk behaviour mechanisms

Vodyakha S. A., Vodyakha Y. E. Correlation of School Well-Being Indicators and the Implicit Theory of Intelligence in Well-Being Schoolchildren 134

Based on the results of studies by representatives of positive psychology, the authors suggested that one of the most important results of upbringing and instruction in high school is the implicit theory of schoolchild intelligence that is assimilated in the interaction of a teenager with peers, parents and teachers. At present, confidence in the students' own intellectual viability is considered as priority goals of school education. At the same time, there is a lack of research on the correlation of indicators of implicit theories of intelligence and school well-being. The study involved 169 secondary school students from the 7th to 10th grade of the city of Yekaterinburg. As a result of the study of correlation relationships, the authors found that the adoption of the theory of accumulated intelligence, an enriched personality and the goal of teaching students with a high level of psychological well-being is associated with a positive attitude towards school. The self-esteem of teaching students with a low level of psychological well-being will be positive provided that the adolescent has a positive attitude towards school and teachers, with a negative attitude towards parents.

Key words: implicit theory of intelligence; psychological well-being; developing type of thinking of schoolchildren; motivational patterns of psychologically prosperous schoolchildren

EDUCATION: CHALLENGES OF THE MODERN WORLD

Zborovsky G. E. The Typology of Educational Communities by the Criterion of Success / Failure.....143

The article considers the necessity and expediency of typologies of educational communities studying in educational institutions of general and professional education. Among the typologies based on various criteria of academic, social and economic nature, the typology of educational communities is specially identified as the subject of research by the criterion of their success / failure. The main indicators of each of them are highlighted. The connection of success/failure of educational communities with their human capital is emphasized. The main results of the study are the following: some typologies of educational communities of pupils and students from educational institutions of general and professional education are described; interpretation of educational success/failure is provided; identification of basic indicators of educational success / failure of pupils and students is shown; on the basis of these indicators and criteria several basic types of pupils and students have been revealed; the possibilities of transition of pupils and students from educational failure to success and its conditions are characterized.

K e y w o r d s: educational communities; typologies of educational communities; criteria of typologies and their indicators; success / failure of educational communities; human capital of educational communities

Shabrova N. V., Ambarova P. A. Social Preconditions of Educational Communities Failure.....153

To overcome the educational failure of students, it is necessary to identify the social preconditions of this phenomenon. The purpose of the paper is to classify and analyse various social causes of educational failure of Russian schoolchildren and students. The article is based on the materials of the interdisciplinary research «Transfer of human capital of educational communities: from failure to success», carried out in 2019–2020. In the empirical research, the following methods were used: expert interviews with representatives of educational organizations in the Sverdlovsk region, focus groups with schoolchildren and students of colleges and universities, secondary analysis of data from pedagogical, socio-psychological, and sociological studies of educational failure.

K e y w o r d s: educational failure; educational communities; human capital; social factors of educational activity

Drozdova A. A. The Influence of Academic Environment on Educational (Un)Success: Theoretical Concepts and Results of Empirical Studies.....168

The scale of educational failure among students determines the study of its foundations and factors. The purpose of the article is to determine the factors of the academic environment that affect the educational (un) success of students, based on a secondary analysis of research results. In the article, the academic environment is considered as a set of three components — infrastructural, community and axiological. As the grounds for educational failure the author singled out insufficiently comfortable conditions for study and life; the attitude of teachers towards students as objects of influence; the discrepancy between the existing corporate culture of the university and the preferred one.

K e y w o r d s: educational failure; academic environment; educational environment; academic success; academic performance

Shuklina E. A., Shirokova E. A. Trust Culture in the University: Typological Characteristics of Students.....177

The article analyzes the problems of institutional trust on the example of the social community of the students. The novelty of the results appears in the typology of students, which is based on the matter of their trust to the institutional norms of higher education in Yekaterinburg universities. The authors describe the characteristics of each typological group and draw several conclusions regarding the relationship between the formation of elements of the professional culture of students and the culture of trust in the university. In addition to this, management strategies of development and optimization of the interaction of educational management with the community of the students are revealed.

K e y w o r d s: trust; institutional trust; social institution; institutional norms; institution of higher education; students as a social community

Lesina L. A. Online Education as a Way to Increase the Resource Capacity of «Silver» Age People186

The article is devoted to the prospects for the development of the online segment in the system of «silver» education — for the «third age» people. The purpose of the article is to consider the advantages and disadvantages

of the online learning format of the older generation of Russians. The empirical basis of the article is the data of a sociological study of the problems of education of residents of the Sverdlovsk region older than 45 years, carried out in 2019–2020. The results of the empirical study revealed the educational needs of the «silver» age people and their readiness for the digital format of education. In conclusion, author show the risks of developing the «silver» segment of online education associated with the current social and economic crises, pandemics, and unbalanced government policies in the interests of the older generation of Russians.

K e y w o r d s: social communities of the «silver» age people; «third age»; «silver» education; online education; resource capacity of the «third age» people

POINT OF VIEW

Baboshin E. A., Iskhakov R. L., Lashko V. V. On Constitutional Discourse 2020 and Legitimation of Russian Statehood199

Shows the participation of the media in the preparation and conduct of voting on amendments to the Constitution of the Russian Federation on July 1, 2020. On the basis of the typology of legitimation proposed by M. Weber, legitimizing appeals of the constitutional discourse have been developed, which contribute to the formation of Russian national identity.

K e y w o r d s: amendments to the Constitution of the Russian Federation; all-Russian voting; discourse; legitimizing appeals; nationbuilding

BOOK REVIEWS

All-Russian University Book Competition (*A. V. Podchinenov*)213

SCIENTIFIC LIFE

The Issues of Expertise in Culture, Art and Design: Review of Reports of the II International Conference (*T. Yu. Bystrova*)219

ИЗВЕСТИЯ
УРАЛЬСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия 1
Проблемы образования, науки и культуры
2020. Т. 26
№ 4 (201)

Журнал не подлежит маркировке в соответствии с п. 2 ст. 1
Федерального закона РФ от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ
как содержащий научную информацию

Редактор и корректор *Н. В. Чапаева*
Компьютерная верстка *Л. А. Хухаревой*

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-48319 от 27.01.12.
Учредитель — Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина».
Адрес учредителя: 620002, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.

Дата выхода в свет 15.12.2020. Формат 70 × 100 ¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 18,3. Усл. печ. л. 18,85. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Тираж 300 экз. Цена свободная. Заказ 268.
Издательство Уральского университета.
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в типографии Издательско-полиграфического центра УрФУ.
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru
<http://print.urfu.ru>

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Журнал «Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры»

- зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77–48319 от 27.01.2012 г.;
- зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN) 28.03.2012 г. с присвоением международного стандартного номера ISSN 2227–2275;
- электронно-сетевая версия журнала зарегистрирована в Национальном агентстве ISSN Российской Федерации 01.12.2017 г. с присвоением международного стандартного номера сериального издания ISSN 2587–7151;
- включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук;
- в соответствии с рекомендациями Президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, журнал публикует статьи по двум отраслям науки: 10.00.00. **Филологические науки** (группа специальностей 10.01.01. **Русская литература**, 10.01.10. **Журналистика**); 24.00.00. **Культурология** (24.00.01. **Теория и история культуры**, 24.00.03. **Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов**).
Решение по публикации научных материалов по другим отраслям принимается индивидуально, в каждом конкретном случае;
- включен в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 43138;
- материалы журнала включены в информационную систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки. Полнотекстовая версия журнала размещается на портале Уральского федерального университета: <http://urfu.ru/science/proceedings/>

О порядке предоставления и рецензирования рукописей

1. Автор высылает в редакцию по электронной почте (izvestia_1@urfu.ru) **текст статьи, не публиковавшийся ранее (представленный только в наше издание)** (см. ниже требования к оригиналу) и **анкету статьи** (см. на сайте журнала <http://izvestia1.urfu.ru>). Статьи без анкеты не рассматриваются.

2. Статья передается одному из рецензентов, включенному в редакционный список рецензентов по основным научным направлениям, освещаемым в журнале. Назначенный редакцией рецензент в течение 10 дней готовит мотивированный отзыв на статью и передает его в редакцию.

3. Редакция на основании представленной внешней рецензии и заключения назначенного рецензента выносит решение либо о принятии статьи к опубликованию, либо о повторном рецензировании (после исправления автором текста в соответствии с замечаниями рецензента), либо об отказе в публикации. Все рецензии на статьи хранятся в архиве редакции в течение 5 лет.

4. По электронной почте редакция уведомляет автора о том, принят или не принят материал к рассмотрению, и если принят, сообщает автору замечания по содержанию и оформлению рукописи, которые необходимо устранить до передачи текста на рецензирование.

5. Редколлегия обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки РФ при поступлении соответствующего запроса.

6. Редакция согласовывает с автором исправления, дополнения и т. п., которые необходимо внести в статью по рекомендации рецензентов. Автор пересылает исправленный текст в редакцию по электронной почте.

7. Статьи, одобренные редколлегией, печатаются бесплатно.
8. Отправка статьи для публикации в журнале означает согласие автора на обработку персональных данных и размещение статьи в открытых интернет-источниках.

Требования к авторскому оригиналу

1. Авторский оригинал должен иметь следующую структуру:

а) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество — полностью, ученые степень и звание, должность, место работы, телефоны, в т. ч. сотовые, e-mail (обязательно!), домашний почтовый адрес. Аспирантам и докторантам необходимо указать, в сфере каких наук они выступают соискателями ученого звания;

б) инициалы и фамилия автора на русском языке;

в) заголовок статьи на русском языке;

г) краткая, 5–7 строк, аннотация к статье на русском языке (ГОСТ 7.9.—95; включает характеристику основной темы, проблемы, объекта, цели работы и ее результаты, указывает, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению; ее рекомендуется писать простыми предложениями, без сложных синтаксических конструкций);

д) ключевые слова по исследуемой проблеме;

е) инициалы и фамилия автора, заголовок статьи, аннотация к статье, ключевые слова на английском языке (обращаем внимание авторов на необходимость представления качественного перевода, неадекватный перевод может стать основанием для отклонения статьи);

ж) основной текст статьи с отсылками на затекстовые библиографические ссылки;

з) список затекстовых библиографических ссылок в алфавитном порядке (см. образцы оформления).

2. Оформление библиографического аппарата.

После написания статьи автор оформляет библиографические ссылки в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5—2008 «Библиографические ссылки. Общие требования и правила составления»:

а) цитируемые литература и другие источники располагаются в алфавитном порядке по первой букве фамилии авторов или первой букве названия других источников. Литература и источники на иностранных языках располагаются в конце затекстового списка по латинскому алфавиту. Затем весь затекстовый список нумеруется по порядку. Например:

1. *Бернштам Т. А.* Приходская жизнь русской деревни. СПб., 2005.

2. Выступление Президента на сборе руководящего состава Вооруженных сил от 16.11.2006 г. : [сайт Президента РФ]. URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения: 14.02.2007).

3. *Герцен А. И.* Стого берега // Соч. : в 9 т. М., 1956. Т. 3. С. 58–112.

...

9. *Коробкин М.* Уральское хозяйство и внешний рынок // Хоз-во Урала. 1925. № 27. С. 8–10.

10. *Куропаткин А. Н.* Отчет генерал-адъютанта Куропаткина : в 4 т. Санкт-Петербург; Варшава, 1906–1907. Т. 1.

11. *Николаев И. А., Марушкина Е. В.* Бедность в России // Экономический анализ. М., 2005. URL: <http://www.fbk.ru> (дата обращения: 12.01.2012).

12. *Шацлло К. Ф.* Консерватизм на рубеже XIX–XX вв. // Русский консерватизм XIX столетия. Идеология и практика / под ред. В. Я. Гросула. М., 2000. С. 56–64.

13. *Smyth A.* Nationalism and modernism. URL: <http://www.e-bookspdf.org/download/nationalism-and-modernism-anthony-d-smith-pdf.html> (accessed: 02.09.2014).

б) внутритекстовые ссылки обозначаются цифрами в квадратных скобках следующим образом: [1] — общее указание на книгу или другой источник по теме исследования; [1, 23] — первая цифра указывает на источник прямого или косвенного цитирования согласно алфавитному списку источников, вторая (курсивом) — на страницу.

Примечание. При ссылке на электронный ресурс страницы не указываются.

в) отсылки на архивные документы в тексте оформляются аналогично: в квадратных скобках, элементы отсылки через запятую. Ссылки на архивный источник за текстом — по правилам

оформления затекстовых ссылок. Название архива, если оно не является общепринятым, расшифровывают:

1. ГАСО (Гос. арх. Свердлов. обл.). Ф. 773. Оп. 1. Д. 27. Л. 14–14 об.
2. РГИА. Ф. 773. Оп. 1. Д. 27. Л. 14–14 об.
3. Работы докторантов (до 0,5 а. л., 20 000 знаков с пробелами) и аспирантов (до 0,4 а. л., 16 000 знаков с пробелами) должны содержать основные совокупные, а не фрагментарные результаты проведенного научного исследования.
4. Диаграммы, графики и схемы в тексте должны быть доступны для редактирования (редакторами Word или Excel), рисунки прилагаются к основному тексту отдельными файлами в формате .jpg.

Адрес редакции: 620000, Свердловская обл., г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51. УрФУ, ИПЦ
Редакция журнала «Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры».
Главному редактору *Амирову Валерию Михайловичу*.

Материалы принимаются в Издательстве УрФУ:
Екатеринбург, ул. Тургенева, 4, Издательство УрФУ
(для *Ларисы Александровны Хухаревой*).
Электронный адрес журнала: izvestia_1@urfu.ru

Анкета статьи

ФИО автора (полностью)	
Ученая степень, звание (полностью)	
Должность	
Организация (кафедра, департамент, институт, вуз)	
Страна	
Город	
E-mail:	
ORCID (если есть)	
Соавтор (соавторы) (аналогичные сведения о соавторе (соавторах))	
Наименование статьи	
Код УДК	
Аннотация	
Ключевые слова	
Список библиографических ссылок	

На английском языке:

Author 1	
Organization	
Country	
City	
Author 2	
Organization	
Country	
City	
Title of article	
Abstract	
Key words	