

Вятский государственный университет

**ВЕСТНИК  
ГУМАНИТАРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Н а у ч н ы й   ж у р н а л

**№ 4**

Киров  
2017

**Главный редактор**

**В. Н. Пугач,**

кандидат экономических наук, ректор ВятГУ

**Заместители главного редактора**

**Е. М. Вечтомов,**

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой, ВятГУ

**В. Т. Юнгблюд,**

доктор исторических наук, профессор, президент ВятГУ

**Ответственный секретарь**

**Н. А. Низовских,**

доктор психологических наук, профессор ВятГУ

**Состав редакционного совета**

**В. В. Блажеев,** кандидат юридических наук, профессор, председатель Совета УМО по юридическому образованию, ректор Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (г. Москва);

**И. Р. Гафуров,** доктор экономических наук, профессор, ректор Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань);

**В. В. Лаптев,** доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, проректор по научной работе, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

**В. Г. Маралов,** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Череповецкий государственный университет (г. Череповец);

**А. А. Махнев,** доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий отделом, Институт математики и механики УрО РАН (г. Екатеринбург);

**Е. Е. Сапогова,** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

**Е. Protassova,** доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия)

**Состав редакционной коллегии**

**П. И. Кононов,** доктор юридических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**Л. А. Мосунова,** доктор психологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**М. И. Ненашев,** доктор философских наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**Н. О. Осипова,** доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**О. А. Оганина,** доктор философских наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**В. Я. Перминов,** доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

**В. А. Поздеев,** доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**О. Ю. Поляков,** доктор филологических наук, профессор, ВятГУ (г. Киров);

**Ю. А. Сауров,** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ВятГУ (г. Киров);

**Г. И. Симонова,** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой, ВятГУ (г. Киров)

**Научный журнал «Вестник гуманитарного образования» как средство массовой информации зарегистрирован в «Роскомнадзоре» (Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-67555 от 31 октября 2016 г.)**

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя/редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

Редактор **О. И. Коробкова**

Компьютерная верстка: **К. А. Ашихмина**

Дизайн обложки: **А. Ю. Чепурных**

Редактор выпускающий **А. Н. Петрова**

Цена свободная

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Помелов В. Б.</i> Ведущие зарубежные философско-педагогические концепции XX–XXI вв. ....	6
<i>Бушмелева Н. А., Окулов С. М.</i> Единый государственный экзамен: прогресс или регресс образования? .....	12
<i>Харунжева Е. В.</i> Делопроизводственная культура студентов и методы ее формирования при изучении информационных дисциплин .....	16
<i>Попова П. В., Клементьева Н. В.</i> Самостоятельная работа студентов в контексте современной оптимизации гуманитарного образования.....	20
<i>Синчуков А. В.</i> Дидактический потенциал WolframAlpha в преподавании математических дисциплин в экономическом университете.....	23
<i>Власов Д. А.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов экономического бакалавриата в рамках учебной дисциплины «Теория игр» .....	27
<i>Корчемкина М. А., Прозорова Т. Г.</i> О подготовке цикла занятий по математике для участников образовательной лагерной смены для младших школьников .....	31

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Симонова А. Г., Низовских Н. А.</i> Связь субъективного переживания одиночества со смысложизненными ориентациями и самоактуализацией личности во втором периоде зрелого возраста.....	34
<i>Донога Л.</i> Особенности социальных установок в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и родителей .....	39

## ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Кирилловых А. А., Сурманидзе И. Н.</i> Управление вузом в условиях глобализации экономики: предпринимательско-правовой аспект .....	45
<i>Утробина А. А.</i> Специальная оценка условий труда: смена терминологии или новое направление государственной политики? .....	49
<i>Кодолов В. А., Зорин, С. Л.</i> К вопросу о наказании как структурном элементе юридической ответственности в российском праве .....	54
<i>Кодолов В. А., Зорин С. Л.</i> Об антикоррупционном праве как комплексной отрасли российского права .....	57
<i>Гондюхина Е. А.</i> Становление и развитие института саморегулирования предпринимательской деятельности в России и за рубежом .....	60

## ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ

<i>Ненашев М. И.</i> О двух идеальных моделях исполнения музыкального произведения.....	65
<i>Злотникова Т. С.</i> Экранный дискурс массовой культуры: философско-эстетические парадоксы.....	70
<i>Летина Н. Н.</i> Версии «русского» дискурса современной массовой культуры .....	78
<i>Максимова Д. А.</i> «Ювенильная мифология» в системе культурных универсалий советского кино 1930-х гг. ....	82
<i>Мельникова А. Ю.</i> Генезис и факторы развития молодежной культуры.....	88

## РЕЦЕНЗИЯ. КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Сапогова Е. Е., Сауров Ю. А.</i> Необходимая психология для нашего вечного будущего.....	95
<i>Сведения об авторах</i> .....	98
<i>Information about authors</i> .....	100

---

---

# CONTENTS

---

---

- Pomelov B. V.* The leading foreign pedagogical and philosophical concepts XX–XXI centuries
- Bushmeleva N. A., Okulov S. M.* Unified state exam: progress or regress of education?
- Harunzheva E. V.* Record keeping culture of students and methods of its formation in the study of informational subjects
- Popova P. V., Klement'eva N. V.* Independent work of students in the context of modern optimization of humanitarian education
- Sinchukov A. V.* Didactic potential of WolframAlpha in the teaching of mathematical disciplines economic University
- Vlasov D. A.* Peculiarities of organization of independent work of students in the economic undergraduate in the framework of the discipline "Theory of games"
- Korchemkina M. A., Prozorova T. G.* On the preparation course in mathematics for the participants of educational camp session for younger students
- Simonova A. G., Nizovskih N. A.* The relationship of subjective experience of loneliness with life guiding orientations and self-actualization of personality in the second period of Mature age
- Donoga L.* Features of social settings in the requirement of motivational sphere of pupils and parents
- Kirillovych A. A., Surmanidze I. N.* The management of the University in the globalized economy: business and legal aspects
- Utrobina A. A.* The special assessment of working conditions: change of terminology or a new direction of state policy
- Kodolov V. A., Zorin S. L.* To the question of punishment as a structural element of legal responsibility in Russian law
- Kodolov, V. A., Zorin S. L.* On the anti-corruption law as a complex branch of Russian law
- Gondyuhina E. A.* The formation and development of Institute of self-regulation of entrepreneurial activity in Russia and abroad
- Nenashev M. I.* Two ideal models of performance of musical works
- Zlotnikova T. S.* The screen discourse of mass culture: philosophical and aesthetic paradoxes
- Letina N. N.* Versions of the "Russian" discourse of modern mass culture
- Maksimova D. A.* "Juvenile mythology" in the system of cultural universals of Soviet cinema of the 1930s.
- Mel'nikova A. YU.* Genesis and development of youth culture
- Sapogova E. E., Saurov YU. A.* Essential psychology for our eternal future...

---

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

---

УДК 37.01

В. Б. Помелов

## Ведущие зарубежные философско-педагогические концепции XX–XXI вв.

В статье характеризуются ведущие зарубежные философско-педагогические концепции и теории XX–XXI вв. Среди них такие концепции, как концепция непрерывного образования, педагогическая антропология, воспитание в духе мира, гуманистическое воспитание, либертаризм, социально-критическая педагогика, антипедагогика, эссенциализм, концепция ценностного воспитания, педагогика действия, концепция нового воспитания, программированное обучение, концепция полного усвоения. В статье раскрываются взгляды ведущих отечественных и зарубежных ученых, – сторонников и (или) разработчиков вышеуказанных концепций и теорий. Раскрывается содержание их идеологической составляющей. Отмечается влияние ведущих международных общественно-политических организаций, таких как, например, ЮНЕСКО, на распространение рассматриваемых концепций и теорий. Показано влияние этих концепций и теорий на развитие образования в странах Западной Европы и США. Более подробно раскрыты взгляды некоторых видных ученых – теоретиков и практиков (Б. Ф. Скиннер, С. Френе).

In the article the leading foreign philosoph-pedagogic conceptions of the XX–XXI-th centuries are characterized. Among them are such conceptions as an uninterrupted education, pedagogical anthropology, upbringing in the spirit of peace, human upbringing, libertarianism, social-critical pedagogic, anti-pedagogic, essentialism, the conception of auxiology upbringing, the pedagogic of action, the conception of new upbringing, the programmed education, the conception of full learning. The article reveals the views of leading native and foreign scientists, supporters and (or) the developers of the above concepts and theories. The content of their ideological sense is given. The influence of leading international socio-political organizations, such as UNESCO, for the dissemination of concepts and theories is being considered. The influence of these concepts and theories on the development of education in the countries of Western Europe and the United States is shown. More detailed views of some prominent scientists, theoreticians and practitioners (B. F. Skinner, C. Freinet) have been revealed.

*Ключевые слова:* концепция непрерывного образования, педагогическая антропология, воспитание в духе мира, гуманистическое воспитание, либертаризм, социально-критическая педагогика, антипедагогика, эссенциализм, концепция ценностного воспитания, педагогика действия, концепция нового воспитания, программированное обучение, концепция полного усвоения, Г. Ноль, К. Д. Ушинский, Г. М. Газда, А. Миллер, Дж. Браун, Ф. Бэббит, Г. К. Морриссон, С. Френе, Б. Ф. Скиннер, Н. Краудер.

*Keywords:* an uninterrupted education, pedagogical anthropology, upbringing in the spirit of peace, human upbringing, libertarianism, social-critical pedagogic, anti-pedagogic, essentialism, the conception of auxiology upbringing, the pedagogic of action, the conception of new upbringing, the programmed education, the conception of full learning, G. Nohl, K. D. Ushinsky, G. M. Gazda, A. Miller, J. Brown, Ph. Babbitt, G. K. Morrisson, C. Frainet, B. F. Skinner, N. Crowder.

В XX – начале XXI в. в зарубежной социологии ярко заявили о себе философско-педагогические концепции. Многие из них стали предметом пристального изучения отечественных исследователей [1]. Некоторые из этих концепций являются предметом рассмотрения в данной статье.

Начнем наш обзор с концепции так называемого **непрерывного образования**, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий *всю жизнь* человека. Если раньше говорили, что задача вуза состоит в том, чтобы дать *образование на всю жизнь*, то сейчас получил распространение другой лозунг, – *образование через всю жизнь*. Социально-экономические процессы, в том числе в профессиональной сфере, развиваются так быстро, что формула «образование на всю жизнь» перестает удовлетворять общество. Получить образование *на всю жизнь* уже не получается. Практически каждому работнику приходится постоянно пополнять знания, совершенствовать умения и навыки, повышать уровень своей компетентности в основ-

ной и смежных профессиональных областях, переучиваться, получать новые специальности, то есть, говоря философски, непрерывно осваивать социокультурный опыт, причем, прежде всего, в профессиональной сфере. Непрерывное образование подразумевает образование взрослых за пределами базового образования, которое является уделом, прежде всего, детей и молодежи. Непрерывное образование включает в себя приобретение, повышение профессиональной квалификации и профессиональную переподготовку, образование в ходе смены социальных и профессиональных условий, а также досуговое образование (например, флористика, получение квалификации спортивного судьи и т. п.).

Особую значимость идея непрерывного образования получила в эпоху научно-технической революции. В условиях современного производства, бурного развития научных знаний специалисты любого уровня – от руководителя высшего масштаба до простого исполнителя – вынуждены постоянно совершенствовать свои знания и профессиональные умения и навыки в связи с непрерывно возрастающими требованиями к ним со стороны общества и работодателя. Последние, как правило, затрачивают немалые средства на обучение и переобучение, повышение квалификации своих сотрудников. Каналы реализации непрерывного образования включают всю сферу государственного и негосударственного образования, очное, заочное и вечернее образование. Значительные возможности осуществления непрерывного образования связаны с дистанционным (дистанционным) образованием, получившим в последние годы развитие в связи с распространением теле- и радиокommunikации, компьютеризации. Все возрастающий уровень информатизации общества предъявляет повышенные требования к работнику и открывает ранее не известные и не существовавшие каналы получения информации.

Ярко выраженной особенностью теории и практики непрерывного образования выступает опора на *самообразование*. Стремление к самообразованию означает сформированность у человека внутренней личностной позиции, обеспечивающей потребность в получении образования.

С 1970-х гг. идеи непрерывного образования широко пропагандируются ЮНЕСКО. На 19-й генеральной конференции ЮНЕСКО было выдвинуто определение непрерывного образования, которое характеризуется как не ограниченное во времени (по срокам) и по методам обучение, объединяющее всю деятельность и ресурсы в области образования и направленное на достижение гармоничного развития личности и прогресса в преобразовании общества. В качестве ведущих принципов непрерывного образования выделяются следующие: гуманистический характер, демократизм (равенство и доступность), всеобщность (включенность всего населения), интеграция (формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа), гибкость (учебных планов и программ, альтернативность способов организации учебного процесса), релевантность (связь с жизнью, профессиональной и социальной деятельностью).

В СССР непрерывное образование тяготело к широкой системе просветительской деятельности (создание лекториев, «народных университетов», университетов марксизма-ленинизма). В настоящее время в РФ в связи с переходом к рыночным отношениям и отходом от жесткой централизации государственного регулирования образования непрерывное образование играет в большей степени прикладную роль: его структуры используются, главным образом, с целью повышения уровня профессиональной компетентности и переквалификации современных работников, занятых в различных сферах производства. В ряде стран действуют региональные, национальные и международные центры непрерывного образования, такие как Европейский центр по вопросам образования и досуга, Европейская ассоциация по образованию взрослых, Африканская ассоциация по грамотности и образованию взрослых. С 1973 г. действует Международный совет по образованию взрослых.

Следующая концепция – **педагогическая антропология** – возникла в Западной Европе после Второй мировой войны. Наибольшее развитие получила в ФРГ, что было обусловлено поиском выхода педагогами этой страны из кризиса системы социальных и воспитательных ценностей, подвергшихся кардинальной моральной коррозии во времена так называемого третьего рейха. Впервые этот термин был использован еще К. Д. Ушинским в качестве особого подхода рассмотрения воспитания. Главный труд Ушинского так и называется – «Педагогическая антропология» [2]. Непосредственное воздействие на становление педагогической антропологии оказала концепция «педагогического человекознания» Г. Ноля, которая исходит из возможности педагогики вырабатывать представление о человеке, концентрируя в себе все необходимые знания и адаптируя их к педагогическим задачам [3]. Целью педагогического человекознания рассматривается формирование ученика в соответствии с его видимыми и скрытыми способностями, задатками, одаренностью. Человек изначально, от природы предназначен к раскрытию и совершенствованию всей гаммы своих задатков в образовательном процессе. Способности ребенка развиваются благодаря взрослому воспитателю, который, по существу, занимается идеальным

планированием. Поэтому важен инструментарий, предоставляемый ему комплексом наук, исследующих человека.

**Воспитание в духе мира** – философско-педагогическое направление в современной социологической теории и практике, имеющее целью социальную, духовную и нравственную подготовку к сознательному и активному участию в решении важнейшей проблемы современности – установления мира, взаимопонимания и доверия между народами, соблюдения прав народов и человека [4]. После Второй мировой войны организующим центром этой деятельности стала ЮНИСЕФ (1946), которая уже на первой сессии Генеральной конференции отмечала, что будет поощрять государства, освещающие в своих школьных и вузовских учебниках материал с позиции воспитания в духе мира. В СССР (РФ) идеи и практика воспитания в духе мира стали особенно активно осуществляться начиная со второй половины 1980-х гг. При этом активно используется материал школьных курсов, особенно по литературе и общественно-научным дисциплинам, реализуется практика приучения детей к разумному общению, формированию умения разрешать конфликтные ситуации на основе диалога, преодоления предрассудков и стереотипов. Развитию данного направления способствует установление контактов педагогов разных стран, обмен делегациями. Активно действуют движение «Педагоги за мир и взаимопонимание» (1988), Международная ассоциация фондов мира, Центр педагогики мира.

**Гуманистическая педагогика** – направление в современной философско-педагогической мысли, оказавшее значительное влияние на теорию и практику воспитания (Г. М. Газда, Т. Грининг, К. Х. Паттерсон). Как теоретическое направление возникла в конце 1950-х гг. в США и представляла собой своего рода педагогическое воплощение идей гуманистической философии и психологии (А. Маслоу, Ш. Бюлер).

Ориентация гуманистической педагогики близка идеям «педоцентризма», «нового воспитания», «прогрессивизма». В центре внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью такого качества провозглашается главной целью воспитания, в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике. Учебный процесс строится так, чтобы учащиеся открывали для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивали содержание учебных предметов. Педагогические поиски ведутся по линии связи обучения с эмоционально-потребностной сферой личности, создания соответствующего психологического климата. Принцип гуманистической педагогики разрабатывается в концепции «слитного обучения» (Дж. Браун, США), которое ставит целью слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, а также по линии «недирективного обучения» (К. Роджерс, США), задачей которого является помощь в осознании детьми особенностей своей личности, своего отношения к миру. Широко используются методы активизации обучения: драматизация, дискуссия, работа в малых группах, использование учебных контрактов для организации самостоятельной работы, выполнение групповых и индивидуальных проектов [5].

**Либертаризм** (англ. liberty – свобода) – течение в западной социологической мысли, отвергающее доминирующую роль государства в области образования. Либертаризм, или дескулизация, то есть освобождение от школы (англ. – school), получил широкое распространение во второй половине XX в. в США (Дж. Кунс, М. Смит, С. Шугерман, И. Иллич) [6]. Либертариисты требуют отмены обязательного образования и предоставления права решать вопрос об образовании исключительно семье. В обязательном посещении школы они видят покушение на независимость личности, вынужденной приспособлять свои индивидуальные склонности и потребности «групповым требованиям», конкурентным отношениям. Высказываются за развитие форм альтернативного обучения, вплоть до обучения в домашних условиях. Разумеется, они против оценок и экзаменов; отклоняют даже опосредованное руководство развитием как якобы нарушающее «подлинную независимость индивида».

**Социально-критическая педагогика** представляет собой направление в философско-педагогической теории стран Западной Европы и США. Оно возникло в 1960-х гг. в русле молодежного движения на базе антитехнократических умонастроений и, как результат, разочарования и малой эффективности традиционных педагогических систем. К. Молленхауэр, П. Редер, И. Дамер, Х. Й. Гамм (ФРГ), И. Иллич (США), Э. Раймер (Великобритания) и другие выступили против авторитарной структуры государственной школы, ее консервативной педагогической практики. Познание признается «истинным регулятором поведения человека, направленным на изменение общественной действительности». Отсюда призывы к замене традиционной школы «сетью общественных институтов», построенных на основе неформального общения детей. Радикально

настроенная часть молодежи и интеллигенции в конце 1960-х гг. попыталась внедрить эти идеи в деятельность «семей-коммун», которая представлялась как альтернатива традиционной семье.

**Антипедагогика** – философско-педагогическое течение, получившее распространение в странах Западной Европы и США в 1970-х гг. в США и Западной Европе. Оно обосновывает идею отказа от воспитания как целенаправленного процесса формирования личности. Среди теоретиков антипедагогика К. Берейтер (США), М. Маннони (Франция), Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек (все – ФРГ), А. Миллер (Швейцария). Представители антипедагогика отрицают возможность педагогических реформ в целях улучшения воспитания, выступая вслед за сторонниками теории дескулизации с анархо-индивидуалистических позиций. В отличие от либеральных концепций 1960–1980-х гг. (гуманистическая педагогика, открытое обучение), ставивших вопрос об изменении методов педагогических воздействий в духе традиций свободного воспитания, антипедагогика стремится к дискредитации педагогического подхода как такового. Представители антипедагогика делают вывод, что институт воспитания себя не оправдывает и поэтому от него следует отказаться. Воспитание, утверждают они, вызывает патогенные для самосознания личности процессы, разрушает психическое здоровье молодого поколения вследствие предъявляемых ему непосильных требований цивилизации.

Антипедагогика опирается на психоаналитическую концепцию о невротизирующем влиянии социума, культуры на индивида и утверждает необходимость максимального расширения рамок свободного проявления бессознательных порывов ребенка, выступает с позиций безоговорочной защиты непосредственных эмоций, сиюминутных потребностей развивающейся личности. Спонтанное самовыражение детской «естественной природы», диктуемой неосознанными влечениями, трактуется как безусловное благо, отнимаемое у ребенка взрослыми. Воспитание считается системой травмирующего контроля, если не прямого насилия, над личностью. Только спонтанное формирование человека, по мнению сторонников антипедагогика, ведет к гуманизации общества. Антипедагогика следует фрейдовскому учению о неврозах, вызванных пережитыми в детстве неприятностями и, как правило, неосознаваемыми взрослыми в их общении с детьми. Представители антипедагогика особое внимание уделяют профилактике детского психотравматизма, занимаются психотерапевтической практикой, часто в собственных клиниках. Антипедагогика находит отклик у перегруженных или безуспешно работающих учителей.

**Эссенциализм** (от англ. essentialism – сущностный, существенный, необходимый) представляет собой философско-педагогическое течение в американской социологической мысли. Оно возникло в 1930-х гг. (Ф. Бэббит, Т. Бриггс, Г. Моррисон, И. Кэндэл) и ставило перед собой задачу преодолеть, с одной стороны, утилитаристский (прагматический) подход, а с другой – педоцентристский подход к организации школьной жизни. Эссенциалисты добиваются структурного построения программ обучения на основе оправдавших себя учебных дисциплин; выступают против попыток организовывать обучение в русле непосредственных (спонтанных) и утилитарных интересов учащихся. Основной лозунг эссенциализма, – развитие школьного образования на устойчивой предметной базе, исключающей снижение академических стандартов обучения как следствие чрезмерного увлечения свободой выбора учащимися учебных предметов и их содержания. Эссенциалисты выступили против периферийных (в худшем понимании этого слова) образовательных и социальных ориентиров в образовании, заслонявших подлинные его цели и перспективы. Идеи эссенциализма развивает Совет по базисному образованию, основанный в 1956 г. А. Бестером и Г. Фуллером с целью обеспечения «высоких академических стандартов» в школах США [7].

**Концепция ценностного воспитания** представляет собой направление в педагогической теории и практике США, Канады и стран Западной Европы, возникшее в 1960–1970-х гг. как ответ на распространение идей «контркультуры» в среде молодежи и интеллигенции, выступивших против традиционных ценностей буржуазного общества и массовой культуры. Целью ценностного воспитания является не прямая передача воспитанникам общечеловеческого ценностного опыта, а формирование у молодежи способностей к самостоятельному выбору нравственных ценностей, создание нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах. В качестве методологических основ ценностного воспитания выступают прагматизм Д. Дьюи и диалектическая теология П. Тиллаха, призывавшего к поиску нравственных ценностей в идеалах христианской религии, новый экзистенциализм М. Бубера, провозгласившего диалог идеальной формой человеческих взаимоотношений, гуманистическая психология К. Роджерса и А. Маслоу, когнитивная концепция морального развития Л. Кольберга. Все концепции ценностного воспитания можно разделить на группы по методам передачи ценностей: имитация и метод примера; убеждение; разъяснение ценностей; тренировка в деятельности. Методы разъяснения предоставляют учащимся свободу в выборе ценностей и в обучении их так называемому ценностному

процессу, состоящему из трех основных этапов: выбор, оценивание и действие. Тренировка в деятельности («ценностное действие») стимулирует активность учащихся в нравственных поступках в конкретных жизненных ситуациях.

**Педагогика действия, школа действия** (нем. – Tatschule) хотя и представляет собой течение в реформатской педагогике конца XIX – начала XX в., однако свое влияние в значительной степени сохраняет значительно более длительный период и представляет значительную ценность и в настоящее время. Наибольшее распространение получила в Германии. Основоположник данного направления В. А. Лай (1862–1926) утверждал, что главным в воспитании и обучении является принцип действия. На практике это означало требование к учителю развивать все формы активной деятельности учащихся. Именно в действиях ученика находят свое выражение его представления о внешнем мире, поэтому воспитание и обучение должны в первую очередь опираться именно на активные двигательные реакции учащихся. Исходя из этой посылки, Лай сформулировал тезис о единстве в педагогическом процессе восприятия, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений соответствующим действием. Решающее значение в педагогической практике он придавал *организации действия*, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность.

**Концепция нового воспитания**, возникшая во второй трети XX в., ярко проявилась в педагогическом творчестве целого ряда крупных педагогов Запада. Мы покажем особенности ее реализации в деятельности французского педагога С. Френе. Он отвергал традиционные методы обучения и воспитания. Особенно большое значение в учебной работе придавал самостоятельности учащихся. Дети систематически составляли так называемые свободные тексты, в которых рассказывали о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, а потом сами печатали их в школьной типографии. По мысли Френе, такая типография является самым эффективным средством активизации учащихся, а «свободные тексты» помогают раскрыть психологию личности ребенка, его интересы и стремления. Селестен Френе выступал против применения в начальной школе учебников, полагая, что они исключают возможность индивидуализированного обучения, навязывают ребенку непосильную для него логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово. Вместо учебников он пропагандировал систематизированные в картотеки карточки, содержащие основной учебный материал. С помощью учителя каждый ученик составлял индивидуальный недельный план-график, что позволяло изучать программный материал в таком объеме и такими темпами, какие наиболее соответствуют возможностям каждого ученика. С. Френе уделял много внимания программному обучению и предложил конструкцию обучающей машины.

**Программированное обучение** представляет собой систему обучения по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагогов (или заменяющей их обучающей машины). Идея программированного обучения была предложена в 1950-х гг. американским психологом Б. Ф. Скиннером с целью повышения эффективности управления процессом учения с использованием достижений экспериментальной психологии и техники. Программированное обучение отражает применительно к процессу обучения тесное соединение науки – прежде всего кибернетики и психологии, – и практики, передачу определенных функций от педагога машине. При составлении обучающих программ из кибернетических требований обычно используется лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических – требование индивидуального подхода. В соответствии с концепцией Скиннера между обучением человека и научением животных нет существенной разницы, – главное заключается в том, чтобы добиться от реципиента правильной ответной реакции и постепенно закреплять ее посредством разбивки процесса обучения на мелкие шаги. Чтобы ученик не сбился с правильного хода мыслей, ему постоянно даются подсказки. В дальнейшем подсказки «затухают», то есть пропускаются их существенные элементы, а по мере освоения учебного материала и вовсе «снимаются». Для закрепления правильной реакции используется принцип немедленного подкрепления с помощью словесного поощрения или подачи образца, позволяющего убедиться в степени правильности ответа учащегося. Обучающие программы подразделяют на линейные (Скиннер) и разветвленные (Н. Краудер).

Линейные рассчитаны на безошибочность шагов всех учащихся и должны соответствовать возможностям самых слабых из них. Здесь не предусмотрена коррекция программ: все учащиеся получают одну и ту же последовательность шагов (кадров), линий. В разветвленных программах помимо основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусмотрены и дополнительные программы (ветви), к которым ученик обращается в случае возникающих затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню сложности.

**Система полного усвоения знаний** представляет собой организацию индивидуализированного обучения, которая ориентирована на достижение всеми учащимися заранее запланированных учебных результатов. Теория и практика этой системы восходят к идеям полного усвоения «целостных учебных единиц» Г. К. Моррисона и связаны с исследованиями и разработками различных вариантов педагогической технологии. В ее основе – психолого-дидактические концепции, выдвинутые в 1960-х гг. Дж. Кэрроллом и Б. С. Блумом и их последователями Дж. Блоком и Л. Андерсоном (все – США). В традиционном учебном процессе фиксированы параметры условий обучения, а именно – одинаковые для всех учебное время, способы и темп предъявления и усвоения учебного материала. При этом широко варьируются результаты обучения. Дж. Кэрролл предложил зафиксировать именно учебные результаты. А вот условия обучения при этом как раз могут изменяться, обеспечивая достижение всеми учащимися заранее заданных учебных целей. Этот подход был развит Б. С. Блумом, который считал, что способности определяются темпом учения при оптимально подобранных для данного воспитанника условиях. Он выделил следующие категории учащихся: малоспособные, которые не способны достичь заранее намеченного уровня знания даже при большой продолжительности обучения (5%); талантливые (5%); средние (90%). При этом зависимость между способностями учащихся и результатами обучения значительно снижается, то есть высоких результатов достигают и ученики со средними, и ниже средних способностями. Исходным моментом является установка на то, что *все* учащиеся способны полностью усвоить необходимый учебный материал, а задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить такую возможность, оптимально организовав учебный процесс. Педагог составляет перечень ожидаемых результатов и на этой основе проводит диагностические тесты. Затем учебный материал разбивается на отдельные фрагменты – модули (учебные единицы). Ориентирами при этом служат содержательная целостность учебного материала и продолжительность его изучения (обычно две-три недели). Последовательность модулей обычно соответствует изложению материала в учебном пособии. По каждой учебной единице определяются достижимые результаты, составляются промежуточные тесты, основное назначение которых – выявить необходимость коррекционной работы.

Подготовка таких альтернативных материалов рассчитана на дополнительную проработку учебного материала, отличающуюся от первоначальных приемов обучения с целью подбора учащимся оптимального для него способа работы. Практическая реализация системы полного усвоения включает ориентацию учащихся на работу в рамках этой системы; обучение по каждой учебной единице; оценку полноты усвоения материала; разъяснение смысла оценки. Ученик получает отметку только на основе результатов заключительной проверки по итогам всего курса либо материала крупного раздела. Отметка определяется не в сравнении с результатами других учащихся, а в сравнении с эталоном.

Творческие поиски зарубежных ученых представляют интерес для отечественных педагогов. Надеемся, что наша статья вносит свой скромный вклад в развитие творческих связей педагогов разных стран.

### Примечания

1. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции. М. : Педагогика, 1983. 180 с.; Вульфсон Б. Л. Становление сравнительной педагогики как науки // Педагогика. 1995. № 2. С. 100–107; Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе научного знания // Педагогика. 1998. № 2. С. 79–89; Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. Минск : «Новое знание», 2004. 222 с.; Лапчинская В. П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. М. : Педагогика, 1977. 216 с.; Малькова З. А. Современная школа США. М. : Педагогика, 1971. 180 с.; Помелова В. Б. Сравнительная педагогика. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. 172 с.; Тумов В. А. Сравнительная педагогика. М. : «ПРИОР», 2003. 160 с.
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. : в 6 т. Т. 5–6. М. : Педагогика, 1990.
3. Максакова В. И. Педагогическая антропология. М. : АCADEMIA, 2006. С. 17.
4. Bestor A. The Restoration of Learning. N. Y., 1955. 250 p.
5. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic Life. N. Y., 1976. 270 p.
6. Illich I. Deschooling Society. N. Y., 1972. 320 p.
7. Eurich E. Reforming American Education. N. Y., 1969. 360 p.

### Notes

1. Vul'fson B. L. *Pedagogicheskaya mysl' v sovremennoy Francii* [Pedagogical thought in modern France]. М. Pedagogika. 1983. 180 p.; Vul'fson B. L. *Stanovlenie sravnitel'noj pedagogiki kak nauki* [Development of comparative pedagogy as a science] // Pedagogika – Pedagogy. 1995, No. 2, pp. 100-107; Vul'fson B. L. *Sravnitel'naya pedagogika v sisteme nauchnogo znaniya* [Comparative pedagogics in the system of scientific knowledge] // Pedagogika –

Pedagogy. 1998, No. 2, pp. 79-89; *Kapranova V. A. Sravnitel'naya pedagogika. Shkola i obrazovanie za rubezhom* [Comparative pedagogy. School and education abroad]. Minsk. Novoe Znanie. 2004. 222 p.; *Lapchinskaya V. P. Srednyaya obshcheobrazovatel'naya shkola sovremennoj Anglii* [Secondary school of modern England]. M. Pedagogika. 1977. 216 p.; *Mal'kova Z. A. Sovremennaya shkola SSHA* [Modern school in USA]. M. Longman. 1971. 180 p.; *Pomelova V. B. Sravnitel'naya pedagogika* [Comparative pedagogy]. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2007. 172 p.; *Titov V. A. Sravnitel'naya pedagogika* [Comparative pedagogy]. M. "PRIOR". 2003. 160 p.

2. *Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii* [Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology] // Coll. works: in 6 vol. Vol. 5-6. M. Pedagogika. 1990.

3. *Maksakova V. I. Pedagogicheskaya antropologiya* [Pedagogical anthropology]. M. ACADEMIA. 2006. P. 17.

4. *Bestor A. The Restoration of Learning*. N. Y., 1955. 250 p.

5. *Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic Life*. N. Y., 1976. 270 p.

6. *Illich I. Deschooling Society*. N. Y., 1972. 320 p.

7. *Eurich E. Reforming American Education*. N. Y., 1969. 360 p.

УДК 371.275

Н. А. Бушмелева, С. М. Окулов

## Единый государственный экзамен: прогресс или регресс образования?

Школа рассматривается как система. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – внешнее контролирующее воздействие на систему. Цель статьи состоит в анализе результатов воздействия единого государственного экзамена на школьное образование, а также попытке анализа причин возникновения и реализации управляющих воздействий данного типа и их возможных последствиях. Показывается, что при одном понимании образования ЕГЭ носит прогрессивный характер, при другом – регрессивный. Обосновывается линейность данного воздействия, его явный детерминистический тип. Рассмотрены варианты создания условий вовлечения учащегося в состояние мысли, и сделан вывод об их соответствии процедуре ЕГЭ. Личности Учителя и Ученика выступают как объекты управления. Оптимистический вариант развития строится на основе учета диссипативного свойства поведения сложных систем.

The school is seen as a system. Unified state exam (use) is an external regulatory impact on the system. The purpose of this article is to analyze the impact of the unified state exam in schools, and to attempt to analyze the causes and implement of control actions of this type and their possible consequences. It is shown that one understanding of education the exam is progressive, the other is regressive one. The article substantiates the linearity of this impact, its clear deterministic type. The options of creation of the conditions of involving the student in a state of mind is considered, and the conclusion about their compliance with the procedure of the exam is made. The personality of the Teacher and the Student appear as objects of management. The optimistic scenario is based on the consideration of dissipative properties of the behavior of complex systems.

*Ключевые слова:* образование, Единый государственный экзамен, система, управление, личность, Учитель.

*Keywords:* education, Unified state exam, system, management, personality, Teacher.

*Первое положение* – школьное образование как система. В любом реальном явлении можно провести некую грань так, чтобы она отделяла процессы, происходящие внутри явления, от процессов, происходящих вне явления. В данном случае школа есть система, осуществляющая процесс обучения, а то, что «идет» извне, есть управляющие воздействия. В таком случае, Единый государственный экзамен (ЕГЭ) есть внешнее воздействие контролирующего характера. Он, как задумано, должен определять успешность, эффективность функционирования системы. По принципу гомеостаза фактически любое внешнее воздействие приводит к тому, что система изменяется, она как бы приспосабливается, настраивается, реагирует на это внешнее воздействие. Но каким может быть изменение системы? По бинарной логике или прогрессивным (развитие), или регрессивным (деградация). Однако при этой оценке должны быть критерии прогресса или регресса. А если критерии задает тот, кто выработал это внешнее воздействие? В этом случае с очевидностью получаем результат – любое внешнее воздействие приводит к прогрессивным (раз-

вивающим) изменениям системы [1]. Абсолютизируем мысль примером: если в школе все выпускники по всем предметам получили высший балл, то это значит, что школа (система) функционирует сверхотлично. А так ли это? Но чтобы ответить на этот вопрос, следует понять, на какие изменения «толкает» систему это внешнее воздействие. Еще один пример внешних воздействий. Любая система в процессе своего функционирования должна потреблять извне ресурсы (энергию), необходимые для своего существования. В данном случае этой энергией является финансирование школ, в частности и оценка труда Учителя, выражаемая в так называемой заработной плате. Эту энергию предоставляет внешняя среда, и ее в данном случае можно рассматривать, опять же, как некое управляющее воздействие. Представим себе опять предельную ситуацию. С очередного понедельника финансирование школ прекратилось, им предложено самим добывать средства к существованию (черпать энергию из внешней среды), но при этом обязательства по обучению с них не сняты. Последствия такого управляющего воздействия очевидны. Часть школ выживет, но большинство умрет, в смысле прекращения своего существования. Сложнее оценить воздействия на грани «ни жив, ни мертв». В данном случае появляется многочисленная когорта оперирующих средними величинами и доказывающих, что «пациент пока еще жив».

Ответ на поставленный вопрос может быть и тем и другим, и оба будут верными, в зависимости от того, какой смысл вкладывается в понятие «образование» – и это второе положение в данной работе. Иначе, для одного понимания образования результирующее тестирование (ЕГЭ) может оказаться благом и действительно приводить к неким его позитивным сдвигам, для другого понимания – одним из последних гвоздей, заколачиваемых в крышку известного ящика.

И, наконец, третье положение относится к попытке анализа причин возникновения и реализации управляющих воздействий данного типа, а также возможных последствий.

Наметив канву, перейдем к решению поставленной задачи, но прежде необходимо внести понимание в понятие «тест», «тестирование» и, в частности, ЕГЭ.

Тест в любой его интерпретации есть *ограниченная* совокупность проверочных заданий. Можно варьировать (дополнять, исключать), но это есть его принципиальное свойство, как любого письменного экзамена.

У любого теста есть одно логическое противоречие. Он призван проверять знания (при любой смысловой нагрузке этого понятия), конкретные знания, но тогда эти знания и – фактически только они – становятся содержанием обучения (принцип бритвы У. Оккамы сработает, что бы мы ни делали). По-другому, тест проверяет готовность к самому себе, и только. Тестом, в любом его исполнении, очерчивается *ограниченная* область знаний. Но это может быть и позитивным началом, при установке – «знали бы хотя бы это». В этом случае ЕГЭ получает положительную оценку.

Школы были разными, они и остаются еще пока разными. Если считать это позитивным началом, то ЕГЭ, что очевидно, заставляет их быть *одинаковыми*, то есть он – ЕГЭ – получает отрицательную оценку. Если считать различие школ негативным явлением, с которым, как обычно, надо «бороться» (мы все боремся, боремся... – национальный вид спорта), то в этом случае ЕГЭ получает положительную оценку. Унификация школ – это «хорошо или плохо» (по В. В. Маяковскому)? Ответ на вопрос может быть любым, он зависит от поставленной перед образованием цели. Если школа должна готовить массу одинаковых людей, одинаково одетых, одинаково думающих, например для рытья котлована (повесть А. П. Платонова), то «да» – безусловно, ЕГЭ положительное явление.

Позволим себе не касаться остальных особенностей ЕГЭ в рамках основного текста, только на уровне примечаний, ибо ключевой момент, а именно, тест (ЕГЭ) приводит к упрощению образования в школе, к уменьшению разнообразия, сложности, можно будет считать обоснованным.

Об образовании и возможных целях, стоящих перед ним. У М. К. Мамардашвили, философа XX в., есть исключительное по глубине и обоснованности утверждение о том, что человека можно заставить делать все что угодно, единственное, что невозможно сделать, это заставить его находиться в состоянии мысли. Мыслит человек только сам. И далее он говорит, что нахождение в состоянии мысли – тяжелейший процесс, требующий значительных усилий со стороны человека. В состоянии мысли человек, не только познает новое (оно не сводится к простому запоминанию фактов и их воспроизведению), в этом состоянии формируется то, что называют интеллектом, как некоей способности человека к решению новых проблем, к созданию нового знания и для себя и, может быть, для окружающих. Приведем пример, поясняющий это положение. Если, допустим, школьник решает задачу нахождения корней квадратного уравнения по ранее запомненной схеме, то это, конечно, мыслительный процесс, основанный на воспроизведении ранее запомненного факта. Говорится чуть-чуть не об этом. Говорится о том, что школьник на материале предмета и на основании, естественно, некоего фактического материала «рождает» сам

(или с помощью Учителя) новые для себя знания, находясь в состоянии мысли. Разумеется, мысль не «рождается» на пустом месте, мысль «рождается» и существует при решении проблем, основанных на фактическом материале. Рожать трудно, даже мучительно, и находиться по собственному желанию в этом состоянии можно только в том случае, если знать, что потом появится радость от появления «младенца», – мысль, приводящая к решению проблемы. Какова же роль личности Учителя в данной ситуации? Ответ прост: он создает условия для нахождения школьника в состоянии мысли и поддерживает их, поддерживает то напряжение, которое сопутствует процессу нахождения в состоянии мысли. А инструментом Учителя является искусство общения в целом и искусство общения на материале своего предмета. Где грань между первым (обозначим как схему Ф) и вторым (обозначим как схему М), и можно ли ее провести? Ответить трудно, но если рассматривать все новаторство в педагогике XX в., то оно имеет один общий знаменатель. Как бы ни называли это новаторство (а слов придумано великое множество), но если его «разложить по полочкам», то помимо усвоения фактов мы увидим некие схемы по созданию условий, среды по вовлечению обучаемого в состояние мысли. Если говорить языком математики, то Ф есть подмножество М, упрощенный вариант М.

Проиллюстрируем для наглядности положение предыдущего абзаца следующим образом. Пусть мозг школьника есть некий чистый лист бумаги в клеточку (можно ввести такой лист для каждого предмета). По схеме Ф клеточки листа последовательно заполняются знаниями и умениями. В схеме М речь идет не только и не столько о процессе заполнения листа, а, во-первых, о том, как заполнять (это первое приближение), и, во-вторых (оно следует за первым), о совершенствовании самого листа бумаги. А это не только замена клеточки кружочком, это большее. Только в этом случае «мозг» становится сложным, способным не только усваивать готовое, но и создавать новое. Его обладатель вряд ли будет способен на действия типа: «кто не скачет, тот москаль». А может быть схема М иллюзия? Отдельные достижения в педагогике (мы это отмечали) говорят, что нет. Но эти достижения невозможны в гомогенизированной среде. По-другому, в простой среде. А если внешние воздействия ведут к упрощению системы, к ее выравниванию, однообразию, то вероятность появления и реализации таких достижений стремится к нулю.

Свяжем ЕГЭ с введенными схемами. Очевидно, что схеме Ф он полностью соответствует. Фактически он проверяет некое подмножество множества материала, получаемого по схеме Ф (обозначим его ФУ). Проверку результатов схемы М тест практически не затрагивает. Они могут быть проверены только с помощью устного экзамена. Развивая ЕГЭ, делая его многоступенчатым и т. д., разумеется, можно охватить и все множество, даваемое по Ф. Но возникает вопрос о соответствии результатов по схемам Ф и М. Может ли оказаться так, что по схеме Ф есть максимальная оценка, в то время как по схеме М она близка к минимальной, и наоборот. Логически возможны оба перехода. Первый переход: школьник прекрасно знает все факты, но шаг в сторону – и он в полной растерянности. Второй переход: школьник прекрасно думает, мыслит, но не обладает обширной памятью. Единственное, что можно утверждать с полной определенностью: человек не пребывавший в состоянии мысли, никогда не получит по схеме М максимальный балл.

Учитель и ЕГЭ. Во-первых, напомним, что Учитель находится в состоянии «ни жив, ни мертв». Далее, результаты его деятельности фактически, если не считать множество отчетов, оцениваются результатами, которые показали его ученики при тестировании. Будет ли он – Учитель – работать по схеме М (а она затратная по вкладываемым усилиям) или по схеме Ф? Для работы по схеме Ф достаточно традиционной методики по передаче и закреплению учебного материала. Ответ очевиден.

Таким образом, ЕГЭ, безусловно, приводит к прогрессивным изменениям школы с точки зрения схемы Ф, с точки зрения такого понимания образования: идет полная унификация, все становится простым и ясным, впору автоматизировать. А с позиции схемы М он – ЕГЭ – явно регрессивный: упрощает не только школы, содержание обучения, но и деятельность Учителя, и деятельность Ученика. В конечном итоге, он приводит к снижению интеллектуального уровня школы.

Перейдем к вопросу о возможных последствиях управляющих воздействий данного типа, но прежде несколько слов о причинах их возникновения. В работе [2] на конкретных примерах показано, что в основе многих педагогических (управленческих) решений лежит упрощенное понимание явлений. Первая отличительная особенность этих решений заключается в том, что Учитель, Ученик (Преподаватель, Студент) рассматриваются только как объекты управления – особенность, присущая любой механистической (физикалистической) схеме рассуждений, ибо субъект исключается из рассмотрения. И не удивительно. «Чрезвычайно поучительно наблюдать, как принцип устранения субъектов последовательно пронизывал все без исключения социальные и гуманитарные дисциплины и все области в рамках этих дисциплин. В социологии и политэкономии, в логике и теории коммуникации, в юриспруденции и педагогике, теории познания, науко-

ведении и искусствоведении к середине текущего столетия (XX в. – *авт.*) сформировались, заняв доминирующие позиции, внешне совершенно непохожие, но подчиненные объединяющей идее концептуальные схемы. Единство идеи в том, что субъекты, индивидуальности представляются только как источник искажения...» [3] Вторая, она связана с первой, – традиционное понимание управления, основанное на линейном представлении о функционировании систем. Есть внешнее воздействие. Результат, как следствие, однозначно предсказуем. Чем больше вкладываем, тем больше получаем (чем сильнее давим, тем сильнее выравниваем). Обычная простая каузальная схема (причинно-следственные отношения), а каузальность – это, что бы мы ни делали, является центральной характеристикой нашего пребывания в состоянии мысли. Поэтому «страшна» не сама каузальность, «страшна» линейность, мнимая простота.

К концу XX в. (может быть, несколько раньше) научная мысль (и не только в общественных науках, но и в естествознании) в осмыслении действительности пришла к пониманию того, что чистый детерминизм не исчерпывает весь спектр объяснительного потенциала, его недостаточно. Выявлено значительное количество процессов и явлений, на языке данной работы – систем, изменение которых во времени не поддается классическому пониманию. В первую очередь это относится к сложным, сложноорганизованным системам. А образование, несмотря на все усилия по его упрощению, остается именно такой системой, ибо в нем, как бы это ни ретушировалось, остаются сложные составляющие – личности Ученика и Учителя, и, опять же, как бы ни стремились их упростить. И результат внешнего воздействия может быть непредсказуем с точки зрения линейного восприятия.

На примере ЕГЭ. Он является внешним макроскопическим воздействием. Он как-то трансформируется на микроуровень, уровень Учителя и Ученика. Приводит к каким-то изменениям на этом уровне. Эти изменения суммируются и на макроуровне, мы получаем совершенно другой результат, чем предполагали. Фактически речь идет о таком свойстве сложных систем, как диссипативность. И фактически до этого мы распространяли внешнее воздействие – ЕГЭ на микроуровень обычным редуцированным образом – и получали пессимистическую «картинку». Но диссипативность сложных систем позволяет нарисовать и оптимистический сценарий. А именно. Сложные системы умеют «забывать» некоторые внешние воздействия, особенно не отвечающие сути их существования, логике их развития. В случае с ЕГЭ внешняя атрибутика останется еще какое-то время, будет проводиться этот экзамен. А микроуровень о нем забудет. В этом случае образование в смысле схемы М сохранится, если, конечно, Учитель сумеет устоять.

#### Примечания

1. *Окулов С. М.* Информатика: развитие интеллекта школьника. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. 212 с.
2. *Бушмелева Н. А., Окулов С. М.* Механицизм современной педагогики // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания : сб. ст. Всерос. науч. конгресса // Приложение № 1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 29–31.
3. *Назаретян А. П.* Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы. Очерки междисциплинарной теории прогресса. М. : Недра, 1991. С. 31.

#### Notes

1. *Okulov S. M.* *Informatika: razvitie intellekta shkol'nika* [Computer science: the intellectual development of the student]. M. BINOM. Knowledge laboratory. 2005. 212 p.
2. *Bushmeleva N. A., Okulov S. M.* *Mekhanicizm sovremennoj pedagogiki* [Mechanism of modern pedagogy] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v sisteme gumanitarnogo znaniya : sb. st. Vseros. nauch. kongressa* – Teaching in the Humanities: collection of articles of all-Russia scientific congress // Annex # 1 to the journal "Herald of Vyatka State Humanitarian University". Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2014. Pp. 29-31.
3. *Nazaretyan A. P.* *Intellekt vo Vselennoj: istoki, stanovlenie, perspektivy. Oчерki mezhdisciplinarnoj teorii progressa* [Intelligence in the Universe: the origins, formation, perspectives. Essays on the theory of progress]. M. Nedra. 1991. P. 31.

## Делопроизводственная культура студентов и методы ее формирования при изучении информационных дисциплин

В статье поднимается вопрос о делопроизводственной культуре студентов, дается ее определение, показана внутренняя семантическая общность понятий «документ» и «информация», рассмотрена возможность информационно-технологического решения документоведческих задач. Приведены примеры методических приемов формирования делопроизводственной культуры при изучении информационных дисциплин: рассмотрена возможность изучения справочных правовых систем на делопроизводственных примерах, предложена методика обучения созданию управленческих документов в ходе изучения технологии работы в текстовом редакторе или процессоре, описаны принципиальные подходы к изучению управленческих информационных систем на примере автоматизированных систем документационного обеспечения управления (систем электронного документооборота). Итогом статьи стал вывод о возможности формирования у студентов элементов делопроизводственной культуры личности даже при отсутствии в учебном плане документоведческих дисциплин.

This paper is about records management culture of students, its definition, an internal semantic generality of the concepts of "document" and "information", the possibility of information technology solutions of records management tasks. The examples of methods of formation of culture in the information sciences study are given. The possibility of studying reference legal systems on records management examples is considered, the method of teaching the creation of management documents in the course of studying the technology of work in a text editor or processor is proposed; basic approaches to the study of management information systems are described on the example of automated document management systems (electronic document management systems). The result of the article is a conclusion about the possibility of forming students' elements of a records management culture of even in the absence of documentary disciplines in the curriculum.

*Ключевые слова:* информационная культура, делопроизводственная культура, документ, информация, справочная правовая система, текстовый редактор, автоматизированная система документационного обеспечения управления.

*Keywords:* information culture, records management culture, document, information, computer-assisted legal research, text editor, automated system of document management.

Одной из важнейших составляющих финансовой, хозяйственной, общественной и культурной жизни современного общества является необходимость четкого документирования всех значимых действий, поэтому воспитание у студентов основ делопроизводственной культуры является важнейшей задачей высшего образования. Некоторые направления подготовки бакалавров и магистров в учебных планах содержат дисциплины, в которых данная задача ставится довольно конкретно – это такие учебные дисциплины, как «Документационное обеспечение управления», «Документоведение», «Делопроизводство», «Делопроизводство и корреспонденция» и др. Но, к сожалению, далеко не на всех специальностях имеется возможность введения отдельной дисциплины, связанной с этим направлением, однако остается возможность решения вопроса при помощи информационных дисциплин.

Обновленный в 2013 г. государственный стандарт ГОСТ Р 7.0.8-2013 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения» содержит несколько терминов, непосредственно связанных с понятием «документ» – основным объектом исследования документоведческой науки:

- документ – зафиксированная на носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать;
- документированная информация – структурированная информация, зафиксированная на носителе;
- официальный документ – документ, созданный организацией, должностным лицом или гражданином, оформленный в установленном порядке;
- электронный документ – документ, информация которого представлена в электронной форме;

- документирование – запись информации на носителе по установленным правилам;
- делопроизводство – деятельность, обеспечивающая документирование, документооборот, оперативное хранение и использование документов [1].

Исследование этих терминов позволяет утверждать, что «документ» и «информация» являются близкими, взаимодополняющими понятиями, поэтому изучение вопросов делопроизводства в курсе дисциплин «Информатика», «Информационные технологии» и им подобных представляется логичным и обоснованным. Это утверждение подтверждается также и тем, что каждая из пяти выделенных О. А. Ушаковой [2] изучаемых документоведческой наукой задач решается в наши дни при помощи информационных технологий (табл. 1).

*Таблица 1*

**Информационно-технологическое решение задач делопроизводства**

Документоведческие задачи (по О. А. Ушаковой)	Информационные технологии, используемые при их решении
Закономерности образования документов	Технология создания текстовых и графических документов (текстовые редакторы и процессоры, векторные и растровые графические редакторы, программы верстки и пр.), технологии вывода документов на печать
Основы информации	Технология двоичного кодирования текста, графики, звука, результатом применения которой является возможность автоматизированной цифровой обработки информации
Создание и сохранение электронных документов	Технология преобразования бумажных документов в электронные (сканирование)
Принципы организации документооборота	Информационные системы организации делопроизводства (1Е Евфрат, Дело, Lotus Notes и т. п.)
Совершенствование документационных процессов в обществе	Справочные правовые системы (КонсультантПлюс, Гарант, Кодекс и т. п.)

Итак, учитывая внутреннюю интегративную основу дисциплин документоведческого и информационного циклов, можно и делопроизводственную культуру рассматривать как неотъемлемую часть информационной культуры.

Под *делопроизводственной культурой* понимается качество личности, характеризующее ценностные установки в области документирования и организации работы с документами, включающие в себя систему представлений о документной составляющей информационной среды, а также способы создания, преобразования, применения и передачи документированной информации в профессиональной деятельности человека.

Следует заметить, что нельзя синонимизировать понятия делопроизводственной культуры и культуры делопроизводства. Если делопроизводственная культура – это качество личности, требующее формирования в процессе образования человека, то культура делопроизводства – это показатель качества организации документирования и работы с документами на предприятии, в организации, а также в частной практике. Культура делопроизводства формируется в деятельности сотрудников делопроизводственных служб предприятий и организаций и характеризует уровень качества постановки документационного обеспечения управления.

Для формирования информационной (а в том числе и делопроизводственной) культуры студента в рамках обучения информатике и информационным технологиям применяются самые разнообразные методы и приемы обучения, прежде всего практические. Рассмотрим некоторые из них.

1. Изучение справочных правовых систем на делопроизводственных примерах.

Изучаемые в курсе информационных технологий справочные правовые системы (КонсультантПлюс, Гарант, Кодекс) чаще всего рассматриваются на юридических и экономических примерах – это связано с тем, что для юристов и экономистов разработчики предлагают довольно подробные учебно-методические пособия, а также с наличием в учебных планах этих направлений подготовки специальных дисциплин «Правовая информатика» и «Экономическая информатика». Для большинства гуманитарных и технических направлений подготовки целесообразно изучать СПС на примерах, связанных с процессом создания документов различных типов. Приведем несколько примеров подобных заданий:

- Найдите в справочно-правовой системе «КонсультантПлюс» документ, в котором дано определение терминов «документ», «электронный документ», используя Словарь терминов. Экспортируйте найденные определения в текстовый процессор Microsoft Word.

– Найдите действующий в настоящее время государственный стандарт «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения». В каком году он принят? Как стандарт определяет термин «документ»?

– Используя возможности справочно-правовой системы, найдите форму заявления на выдачу паспорта гражданина Российской Федерации, удостоверяющего личность гражданина Российской Федерации за пределами территории Российской Федерации, и заполните его в текстовом редакторе.

2. Создание управленческих документов в ходе изучения текстового процессора.

Текстовый редактор является традиционным объектом изучения на дисциплинах информационного цикла, также традиционно в качестве заданий студенты составляют различные документы – заявление, служебное письмо, служебную записку. Однако далеко не всегда при этом учитываются требования ГОСТ Р 7.0.97-2016 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов» [3] к оформлению таких документов, более того, используются стандартные шаблоны текстового процессора Microsoft Word, которые серьезно отличаются от унифицированных форм, стандартизованных в Российской Федерации.

На рисунке представлен вариант оформления письма, созданного при помощи шаблона Microsoft Word (рис. 1). Очевидно, что данный шаблон имеет существенные отличия от бланка письма, оформленного по ГОСТ Р 7.0.97-2016 (рис. 2).

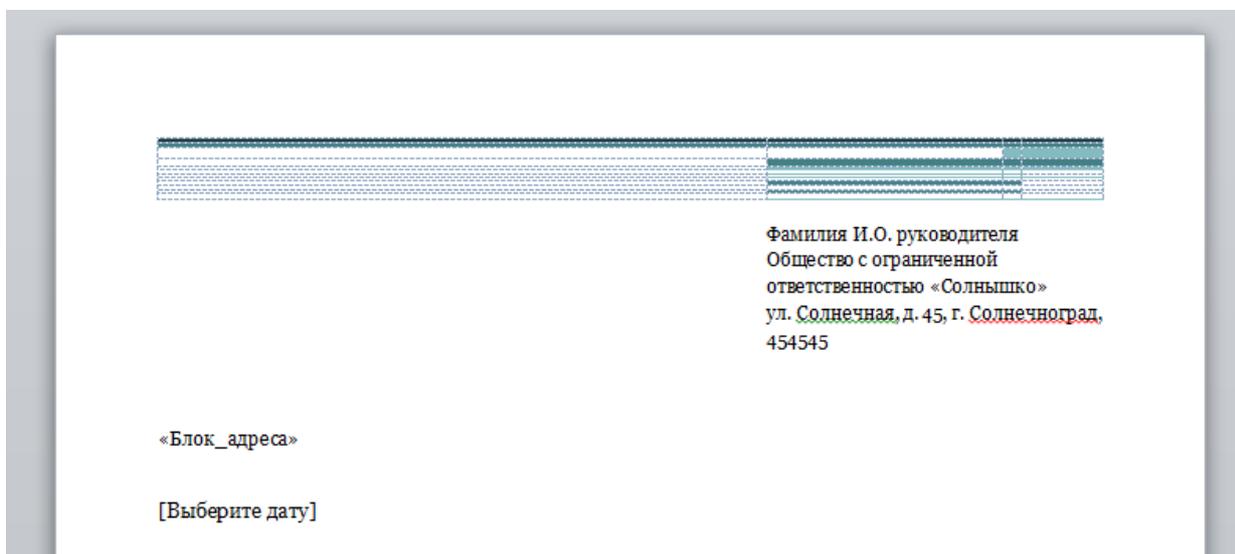


Рис. 1. Бланк письма, созданный на основе шаблона Microsoft Word «Письмо (тема Городская)»

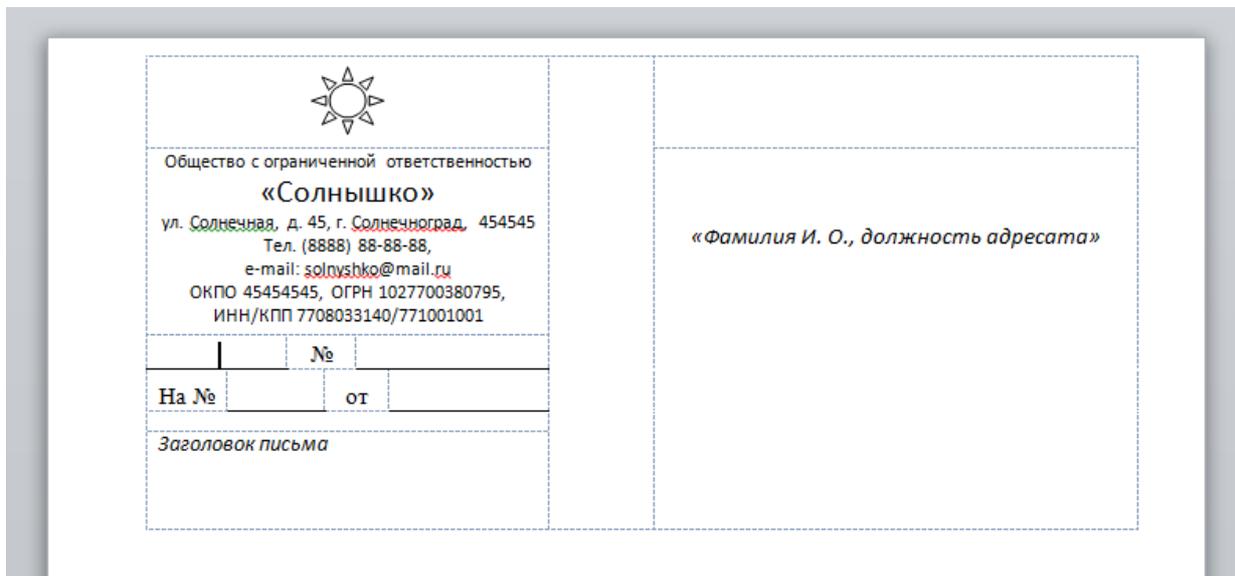


Рис. 2. Бланк письма, оформленный по ГОСТ Р 6.30-2003

Создавая унифицированные бланки в текстовом редакторе, студенты изучают (повторяют, закрепляют) навыки набора и форматирования текста, размещения рисунков, создания и редактирования таблиц, разработки форм ввода данных с помощью элементов управления «Текст», «Поле со списком», «Выбор даты» и т. д.

3. Знакомство с управленческими информационными системами на примере автоматизированных систем документационного обеспечения управления.

Изучение информационных систем, их теоретических основ и практики применения – неотъемлемый элемент повышения информационной грамотности студентов. Автоматизированные системы документационного обеспечения управления (АС ДОУ) – тот класс систем, с которым может встретиться выпускник любого направления подготовки в ходе своей трудовой деятельности. Сегодня рынок автоматизированных систем делопроизводства в России достаточно обширен, поэтому изучить каждую из них не представляется возможным. Сконцентрировать же внимание на единственной системе, пусть и одной из самых современных, также нецелесообразно – будущий специалист должен суметь при необходимости разобраться с любым программным обеспечением.

Лимит времени на изучение данных тем не позволяет изучить АС ДОУ детально, да и необходимости в этом нет – программное обеспечение модернизируется и совершенствуется так стремительно, что надежнее всего понять основные принципы и методы работы, а не заучивать конкретные приемы и порядок выполнения операций. Довольно эффективно в данной ситуации использование коллективной работы студентов с электронными информационными источниками, прежде всего сайтами производителей. Конкретным заданием может послужить, например, заполнение сравнительной таблицы, в которой представлены наиболее распространенные в настоящее время системы (табл. 2). Таблица может быть дополнена как путем расширения множества рассматриваемых АС ДОУ, так и за счет дополнения списка характеристик, по которым проводится сравнение.

*Таблица 2*

**Сравнение автоматизированных систем документационного обеспечения управления**

Характеристика	«Дело»	«1Е Евфрат»	Электронная канцелярия «Золушка»	...
Фирма-производитель	Электронные офисные системы	Cognitive Technologies	Научно-технологический центр ИРМ	
Официальный сайт	<a href="http://www.eos.ru/eos_products/eos_delo/">www.eos.ru/eos_products/eos_delo/</a>	<a href="http://www.evfrat.ru">www.evfrat.ru</a>	<a href="http://www.mdi.ru/produktiy-i-resheniya/irm-classic/doc">http://www.mdi.ru/produktiy-i-resheniya/irm-classic/doc</a>	
Заявленные производителем преимущества				
Наличие демо-версии				
...				

Подобные задания не только выполняют образовательную функцию (студенты получают знания о системах электронного документооборота), но и развивают навыки поиска информации, ее систематизации и анализа.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что дисциплины информационного цикла не только чрезвычайно важны для формирования делопроизводственной культуры будущих бакалавров и специалистов, но и обладают широкими возможностями для этого. Так, вопросы документоведческого плана могут успешно решаться при изучении тем, связанных с офисными технологиями (текстовый редактор, электронные таблицы, базы данных, презентационная графика и др.), информационными системами, справочно-правовыми системами и т. п. Рассмотренные в статье примеры включения делопроизводственных заданий в практику изучения информационно-технологических дисциплин показывают, что даже при отсутствии в учебном плане дисциплин «Делопроизводство», «Документационное обеспечение управления» и других у студентов могут быть сформированы элементы делопроизводственной культуры личности.

**Примечания**

1. ГОСТ Р 7.0.8-2013 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения» / утв. Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 17 октября 2013 г. № 1188-ст.

2. Ушакова О. А. Интеграция науки «документоведение» // Известия Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. № 4 (14). 2013. С. 59.

3. ГОСТ Р 7.0.97-2016 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов» // утв. Приказом Росстандарта от 8 декабря 2016 г. № 2004-ст.

**Notes**

1. GOST R standard 7.0.8 2013 "Record keeping and archiving. Terms and definitions" / approved by order of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology dated 17 October 2013, No. 1188. (in Rus.)

2. Ushakova O. A. *Integraciya nauki «dokumentovedenie»* [Integration of science "paperwork"] // Ushakova O. A. *Integraciya nauki «dokumentovedenie»* – News of the Russian Economic University n. a. G. V. Plekhanov. No. 4 (14), 2013, p. 59.

3. GOST R standard 7.0.97 2016 "System of standards on information, librarianship and publishing. Organizational and administrative documentation. Requirements to paperwork" // appr. by the Order of Rosstandart on 8 July, 2016 No. 2004. (in Rus.)

УДК 378.14

*П. В. Попова, Н. В. Клементьева*

## **Самостоятельная работа студентов в контексте современной оптимизации гуманитарного образования**

В статье освещаются общие подходы к оптимизации высшего гуманитарного образования в условиях современной динамики российской образовательной системы. В качестве одного из наиболее эффективных способов оптимизации рассматривается организация самостоятельной работы студентов, в значительной степени увеличивающая образовательный потенциал высшего учебного заведения. Данный аспект дидактического процесса приобретает особую актуальность с учетом тенденций его информатизации, технологизации и интенсификации – в соответствии с особенностями развития социума. В статье обобщен многолетний опыт преподавания гуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении применительно к условиям его модернизации и перехода на двухуровневую систему. Примером успешной реализации подобного опыта является применение информационных технологий, интегративного подхода, а также технологий творческого взаимодействия студентов и преподавателей.

The article highlights the General approaches to optimization of humanitarian education in the conditions of modern dynamics of the Russian educational system. As one of the most effective ways is to optimize the organization of independent work of students, greatly increasing the educational potential of higher educational institutions. This aspect of teaching process is closely connected with the trends of informatization, technologization and intensification – in accordance with the peculiarities of development of the society. The article summarizes the experience of teaching humanitarian disciplines in higher school according to the process of its modernization and the transition to two-level system. Example of successful implementation of this experience is the application of information technology, integrative approach, and technologies of creative interaction between students and teachers.

*Ключевые слова:* гуманитарное образование, самостоятельная работа студентов, творческая деятельность, интегративный подход, оптимизация образования.

*Keywords:* humanitarian education, independent work of students, creative activities, an integrative approach, optimising of education.

В современных условиях развития общества перед высшим образованием ставится особый комплекс задач. Переход на двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура» закономерно предполагает динамику образовательной парадигмы в сторону формирования компетентностной модели и, как следствие, детерминирует новые подходы к организации дидактического процесса [1].

Особенно актуальна в данном случае проблема его оптимизации, что обусловлено, во-первых, сокращением общего времени обучения (например, четырехлетняя программа бакалавриата), во-вторых, новыми требованиями к выпускникам (подготовка которых связана с формированием устойчивых навыков самостоятельной обработки профессионально значимой информации), в-третьих, активной информатизацией социума.

Указанные предпосылки формируют такие требования к процессу подготовки студентов, как

- создание условий для самостоятельной учебной деятельности;
- систематизация приемов обработки и компактного представления учебной информации;
- активизация интеллектуальной деятельности;
- необходимость использования интерактивных форм работы.

Ускоряющийся ритм жизни современного человека регламентирует интенсификацию всех сфер его деятельности, в особенности – сферу обработки значимой информации, традиционной составляющей которой является образование. Участники образовательного процесса, и преподаватель, и студент, в равной степени оказываются в ситуации информационного стресса, которая связана с необходимостью усвоения значительного объема разнообразной структурированной и оперативно обновляющейся информации за сравнительно небольшой промежуток времени.

Усложнение образовательных программ, а также тенденция к их перманентной трансформации приводят к тому, что традиционно принятая в практике отечественного гуманитарного образования экстенсивная методика преподавания становится малоэффективной. Одним из требований времени сегодня становится не просто «снабжение» студента некоей суммой профессиональных знаний и умений, а подготовка специалиста, способного оперативно реагировать на актуальную ситуацию в профессиональной сфере, в том числе и с помощью самостоятельного совершенствования своего образовательного уровня.

В ходе анализа практики преподавания гуманитарных дисциплин на кафедре культурологии ВятГУ был выделен ряд положений, лежащих в основе ее оптимизации.

1. Во-первых, необходим учет специфики обучения с целью поиска скрытых дидактических ресурсов, выбора оптимальной тактики и стратегии преподавания. Речь идет, в данном случае, о комплексном интеграционном подходе, предусматривающем пересечение гуманитарной составляющей учебного плана с блоком профессиональных дисциплин – как на уровне содержательном, так и на процессуальном [2].

2. Второй аспект определяется актуальной сегодня тенденцией к технологизации дидактического процесса [3]. Строгое соответствие между целями и результатами образования может быть достигнуто только в случае отбора оптимальных средств, форм и методов обучения. Практика преподавания гуманитарных дисциплин показывает, что наиболее эффективными технологическими подходами могут стать:

– *алгоритмизация* дидактического процесса. Структура алгоритма, в данном случае, не является директивой преподавателя, она продиктована логикой материала и имеет универсальный характер, что позволяет студентам самостоятельно строить учебное занятие и, в конечном итоге, обеспечивает результативность обучения и личностную значимость учебной информации;

– *организация учебного взаимодействия студентов* в значительной степени может облегчить рутинную деятельность педагога. Опыт показывает, что такое взаимодействие можно организовать не только в рамках одной учебной группы, но и между студентами разного возраста;

– *привлечение разнообразных источников информации* является полноправной составляющей образования в условиях информационного общества. Учитывая то, что результатом гуманитарной подготовки должны стать умения и навыки студентов в разных видах деятельности, является необходимым привлечение разнообразных текстов (учебных, художественных, публицистических...), видео-, аудио- и мультимедийных материалов (в том числе и в сети Интернет). Опыт показывает, что своевременное изучение методики работы с ними способствует расширению индивидуального информационного поля студента, формирует навыки самостоятельной работы и является своего рода перспективной гарантией дальнейшего совершенствования самообразования.

3. В-третьих, необходимо применять и творческий подход к дидактическому процессу. Креативность в данном случае – характеристика деятельности и студента, и преподавателя. Практика подготовки современных специалистов предполагает, что выпускник должен стать специалистом с широким спектром творческих возможностей. Формирование творческой личности – одна из актуальных задач современного высшего профессионального образования, так как именно креативность рассматривается сегодня в качестве важной составляющей личностного потенциала, позволяющей специалисту находить нестандартные решения, видеть перспективные направления развития и компенсировать кризисные ситуации в профессиональной деятельности.

В связи с этим закономерно привлечение его креативных способностей к конструированию дидактического процесса. Использование неформальных приемов и методов в работе, предоставление студентам творческой свободы (при сохранении логики дидактического алгоритма) решает задачи не только гуманитарного образования, но и личностного развития.

С этим тесно связана и необходимость использования разнообразных форм обучения. Помимо основных занятий хорошие результаты дают проведение тематических конференций, защиты творческих проектов, презентации, праздники, экскурсии и вечера-встречи. В контексте подобной работы креативное начало деятельности студентов органично сочетается с образовательным стимулом.

Оптимальные условия для формирования креативного компонента личности предоставляет система высшего гуманитарного образования. Действительно, образовательный процесс, выстроенный с учетом специфики гуманитарных учебных дисциплин, обладает целым рядом характеристик, позволяющих рассматривать его в качестве действенного инструмента решения данной педагогической задачи:

- гуманитарный характер содержания обучения, предполагающий гибкость и вариативность предлагаемых студентам материалов;
- возможность синхронного (в рамках занятий) и асинхронного (консультации) общения с преподавателем;
- высокая степень самостоятельности обучаемых;
- адекватная сформированность у студентов общеучебных умений;
- осуществление интегративного подхода к образовательному процессу (имеется в виду не только широкое использование межпредметных связей, но и интеграция по видам деятельности);
- возможность формирования творческих групп (в таком случае, кроме формирования навыков творческой деятельности, можно решить и ряд воспитательных задач – при работе со студентами разных курсов);
- заинтересованность студентов – участников творческого проекта в профессиональном самосовершенствовании.

Все вышеперечисленное может быть рассмотрено в качестве условий, обеспечивающих эффективное использование творческих профессионально значимых заданий.

Практика применения творческих заданий с целью оптимизации преподавания иностранного языка для студентов педагогических специальностей показывает, что наиболее успешно реализуются такие виды творческих форм деятельности, как ролевая игра, презентация креативного проекта, конкурс творческих работ. В целом, следует отметить, что интеграция современных педагогических инноваций с традиционными средствами оптимизации обучения позволяет решать целый комплекс педагогических задач, в том числе и формирование навыков творческой деятельности у студентов.

4. Как следует из сказанного выше, неотъемлемым компонентом эффективного обучения становится активизация самостоятельной работы студентов. Логика развития образовательной системы показывает, что в современных условиях оценка не должна являться единственным стимулом к освоению предмета. Только осознанное личностное отношение к изучаемому материалу будет способствовать его эффективному освоению [4].

По мнению современных педагогов, работающих в системе высшего образования, «в рамках познавательного-развивающей парадигмы образования особое значение приобретает организация самостоятельной работы студентов как источник активизации ее творческих интенций и эвристического потенциала. Информационно-коммуникативные технологии, активно развивающиеся в современном обществе, дают возможность вывести эту работу на качественно новый уровень» [5].

#### Примечания

1. Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. URL: <http://www.edu.ru/>
2. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб., 2004. 342 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. М., 2005. 454 с.
4. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб-метод. пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова; М-во образования и науки РФ; Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с.; Волков Ю. Г., Лубский А. В., Верещагина А. В. Самостоятельная работа студентов : практ. пособие. М. : КноРус, 2016. 142 с.
5. Волков Ю. Г., Лубский А. В., Верещагина А. В. Указ. соч. С. 4.

Notes

1. *Rossijskoe obrazovanie* – Russian education. Federal educational portal: regulations. Available at: <http://www.edu.ru/>
2. *Hutorskoj A. V. Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniya* [Workshop on didactics and modern teaching methods]. SPb. 2004. 342 p.
3. *Selevko G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informacionno-kommunikativnyh sredstv* [Pedagogical technologies on the basis of the information and communicative means]. M. 2005. 454 p.
4. *Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki: ucheb-metod. posobie* – Independent work of students: types, forms, assessment criteria: manual / under the general editorship of T. I. Grechukhina, A. V. Merenkov; Ministry of education and science of the Russian Federation; Ural. Feder. Univ. Ekaterinburg. Publishing house of the Ural. University. 2016. 80 p.; *Volkov YU. G., Lubskij A. V., Vereshchagina A. V. Samostoyatel'naya rabota studentov : prakt. posobie* [Independent work of students: pract. tutorial. M. KnoRus. 2016. 142 p.
5. *Volkov YU. G., Lubskij A. V., Vereshchagina A. V.* Op. cit. P. 4.

УДК 004:51:378

А. В. Синчуков

## Дидактический потенциал WolframAlpha в преподавании математических дисциплин в экономическом университете

В статье рассмотрен дидактический потенциал современной базы знаний и набора вычислительных алгоритмов *WolframAlpha* в преподавании математических дисциплин в экономическом университете. Отмечается, что использование новых технологий *WolframAlpha* позволяет повысить качество профессиональной подготовки студентов в области математики, математического языка, математической символики, а также математического моделирования различных социально-экономических проблем и ситуаций. Материал статьи представляет интерес в первую очередь для практикующих преподавателей математических дисциплин, обучающихся студентов экономических университетов. Представленные содержательные и организационные особенности использования базы знаний и набора вычислительных алгоритмов *WolframAlpha* в преподавании математических дисциплин («Линейная алгебра», «Исследование операций», «Математический анализ», «Аналитическая геометрия», «Методы оптимизации», «Эконометрика», «Вычислительная математика») позволяют реализовать на практике принцип усиления прикладной направленности обучения.

The didactic potential of the modern knowledge base and the set of WolframAlpha computational algorithms in teaching mathematical disciplines at the economic university is considered in the article. It is noted that the use of new technologies WolframAlpha can improve the quality of professional training of students in mathematics, mathematical language, mathematical symbols, as well as mathematical modeling of various socio-economic problems and situations. The material of the article is of interest primarily for practicing teachers of mathematical disciplines, teaching students of economic universities. The presented substantive and organizational features of the use of the WolframAlpha knowledge base and set of computational algorithms in the teaching of mathematical disciplines (Linear Algebra, Operations Research, Mathematical Analysis, Analytical Geometry, Optimization Methods, Econometrics, Computational Mathematics) Allow to realize in practice the principle of strengthening applied directional training.

*Ключевые слова:* *WolframAlpha*, математическая подготовка, бакалавр экономики, визуализация, моделирование.

*Keywords:* *WolframAlpha*, mathematical preparation, bachelor of economics, visualization, modeling.

Информатизация всех сфер деятельности, стремительное развитие новых информационных технологий, разрастание информационной сети коммуникаций и формирование единой высокоавтоматизированной информационной среды ставят перед методикой преподавания математических дисциплин новые задачи. Эти новые задачи, связанные с *формированием информационного общества*, требуют *модернизации традиционных методических систем преподавания математических дисциплин*. Традиционно к дисциплинам математической подготовки бакалав-

ра экономики относятся следующие: «Линейная алгебра», «Аналитическая геометрия», «Математический анализ», «Методы оптимизации», «Исследование операций», «Эконометрика», «Теория риска», «Теория игр», «Вычислительная математика».

Мы считаем, что в условиях развития информационно-технологической составляющей каждый студент бакалавриата должен научиться уверенно использовать современные информационно-коммуникативные технологии как в процессе своего обучения в университете, так и в будущей профессиональной деятельности, связанной с анализом информации и принятием оптимальных решений.

Анализ работ в области *использования информационных технологий в математической подготовке* [1] позволяет нам выделить систему из шестнадцати инструментов, в полной мере формирующих представления об инструментальных возможностях *WolframAlpha*.

**Инструмент 1.** «Элементарная математика».

**Инструмент 2.** «Арифметика».

**Инструмент 3.** «*Построение и визуализация*»: построение кривых в полярной системе координат, построение графиков функций одной переменной [2]; построение графиков функций нескольких переменных; визуализация фракталов и фрактальных кривых; визуализация областей допустимых решений; визуализация равновесных состояний [3].

**Инструмент 4.** «*Алгебра*»: решение алгебраических уравнений; решение алгебраических неравенств; решение систем линейных алгебраических уравнений; решение систем линейных алгебраических неравенств; численное решение задач линейной алгебры [4], вычисление определителей квадратных матриц; сложение, умножение матриц; умножение матрицы на число; транспонирование матриц; вычисление ранга матрицы; нахождение обратной матрицы по заданной матрице.

**Инструмент 5.** «*Исчисление и анализ*»: вычисление пределов последовательностей, вычисление пределов функций, нахождение производной функции одной переменной, нахождение производных функции нескольких переменных, нахождение дифференциала функции, нахождение уравнения касательной к графику функции в заданной точке, нахождение неопределенных интегралов, вычисление определенных интегралов, анализ несобственных интегралов.

**Инструмент 6.** «*Геометрия*»: вычисление площадей фигур; вычисление объемов тел и фигур вращения; вычисление площадей поверхностей тел и фигур вращения, нахождение длины вектора, нахождение угла между векторами, построение кривых второго порядка.

**Инструмент 7.** «Теория чисел».

**Инструмент 8.** «Дискретная математика».

**Инструмент 9.** «*Прикладная математика*»: решение задачи линейного программирования, решение задачи нелинейного программирования, аналитическое решение обыкновенного дифференциального уравнения, аналитическое решение дифференциального уравнения в частных производных, численное решение обыкновенного дифференциального уравнения [5], численное решение дифференциального уравнения в частных производных, оценка устойчивости решения системы дифференциальных уравнений [6], статистический анализ данных, нахождение модального значения, нахождение медианного значения, нахождение среднего значения, построение гистограммы по имеющимся данным; построение линейной парной эконометрической модели [7], анализ линейной парной эконометрической модели.

**Инструмент 10.** «*Логика и теория множеств*»: объединение множеств, пересечение множеств, разность множеств, симметрическая разность множества, дополнение множества до универсального множества, нахождение прямого декартова произведения двух множеств, нахождение прямого декартова произведения трех множеств, построение таблиц истинности для логической формулы, анализ формул логики высказываний.

**Инструмент 11.** «Теория функций».

**Инструмент 12.** «Теория функций комплексного переменного».

**Инструмент 13.** «Теория поля».

**Инструмент 14.** «Определения математических понятий».

**Инструмент 15.** «Известные математические теории», например теория Колмогорова – Арнольда [8], связанная с исследованием нейронных сетей.

**Инструмент 16.** «Непрерывные дроби».

Используя перечисленные инструменты, преподаватель математических дисциплин становится своеобразным консультантом в процессе освоения новых информационных технологий, одновременно с этим сам в своей исследовательской и преподавательской деятельности активно использует информационные технологии, тем самым подавая положительный пример своим студентам, способствуя обучению *методам математического моделирования* [9].

Несмотря на то что в сети *Internet* к настоящему времени есть большое число вычислительных online-калькуляторов и сайтов, предназначенных для осуществления вычислительных процессов различной сложности, база знаний и набор вычислительных алгоритмов *WolframAlpha* характеризуется богатыми возможностями по реализации алгоритмов и визуализации результатов внутримодельных исследований. Опыт внедрения *WolframAlpha* на факультете дистанционного обучения Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова свидетельствует о том, что *Wolfram*-технологии являются доступным и удобным инструментом в процессе преподавания математических дисциплин в высшей школе.

Следует отметить, что в условиях внедрения *WolframAlpha* преподаватель математических дисциплин перестает быть для студентов бакалавриата единственным источником информации, а играет роль тьютора, при этом учебный процесс по математическим дисциплинам становится более продуктивным, интересным и характеризуется более высоким качеством конечного результата – уровнем сформированности ключевых и предметных компетенций, формируемых в рамках прикладной математической подготовки бакалавров.

*Проектирование образовательной электронной среды с элементами Wolfram-технологий* [10] для подготовки будущего бакалавра экономики не только реальная необходимость следования требованиям времени, а осознанный процесс технологизации методических процессов, целью которого является предоставление широкого доступа студентов к количественной информации, формирование модельных представлений об окружающем мире (в том числе о социально-экономических проблемах и ситуациях).

Остановившись на дидактическом потенциале базы знаний и набора вычислительных алгоритмов *WolframAlpha*, отметим, что она нашла широкое применение для организации самостоятельной работы студентов, самоконтроля, а также получения, анализа и последующей интерпретации результатов математического и имитационного моделирования социально-экономических ситуаций, позволяет предоставить студентам бакалавриата дополнительные возможности содержания и организации самостоятельной работы. Получаемые навыки работы с *Wolfram-технологиями* и *профессиональными математическими пакетами* [11] могут быть использованы при последующем изучении дисциплин учебного плана, выполнении интегрированных исследовательских работ, а также выполнении дипломного проекта. Большинство прикладных задач социально-экономической тематики из созданного и обновляемого банка заданий на факультете дистанционного обучения РЭУ им. Г. В. Плеханова демонстрируют высокую эффективность использования базы знаний и набора вычислительных алгоритмов *WolframAlpha* в учебном процессе. Этот банк заданий определен *новым содержанием* прикладной математической подготовки [12]. Таким образом, без применения современных информационных технологий для решения данных задач требуется несколько часов вычислений и знание тонкостей специальных алгоритмов решения задач, что невозможно в условиях сокращения аудиторной нагрузки. Благодаря большому количеству вычислительных средств, наличию специальных запросов, реализация которых в учебном процессе не требует больших затрат времени, использование *Wolfram-технологий* позволяет преподавателю математических дисциплин акцентировать внимание на сущности задачи, на технике подбора метода решения и ограничениях того или иного метода, на содержательной интерпретации полученного результата, на реальном применении математических и инструментальных средств.

### Примечания

1. Власов Д. А., Синчуков А. В. Использование WolframAlpha при обучении решению задач с параметрами // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Информатизация образования». 2014. № 1. С. 64–72; Калинина Е. С. Профессиональные математические пакеты в дидактической системе преподавания высшей математики в вузах МЧС России // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 28. С. 26–32; Плотникова Н. В., Толстиков А. В. О применении пакетов компьютерных математических систем в учебной практике по направлению «Прикладная математика и информатика» // Современные информационные технологии. Теория и практика : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. в рамках ИТ-форума «ICITY 2015: Информатизация промышленного города». Череповец, 2016. С. 149–156.

2. Асланов Р. М., Муханова, А. А., Муханов С. А. Проектирование интерактивных образовательных курсов на основе технологий Wolfram CDF // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 1. С. 96–103.

3. Власов Д. А., Синчуков А. В. Равновесие Нэша в биматричных играх: технология моделирования и визуализации Wolfram Demonstration Project // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 4. С. 209–216.

4. Пантина И. В., Синчуков А. В. Вычислительная математика. М. : Моск. финан.-промышл. ун-т «Синергия», 2012. 176 с.

5. Асланов Р. М., Беляева Е. В., Муханов С. А. Тренажер по дифференциальным уравнениям на основе Wolfram CDF Player // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 26–30.
6. Синчуков А. В. Исследование устойчивости решения системы двух линейных дифференциальных уравнений первого порядка с периодическими коэффициентами // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 3. № 4. С. 55–58.
7. Власов Д. А., Синчуков А. В. Технологии WolframAlpha в преподавании учебной дисциплины «Эконометрика: базовый уровень» для студентов экономического бакалавриата // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Информатизация образования». 2016. № 4. С. 37–47.
8. Муханов С. А., Бритвина В. А., Муханова А. А. Использование технологии Wolfram CDF при изучении теории Колмогорова – Арнольда // Научное обозрение. 2016. № 22. С. 253–257.
9. Чикунова О. И., Бобровская А. В. Обучение методу математического моделирования при решении задач с практическим содержанием // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-1. С. 131–135.
10. Асланов, Р. М., Муханова, А. А., Муханов С. А. Проектирование интерактивных образовательных ресурсов на основе технологий Wolfram CDF...
11. Власов Д. А. Возможности профессиональных математических пакетов в системе прикладной математической подготовки будущих специалистов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Информатизация образования». 2009. № 4. С. 52–59.
12. Власов Д. А. Проблемы проектирования содержания прикладной математической подготовки будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 33–42.

### Notes

1. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Ispol'zovanie WolframAlpha pri obuchenii resheniyu zadach s parametrami* [Use of WolframAlpha in teaching the solution of problems with the parameters] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Informatizaciya obrazovaniya»* – Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. "Informatization of education". 2014, No. 1, pp. 64-72; Kalinina E. S. *Professional'nye matematicheskie pakety v didakticheskoj sisteme prepodavaniya vysshej matematiki v vuzah MCHS Rossii* [Professional mathematical packages in the didactic system of teaching of mathematics in universities of EMERCOM of Russia] // *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty* – Fundamental and applied researches: challenges and results. 2016, No. 28, pp. 26-32; Plotnikova N. V., Tolstikov A. V. *O primenenii paktov komp'yuternyh matematicheskikh sistem v uchebnoj praktike po napravleniyu «Prikladnaya matematika i informatika»* [On the application of the covenants of computer mathematical systems in educational practice in the specialization of "Applied mathematics and Informatics"] // *Sovremennye informacionnye tekhnologii. Teoriya i praktika : Materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. v ramkah IT-foruma «ICITY 2015: Informatizaciya promyshlennogo goroda»* – Modern information technologies. Theory and practice: materials of the II All-Russia scientific pract. conf. in the IT forum "ICITY 2015: Informatization of the industrial city". Cherepovets. 2016. Pp. 149-156.
2. Aslanov R. M. Muhanova, A. A., Muhanov S. A. *Proektirovanie interaktivnyh obrazovatel'nyh resursov na osnove tekhnologij Wolfram CDF* [Design of interactive educational resources based on the Wolfram CDF technology] // *Prepodavatel' XXI vek* – Teacher of the XXI century. 2016, vol. 1, No. 1, pp. 96-103.
3. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Ravnovesie Nehsha v bimatricnyh igrakh: tekhnologiya modelirovaniya i vizualizacii Wolfram Demonstration Project* [Nash Equilibrium in bimatrix games: technology of modeling and visualization, Wolfram Demonstration Project] // *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* – Modern information technologies and IT education. 2016, vol. 12, No. 4, pp. 209-216.
4. Pantina I. V., Sinchukov A. V. *Vychislitel'naya matematika* [Computational mathematics]. M. Moscow Financial Industrial University "Synergy". 2012. 176 p.
5. Aslanov R. M. Belyaeva E. V., Muhanov S. A. *Trenazher po differencial'nyh uravneniyam na osnove Wolfram CDF Player* [Trainer in differential equations based on the Wolfram CDF Player] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian pedagogical journal. 2015, No. 4, pp. 26-30.
6. Sinchukov A. V. *Issledovanie ustojchivosti resheniya sistemy dvuh linejnyh differencial'nyh uravnenij pervogo poryadka s periodicheskimi koehfficientami* [Investigation of stability of solutions of a system of two linear differential equations of first order with periodic coefficients] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2011, vol. 3, No. 4, pp. 55-58.
7. Vlasov D. A., A. V. Sinchukov [Technology WolframAlpha in teaching academic discipline "Econometrics: basic level" for students of bachelor degree of economic] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Informatizaciya obrazovaniya»* – Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. "Informatization of education". 2016, No. 4, pp. 37-47.
8. Muhanov S. A., Britvina V. A., Muhanova A. A. *Ispol'zovanie tekhnologii Wolfram CDF pri izuchenii teorii Kolmogorova – Arnol'da* [Use of technology Wolfram CDF in the study of the theory of Kolmogorov – Arnold] // *Nauchnoe obozrenie* – Scientific review. 2016, No. 22, pp. 253-257.
9. Chikunova O. I., Bobrovskaya A. V. *Obuchenie metodu matematicheskogo modelirovaniya pri reshenii zadach s prakticheskim soderzhaniem* [Training the method of mathematical modeling in solving problems with practical contents] // *Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya* – International journal of experimental education. 2016, № 41, pp. 131-135.

10. Aslanov, R. M. Muhanova, A. A., Muhanov S. A. *Proektirovanie interaktivnyh obrazovatel'nyh resursov na osnove tekhnologij Wolfram CDF...* [Design of interactive educational resources based on the Wolfram CDF technology...]

11. Vlasov D. A. *Vozmozhnosti professional'nyh matematicheskikh paketov v sisteme prikladnoj matematicheskoy podgotovki budushchih specialistov* [Opportunities for professional mathematical packages within the system of applied mathematical preparation of future specialists] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Informatizaciya obrazovaniya»* – Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. "Informatization of education". 2009, No. 4, pp. 52-59.

12. Vlasov D. A. *Problemy proektirovaniya soderzhaniya prikladnoj matematicheskoy podgotovki budushchego specialista* [Problems of designing the content of mathematical preparation of future specialists] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian pedagogical journal. 2009, No. 8, pp. 33-42.

УДК 519.83:378

Д. А. Власов

## Особенности организации самостоятельной работы студентов экономического бакалавриата в рамках учебной дисциплины «Теория игр»

В центре внимания статьи особенности организации самостоятельной работы бакалавра экономики в рамках его прикладной математической подготовки, направленной на формирование модельных представлений о социально-экономических ситуациях и проблемах. Внедрение в учебный процесс представленной в данной статье системы из десяти электронных модулей позволило акцентировать внимание на развитии инновационных компонентов профессиональной компетентности будущих бакалавров экономики, по-новому организовать самостоятельную работу в рамках учебной дисциплины «Теория игр». Особое внимание уделено реализации интегрированного восприятия образовательных областей «Высшая математика», «Математические методы и модели», «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Эконометрика», «Информационные технологии» будущим бакалавром экономики, развитию способности студентов бакалавриата к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, самоопределению в процессе квазипрофессиональной учебной деятельности в проектируемой преподавателем образовательной электронной среде.

The focus of the article is the features of organizing an independent work of the bachelor of economics in the framework of its applied mathematical training aimed at forming model representations about socio-economic situations and problems. Introduction in the educational process presented in this article system of ten electronic modules allowed to focus attention on the development of innovative components of professional competence of future bachelors of the economy, to organize new independent work within the framework of the educational discipline «Game Theory». Particular attention is paid to the implementation of the integrated perception of the educational areas «Higher Mathematics», «Mathematical Methods and Models», «Microeconomics», «Macroeconomics», «Econometrics», «Information Technologies» future bachelor of economics, development of bachelor's students' self-education, self-education, self-education, self-determination in the process of quasi-professional educational activity in the educational electronic environment projected by the teacher.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, бакалавр экономики, математическая подготовка, теория игр.

*Keywords:* independent work of students, bachelor of economics, mathematical preparation, game theory.

Изменение минимального порога требований Единого государственного экзамена по математике в настоящее время привело к тому, что *уровень знаний в области школьной программы по математике у студентов первого курса имеет тенденцию к ухудшению* [1]. В процессе реализации прикладной математической подготовки бакалавра в вузе *актуализируется ряд проблем, связанных с базовым уровнем математической подготовки студентов-первокурсников и студентов младших курсов* [2]. В условиях организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в рамках электронной образовательной среды необходимо учитывать как индивидуальные психологические особенности студента, так и уровень его знаний по школьному курсу математики. Нами разрабатывается *технологический подход* [3] к организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в электронной образовательной среде по

дисциплине «Теория игр» на основе дифференциации студентов по уровню знаний, умений и компетенций, а также познавательной активности. Следует отметить, что технологический подход к организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Теория игр» [4] позволяет добиться активизации познавательных интересов и большей самостоятельности обучаемых, акцентировать внимание на развитии способности студентов к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, самоопределению с целью проявления и последующего формирования профессиональных компетенций в процессе квазипрофессиональной учебной деятельности в образовательной электронной среде.

В условиях реализации новых образовательных стандартов ФГОС ВПО 3 + + и профессиональных стандартов по направлению «Экономика» результатом изучения прикладных математических дисциплин («Исследование операций», «Теория риска», «Теория игр» и др.) у студента экономического бакалавриата должны быть сформированы общекультурные и профессиональные компетенции, связанные с *количественными методами и математическим моделированием* [5], принятием решений *в условиях риска и неопределенности* [6]: владение культурой логического мышления; способность к обобщению, анализу, прогнозированию, критическому осмыслению, систематизации, постановке системы целей и выбору ресурсов для их достижения; умением рассуждать и высказываться, интерпретировать результаты применения количественных методов и математического моделирования; способность к применению методов и средств исследования социально-экономических ситуаций; обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений в рамках интеграции образовательных областей «Высшая математика», «Математические методы и модели», «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Эконометрика», «Информационные технологии», готовность к решению прикладных задач интегрированного характера в виде социально-экономических проблем и ситуаций с использованием базы знаний и набора вычислительных алгоритмов *WolframAlpha* [7].

Самостоятельная работа студентов экономического бакалавриата в электронной образовательной среде, развивающейся на факультете дистанционного обучения Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, содействует развитию элементов содержания дисциплин прикладной математической подготовки и направлена на *формирование и развитие инновационных компонентов профессиональной компетентности*, связанных с осознанным применением математических и инструментальных методов моделирования социально-экономических проблем и ситуаций.

Работа студентов с выделенными электронными модулями способствует развитию самостоятельности, ответственности и творческого подхода к решению социально-экономических проблем в рамках *обновленного содержания* прикладной математической подготовки будущего бакалавра экономики [8]. Разрабатываемые электронные модули [9] обеспечивают поддержку в образовательном процессе двух видов самостоятельной работы студентов бакалавриата – аудиторной (под руководством преподавателя) и внеаудиторной (без непосредственного участия преподавателя).

**Электронный модуль 1.** «Специальные задачи теории игр в экономике». **Электронный модуль 2.** «Обзор основных понятий теории игр». **Электронный модуль 3.** «Классификация игр и анализ социально-экономических ситуаций». **Электронный модуль 4.** «Матрица выигрышей. Формализация социально-экономических ситуаций в виде матричных игр». **Электронный модуль 5.** «Максиминные, минимаксные стратегии и анализ социально-экономических ситуаций». **Электронный модуль 6.** «Реализация алгоритмов решения матричных антагонистических игр в чистых и смешанных стратегиях». **Электронный модуль 7.** «Критерии, свойства оптимальных стратегий и анализ социально-экономических ситуаций». **Электронный модуль 8.** «Метод Шепли-Сноу и анализ социально-экономических ситуаций». **Электронный модуль 9.** Метод Брауна-Робинсона и анализ социально-экономических ситуаций». **Электронный модуль 10.** «Принятие решений в условиях риска и анализ социально-экономических ситуаций».

Электронная образовательная среда, основой которой является *LMS Moodle* и *интеграция информационных и педагогических технологий* [10], обеспечивает поддержку самостоятельной работы студентов бакалавриата, которая может реализовываться как индивидуально, так и в малой группе в зависимости от цели и тематики электронного модуля. Выполнение практического задания по моделированию социально-экономической ситуации в малой группе студентов преследует цели активизации их учебно-познавательной деятельности, стимулирует творческую активность на всех этапах реализации модельного исследования (формализация, выбор или разработка метода внутримодельного исследования, выбор или разработка информационной технологии для реализации метода внутримодельного исследования, получение результата и его

содержательная экономическая интерпретация, формулирование рекомендаций по использованию результатов моделирования), а также выработки навыков студентов по работе в группе.

Исследование уровня начальной математической подготовки студентов показывает, что в учебных группах присутствуют студенты различной степени математической подготовки. Нами проанализированы основные направления математической подготовки, необходимые для изучения математического моделирования и прогнозирования экономики, среди которых «Теория множеств», «Алгебра логики», «Алгебра матриц», «Теория определителей», «Дифференциальное исчисление», «Интегральное исчисление», «Теория рядов» и «Дифференциальные уравнения». Поэтому работа в электронной образовательной среде при организации аудиторной самостоятельной работы будущего бакалавра экономики учитывает не только индивидуальные особенности и наклонности студента, но и уровень его базовой математической подготовки.

В условиях реализации традиционного подхода к обучению математическим методам и моделям преподаватель высшей школы вынужден ориентироваться на студента со средним уровнем начальной математической подготовки, в большинстве случаев предлагая всем студентам задания практически одинаковой сложности. Отметим, что такие условия снижают интерес к обучению у сильных студентов, в то время как часть студентов с недопустимо низким уровнем начальной математической подготовки не успевает разобраться с решением самых простых прикладных задач. В условиях внедрения в учебный процесс электронной образовательной среды и элементов *педагогических технологий* [11] мы акцентируем внимание в организации самостоятельной работы студентов на уровневую дифференциацию (с учетом уровня начальной математической подготовки и познавательной активности).

Отметим, что при разработке каждого из представленных электронных модулей нами выделены три группы типовых задач и упражнений. Использование данного подхода продиктовано методологией *проектирования учебного курса* [12]. К *группе А* относятся задачи и упражнения, предназначенные для студентов, недостаточно владеющих математическим аппаратом, не в полной мере усвоивших теоретический материал. Мы пришли к *необходимости выстраивания специальной системы коррекционной работы со студентами*, у которых интерес к учебной дисциплине практически не выражен и отсутствуют навыки самостоятельной работы. Как правило, эти студенты не способны к интегративному применению знаний по математике, экономике и информатике, полученных в процессе изучения предшествующих дисциплин. С исследованием социально-экономических ситуаций на начальном этапе работы такие студенты, как правило, не справляются, часто не понимают их сущность. Разработана система переадресации к необходимым учебным материалам, а также система компенсационного обучения.

*Группа В* содержит задачи и упражнения, предназначенные для студентов, характеризующихся старательностью и добросовестностью. Они на необходимом уровне знают учебный материал, проявляют достаточный интерес к учебной дисциплине, справляются с исследованием типовых социально-экономических ситуаций математическими методами, но испытывают затруднения при исследовании нестандартных социально-экономических ситуаций, в первую очередь на этапе их формализации. В основе описанных выше затруднений лежат недостаточно сформированные общеучебные, интеграционные навыки.

*Группа С* – третья подгруппа задач и упражнений для организации самостоятельной работы студентов – предназначена для студентов, которые обладают глубокими знаниями по математике, информатике и экономике, развитыми способностями к исследовательской деятельности, высокой готовностью к самостоятельной работе, высоким темпом выполнения учебных заданий. Эта подгруппа задач и упражнений специально разработана для студентов с существенным интересом к математическим моделям и методам, однако зачастую при выполнении самостоятельной работы даже они испытывают трудности из-за слабых навыков самопроверки, невнимательности при реализации вычислительных алгоритмов.

### Примечания

1. Зайниев Р. М. Об организации самостоятельной работы и контроля знаний студентов по математике // Казанский педагогический журнал. 2014. № 3 (104). С. 66–72.
2. Анисимова Т. И. Организация самостоятельной работы бакалавров средствами дистанционного обучения // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-4. С. 747–750.
3. Монахов В. М., Ярыгин А. Н., Коростелев А. А. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know Now Технологии. Тольятти : Волж. ун-т им. В. Н. Татищева, 2004. 38 с.; Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий : монография. Волгоград : «Перемена», 2006. 318 с.
4. Власов Д. А., Синчуков А. В. Теория игр в системе прикладной математической подготовки бакалавра экономики // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 112–116.

5. Власов Д. А., Синчуков А. В. Новые технологии WolframAlpha при изучении количественных методов студентами бакалавриата // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Информатизация образования». 2013. № 4. С. 43–53.
6. Тихомиров Н. П., Тихомирова Т. М. Риск-анализ в экономике. М. : ЗАО «Изд-во «Экономика», 2010. 318 с.
7. Власов Д. А., Синчуков А. В. Технологии WolframAlpha в преподавании учебной дисциплины «Эконометрика: базовый уровень» для студентов экономического бакалавриата // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Информатизация образования». 2016. № 4. С. 37–47.
8. Власов Д. А., Синчуков А. В. Новое содержание прикладной математической подготовки будущего бакалавра // Преподаватель XXI век. 2013. Т. 1. № 1. С. 71–79.
9. Сибирева А. Р. Электронные ресурсы для организации самостоятельной работы по математике студентов технического вуза // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 1. № 1 (2). С. 386–392.
10. Власов Д. А., Синчуков А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в системе математической подготовки бакалавра экономики // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2016. Т. 3. № 1. С. 208–212.
11. Стельмах Я. Г., Кочетова Т. Н. Вектор организации самостоятельной работы студентов технического вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 246–249.
12. Муханов С. А., Нижников А. И. Проектирование учебного курса // Педагогическая информатика. 2014. № 4. С. 39–46.

#### Notes

1. Zajniev R. M. *Ob organizacii samostoyatel'noj raboty i kontrolya znanij studentov po matematike* [On the organization of independent work and control of students' knowledge in mathematics] // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* – Kazan pedagogical journal. 2014, No. 3 (104), pp. 66-72.
2. Anisimova T. I. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty bakalavrov sredstvami distancionnogo obucheniya* [Organization of independent work of bachelors by means of remote training] // *Fundamental'nye issledovaniya* – Fundamental research. 2013, No. 114, pp. 747-750.
3. Monahov V. M. Yarygin A. N., Korostelev A. A. *Pedagogicheskie ob"ekty. Pedagogicheskoe proektirovanie. Know How Tekhnologii* [Pedagogical objects. Pedagogical design. Know-How Technology]. Togliatti. Volzhsk Univ. n.a. V. N. Tatishchev. 2004. 38 p.; Monahov V. M. *Vvedenie v teoriyu pedagogicheskikh tekhnologij : monografiya* [Introduction to the theory of educational technologies: monograph]. Volgograd. Peremena. 2006. 318 p.
4. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Teoriya igr v sisteme prikladnoj matematicheskoy podgotovki bakalavra ehkonomiki* [Theory of games in the system of applied mathematical preparation of the bachelor of economics] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2017, No. 3, pp. 112-116.
5. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Novye tekhnologii WolframAlpha pri izuchenii kolichestvennyh metodov studentami bakalavriata* [New technology WolframAlpha in the study of quantitative methods for undergraduate students] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Informatizaciya obrazovaniya»* – Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. "Informatization of education". 2013, No. 4, pp. 43-53.
6. Tihomirov N. P., Tihomirova T. M. *Risk-analiz v ehkonomie* [Risk analysis in economics]. M. Close corporation "Publishing house "Economy". 2010. 318 p.
7. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Tekhnologii WolframAlpha v prepodavanii uchebnoj discipliny «EHkonometrika: bazovyj uroven'» dlya studentov ehkonomicheskogo bakalavriata* [Technology WolframAlpha in teaching academic discipline "Econometrics: basic level" for students of bachelor degree of economic] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Informatizaciya obrazovaniya»* – Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. "Informatization of education". 2016, No. 4, pp. 37-47.
8. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Novoe sodержание prikladnoj matematicheskoy podgotovki budushchego bakalavra* [New contents of mathematical training of future bachelor] // *Prepodavatel' XXI vek* – Teacher XXI century. 2013, vol. 1, No. 1, pp. 71-79.
9. Sibirava A. R. *EHlektronnye resursy dlya organizacii samostoyatel'noj raboty po matematike studentov tekhnicheskogo vuza* [Electronic resources for the organization of independent work in mathematics of students of technical university] // *EHlektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii* – E-learning in continuous education. 2015, vol. 1, No. 1 (2), pp. 386-392.
10. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. *Integraciya informacionnyh i pedagogicheskikh tekhnologij v sisteme matematicheskoy podgotovki bakalavra ehkonomiki* [Integration of information and pedagogical technologies in the system of mathematical training of the bachelor of economics] // *Sovremennaya matematika i koncepcii innovacionnogo matematicheskogo obrazovaniya* – Modern mathematics and the concept of innovative mathematics education. 2016, vol. 3, No. 1, pp. 208-212.
11. Stel'mah YA. G., Kochetova T. N. *Vektor organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tekhnicheskogo vuza* [Vector of organization of independent work of students of technical university] // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* – Azimuth of research: pedagogy and psychology. 2016, vol. 5, No. 4 (17), pp. 246-249.
12. Muhanov S. A., Nizhnikov A. I. *Proektirovanie uchebnogo kursa* [Design of the training course] // *Pedagogicheskaya informatika* – Pedagogical Informatics. 2014, No. 4, pp. 39-46.

## **О подготовке цикла занятий по математике для участников образовательной лагерной смены для младших школьников**

В статье обсуждается опыт подготовки авторами цикла занятий по математике для школьников 1–6-х классов, участников образовательного лагеря «Головоломка» при КОГАОУ ДО ЦДООШ. Определены требования и ограничения, учтенные при разработке образовательной программы, описана и обоснована ее структура, сформулированы наиболее значимые заключения, полученные в ходе реализации курса. Основопологающий принцип курса: математика – умение рассуждать и анализировать, а не следование готовому рецепту. Подробно рассмотрен пример построения занятия об игре «Морской бой», предложено несколько вариантов развития данной темы для разных возрастных групп. Перечислены другие игры, которые могут стать предметом подобного занятия, обозначены математические идеи, обсуждаемые в связи с исследованием этих игр. Проанализированы причины привлекательности игр с карандашом и бумагой как источника задач для младших школьников.

The article discusses the experience of preparation of the course in mathematics for pupils of 1–6 grades, participants of the educational camp "Puzzle" at The Center of Additional education of Pupils. Requirements and constraints considered in the development of educational programs are defined, described its structure, the most important conclusions obtained in the course of implementing the policy are formulated. The fundamental principle of the course is: mathematics the ability to reason and analyze, and not following a recipe. Detailed example of building a lesson about the game "Naval battle" is reviewed, several options for the development of the topic for different age groups are offered. Other games that can be the subject of such studies are listed, the mathematical ideas discussed in connection with the study of these games are indicated. The causes of the appeal of games with pencil and paper as a source task for younger pupils are analyzed.

*Ключевые слова:* занимательная математика, учебная программа для образовательного лагеря, исследовательские задачи для младших школьников.

*Keywords:* entertaining mathematics, the curriculum for educational camps, research tasks for younger schoolchildren.

В программу образовательного летнего лагеря «Головоломка», организованного при КОГАОУ ДО ЦДООШ для учащихся 1–6-х классов, входят занятия по математике, физике, биологии и химии. Статья освещает некоторые особенности подготовки учебного курса по математике и наиболее интересные выводы, сформулированные авторами в процессе его реализации.

Требовалось составить программу для трех возрастных групп: ученики 1–2-х, 3–4-х и 5–6-х классов. Перечислим ограничения, которые следовало учесть при разработке цикла занятий. Во-первых, в одной и той же учебной группе могли оказаться школьники трех-четырех разных параллелей (при небольшом количестве учеников, например, 1–2-х классов, невозможно было выделить их в отдельную группу). Таким образом, темы занятий должны быть достаточно интересны и нетривиальны, но, в то же время, иметь оптимальную сложность для довольно широкого диапазона возрастов. Во-вторых, очевидным было сильное различие не только уровня математической подготовки участников, но и степени их заинтересованности математикой, поскольку конкурсный отбор в лагерь и разделение по образовательным программам с углубленным изучением отдельного предмета не предусматривались. В-третьих, существенным было ограничение по времени: на одно занятие отводится всего 45 минут в день, таким образом, традиционная схема работы математического кружка для 4–6-х классов – постановка общей задачи и ее обсуждение, самостоятельное решение набора упражнений и индивидуальное устное обсуждение решения с преподавателем, общий разбор и анализ упражнений – оказывается несостоятельной. Приходится жертвовать либо временем на самостоятельное исследование задачи, либо разбором. В первом случае ученики могут не успеть сформулировать собственные идеи поиска или изучить особенности применения предложенных методов решения, то есть получают некоторый «рецепт» нахождения верного ответа, не сделав особого вклада в его составление. Во втором – останутся без обсуждения идей, предложенных преподавателем или другими членами учебной группы. В силу разнообразной и насыщенной культурно-развлекательной программы во второй половине

дня реализация практики самостоятельного решения в качестве «домашнего» задания также представлялась нам малоэффективной, как и перенос разбора на следующий день. Наконец, нужно было выдержать конкуренцию с более зрелищными и разнообразными по формам исследовательской деятельности занятиями по естественным наукам – биологии, физике, химии.

Общую концепцию получившегося цикла занятий можно описать так:

- математика – это красиво;
- математика – это умение думать, рассуждать, объяснять свои мысли, а не слепо следовать заданному алгоритму;

- готового рецепта решения может не быть;
- математики тоже проводят зрелищные опыты;
- вокруг нас множество источников нетривиальных математических задач;
- автором интересной задачи может стать любой.

Заметим, что сформулированные нами цели во многом созвучны задачам полезного математического кружка для младших школьников, о которых Е. М. Кац, преподаватель московского Центра педагогического мастерства, пишет в [1]. Говоря о стадийности математического образования, А. Я. Канель-Белов отмечает, что «при первом знакомстве математика – это прежде всего наука о решении занимательных задач и головоломок (и немного – о некоторых интересных природных закономерностях)», и поначалу полезнее показать, что строгие рассуждения позволяют получить нетривиальный результат, не требуя настоящей строгости при обсуждении вполне очевидных вещей [2]. Те же выводы обнаруживаем у А. К. Звонкина: «вопросы важнее ответов», они оставляют простор для самостоятельного решения [3].

Было выделено три крупных тематических блока: алгоритмические задачи, геометрические головоломки, математические игры. Основное внимание сосредоточено на определении и логическом обосновании разного рода закономерностей, грамотной организации перебора, определении понятия оптимальности решения и способов его обнаружения.

Обсудим отдельно занятие, посвященное игре «Морской бой». На наш взгляд, оно стало наиболее яркой иллюстрацией выбранного нами направления работы над образовательной программой. Мы предполагали, что правила известны большинству ребят (кроме, возможно, младшей возрастной группы), и планировали сразу обозначить два интересных с точки зрения игры вопроса: как расставлять корабли, чтобы их было как можно сложнее искать, и как искать корабли противника, чтобы как можно скорее их обнаружить. Отметим, что известны лишь достаточно общие ответы на них, поэтому целью занятия было поупражняться в составлении и проверке гипотез. Однако слышали об игре, на удивление, немногие, поэтому первым (и самым необычным) заданием было сыграть одну-две партии с соседом по парте. После ребята высказывали свои предположения по поводу обозначенных выше проблем и пытались их проверить или опровергнуть. Затем обсуждались идеи поиска одиночных кораблей на игровых полях разного размера и порядка размещения кораблей на игровом поле. Анализируя процесс поиска одиночного корабля за наименьшее число ходов, мы знакомили учеников с идеей раскраски игрового поля. Уровень строгости рассуждения для разных возрастных групп был разным, но во всех группах школьники были сильно увлечены происходящим. При наличии времени тема может быть дополнена задачами, в которых используются нетрадиционные наборы и схемы расположения кораблей, примеры можно найти в [4].

Стоит отметить, игры «с карандашом и бумагой» – великолепный источник задач, в том числе – задач, которые школьники могут придумывать самостоятельно. Во-первых, легко построить набор заданий с постепенным увеличением уровня сложности от разбора правил и разыгрывания партий, завершения предложенной партии за наименьшее количество ходов до анализа вариантов дальнейшего развития игровой ситуации и определения критериев оптимальности поведения игроков. Получается достаточно обширный класс задач, связанных с грамотной организацией перебора, поиском закономерностей, выделением факторов, оказывающих наиболее существенное влияние на положение игроков, и критическим обоснованием корректности выбранной стратегии поведения. Во-вторых, сама возможность играть так, чтобы обязательно выигрывать (выигрывать побольше или хотя бы поменьше проигрывать), очень привлекательна для детей, и они с удовольствием придумывают способы, позволяющие этого добиться. Результаты подобного «мозгового штурма» могут оказаться достаточно интересными. В-третьих, игры этого класса очень разнообразны. Анализируя одни из них, можно объяснять общие методы решения задач – например, уже упомянутое использование раскраски клетчатой доски. Для других существует изящная математическая теория («Хакенбуш» [5]), и можно обсуждать ее построение. Третьи до конца не исследованы («Гекс», «Рассада» [6]), а четвертые – например, «Брюссельская

капуста» [7] – несмотря на кажущуюся сложность являются прекрасным необычным примером игры-«шутки» (исход партии зависит лишь от начальной конфигурации игрового поля и не зависит от поведения игроков). Как уже отмечалось, при исследовании игр возникают задачи, не связанные с разыгрыванием конкретной партии, но использующие особенности правил игры [8]. Наконец, изучая игры «с карандашом и бумагой», можно показать школьникам, что иметь смартфон, чтобы интересно провести свободное время, совсем не обязательно.

Состоятельность описанного подхода к подготовке образовательной программы лучше всего подтверждают отзывы участников лагеря: «Я думал, что будем примеры решать, как в школе, а тут – интересно», – подобными впечатлениями с нами делились многие ребята.

#### Примечания

1. Кац Е. М. Работа с одаренными младшими школьниками // Вопросы дополнительного образования одаренных школьников в области точных и естественных наук : тез. всерос. конф. Киров : ООО «Киров. обл. тип.», 2016. С. 23–25.

2. Канель-Белов А. Я., Явич Р. Проблема одаренности и стадийность математического обучения (к работе И. С. Рубанова «Как обучать методу математической индукции») // Вопросы дополнительного образования одаренных школьников в области точных и естественных наук : тез. всерос. конф. Киров : ООО «Киров. обл. тип.», 2016. С. 4–9.

3. Звонкин А. К. Малыши и математика. М. : МЦНМО, 2006. 240 с.

4. Гик Е. Я. Три игры: домино, морской бой, крестики-нолики. М. : МЦНМО, 2013. 72 с.

5. Гарднер М. Математические новеллы. М. : Мир, 2000. 415 с.

6. Там же.

7. Там же.

8. Гик Е. Я. Указ. соч.

#### Notes

1. Kac E. M. *Rabota s odarennymi mladshimi shkol'nikami* [Work with gifted younger schoolchildren] // *Voprosy dopolnitel'nogo obrazovaniya odarenykh shkol'nikov v oblasti tochnykh i estestvennykh nauk : tez. vseros. konf.* – Questions of additional education for gifted schoolchildren in the field of exact and natural sciences: thesis of All-Russia Conf. Kirov. LLC "Kirov regional typ." 2016. Pp. 23-25.

2. Kanel'-Belov A. YA., YAvich R. *Problema odarennosti i stadijnost' matematicheskogo obucheniya (k rabote I. S. Rubanova «Kak obuchat' metodu matematicheskoy indukcii»)* [Problem of talent and stages of mathematical learning (to the work by I. S. Rubanov "How to teach the method of mathematical induction")] // *Voprosy dopolnitel'nogo obrazovaniya odarenykh shkol'nikov v oblasti tochnykh i estestvennykh nauk : tez. vseros. konf.* – Questions of additional education for gifted schoolchildren in the field of exact and natural sciences: thesis of All-Russia Conf. Kirov. LLC "Kirov regional typ.". 2016. Pp. 4-9.

3. Zvonkin A. K. *Malyshi i matematika* [Kids and math]. M. MSCME. 2006. 240 p.

4. Gik E. YA. *Tri igry: domino, morskoy boj, krestiki-noliki* [Three games: dominoes, battleship, cross-zero]. M. MSCME. 2013. 72 p.

5. Gardner M. *Matematicheskie novelly* [Mathematical novels]. M. Mir. 2000. 415 p.

6. Ibid.

7. Ibid.

8. Gik E. Y. Op. cit.

## **Связь субъективного переживания одиночества со смысложизненными ориентациями и самоактуализацией личности во втором периоде зрелого возраста**

Статья представляет результаты исследования субъективного переживания одиночества. Исследование подтвердило положение о том, что существует определенный «повседневный» уровень субъективного переживания одиночества, который не вызывает серьезных изменений в субъективном благополучии личности. Авторы приводят данные эмпирического исследования ( $n = 98$ ) о выявленных взаимосвязях субъективного переживания одиночества с показателями осмысленности жизни, общим уровнем и компонентами самоактуализации личности во втором периоде зрелого возраста. Заслуживает внимания факт положительной корреляции позитивного одиночества с потребностью в познании и креативностью у женщин.

The article presents the results of the study of subjective experience of loneliness. The study confirmed the thesis that there is a certain "everyday" level of subjective experience of loneliness, which does not cause changes in the subjective well-being of the individual. The authors cite data from an empirical study ( $n = 98$ ) on the relationship between the subjective experience of loneliness and the indicators of the meaningfulness of life, the general level and components of self-actualization of the personality in the second period of adulthood. The positive correlation between positive loneliness and the need for cognition and creativity among women deserves attention.

*Ключевые слова:* одиночество, переживание одиночества, позитивное одиночество, смысложизненные ориентации, самоактуализация.

*Keywords:* loneliness, the experience of loneliness, positive loneliness, meaning-life orientations, self-actualization.

Внимание исследователей к феномену одиночества обусловлено тем, что одиночество в настоящее время является острой социальной и психологической проблемой [1]. В России, как и во всем мире, одиночество затрагивает значительную часть населения. Человек становится одиноким в тех случаях, когда он вынужденно ограничен в социальных связях в силу жизненных обстоятельств, когда общество его изолирует из-за противоправного поведения, или тогда, когда он сам выбирает уединенную жизнь, исходя из собственной жизненной философии.

В научных представлениях об одиночестве как сложном социально-психологическом явлении содержатся как негативные, так и позитивные его оценки. С одной стороны, одиночество, воспринимавшееся как «чума XX века» [2], и в нашем веке для многих людей остается острой проблемой, сравнивается с «социальной болезнью». По своим внешним и содержательным признакам одиночество сходно с депрессивными состояниями, поскольку часто сопровождается плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями; глубоко одинокие люди несчастны [3].

Одиночество часто сопряжено с переживанием отчужденности. Несмотря на то, что общение в современном мире все больше опосредуется информационными технологиями, облегчающими коммуникации между людьми, состояние отчужденности в межличностных взаимоотношениях не ослабевает [4]. Включенность человека в ту или иную общность не предполагает автоматического обеспечения переживания сопричастности, взаимного родства, стабильности и долговременности личностных отношений. Это, как полагает Н. С. Корнющенко-Ермолаева, порождает для человека ситуацию «тотального одиночества», которая по-разному проявлена на эмпирическом и трансцендентальном уровнях [5]. Раскрывая специфические особенности ситуации одиночества современного человека с позиции философии, автор указывает на то, что про-

блема одиночества рассматривается здесь через призму идентичности как динамичного процесса постоянного, непрекращающегося развития человека в социуме, включающего в себя не только внутреннее, субъективное представление о себе, но и выбор собственных целей, ценностей и убеждений. Автор обращается к концепции Ю. Хабермаса, выделяющего личную и социальную идентичность как два измерения реализации Я-идентичности. Ситуация одиночества возникает тогда, когда между личностной и социальной подструктурами идентичности появляются противоречия. Данный подход представляется продуктивным. Действительно, с одной стороны, идентичность человека включает в себя момент тождественности самому себе – единство Я, в котором человек сам себя определяет и утверждает, обнаруживая свою уникальность и неповторимость, но, с другой стороны, идентичность предполагает необходимость внешней самореализации человека в социуме, его движения вовне, к Другому. Мы можем согласиться с тем, что, как пишет Н. С. Корнющенко-Ермолаева, «возникновение ситуации внутреннего конфликта между Я и Другим, которая с неизбежностью приводит к одиночеству, возникает тогда, когда Другой конституирует образ моего Я не в соответствии с тем, что Я есть, а в соответствии с моей внешней проявленностью для него» [6]. Но мы не вполне можем согласиться с положением о том, что данное противоречие оказывается неразрешимым. Конечно, «человек онтологически одинок», и его появление в мире, трагизм личного существования и акт смерти принципиально непередаваемы Другому [7], но все же в психологическом и личностном плане у человека есть выбор: смириться с этим «онтологически обусловленным» одиночеством или противостоять ему в актах жизнестворчества и «авторства себя».

В психологии отсутствует единая трактовка понятия «одиночество», позволяющего четко отделять его от схожих понятий, таких как изоляция, уединение, отшельничество и др. [8] Как правило, исследователи рассматривают одиночество как сложный и многоаспектный феномен, возникновение которого определяется совокупностью объективных (ситуативных) и субъективных (личностных) факторов [9]. При оценке значения и смысла одиночества для субъекта авторы чаще всего принимают во внимание его негативные аспекты, проявляющие себя во фрустрации, нарушении целостности личности, чувстве непохожести, неадекватности и отъединенности от других людей. Однако переживание состояния одиночества субъектом не всегда сопровождается дистрессом и временами, напротив, воспринимается позитивно, становясь источником «продуктивного уединения», необходимого для развития личности, рефлексии, творческой активности и эмоциональной саморегуляции [10]. А. Маслоу рассматривает одиночество самоактуализирующихся людей как отражение их потребности в уединении, в основе которой, в свою очередь, лежит потребность в неприкосновенности внутренней жизни, что нередко воспринимается окружающими как проявление высокомерия, холодности, равнодушия и необщительности. Самоактуализирующиеся люди, в отличие от других людей, могут находиться в одиночестве, не ощущая себя одинокими. Потребность в уединении в ситуациях неудач и несчастий свойственна многим людям, но у самоактуализирующихся личностей данная потребность связана с высокой дифференцированностью внутреннего мира и согласуется с другими особенностями личности, такими как стремление к автономии и творчеству, сопротивление социальным стереотипам [11].

#### Организация и методики исследования

В данной работе одиночество рассматривается как субъективное переживание, во многом обусловленное особенностями самой личности. Целью эмпирического исследования, организованного в 2016 г., явилось изучение взаимосвязей субъективного переживания одиночества со смысложизненными ориентациями и самоактуализацией личности во втором периоде зрелого возраста. В качестве респондентов выступили 98 человек, проживающих в Кировской области, представляющих различные профессиональные группы, уровень образования (более 70% имеют высшее образование) и семейного положения (59,2% респондентов состоят в браке; у 69,4% респондентов есть дети). Средний возраст респондентов – 42,5 года (SD = 7,8, Min=35, Max=60), из них женщин – 73,5%.

В исследовании были применены следующие методики: «Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3)» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева, содержащий три субшкалы: «Общее переживание одиночества», «Зависимость от общения» и «Позитивное одиночество» [12]; Шкала субъективного переживания одиночества С. В. Духновского (СПО) [13]; Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО) [14]; «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности», разработанный Н. Ф. Калиной при участии А. В. Лазукина (САМОАЛ) [15].

Математическая обработка данных включала описательную статистику и корреляционный анализ по Спирмену. Вычисления произведены с помощью программного статистического пакета SPSS.

Основные результаты исследования и их обсуждение

Изучение параметров субъективного переживания одиночества по методикам «Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3)» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева и «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С. В. Духновского не выявило существенных отклонений данных от ранее полученных статистических норм.

Распределение оценок является нормальным, из чего следует, что для большей части опрошенных характерно спокойное отношение к ситуациям одиночества, положительная оценка уединения, фиксируемого субшкалой «Позитивное одиночество» теста ДОПО-3.

Данные Теста смысложизненных ориентаций характеризуют выборку испытуемых как имеющих, в основном, реалистичные цели, ориентированных на настоящее, удовлетворенных настоящим и продуктивностью прожитой части жизни. По параметрам Локус-Я и Локус-Жизнь получены средние значения, что свидетельствует о гибкости и реалистичности в решениях участников исследования.

Выраженность смысложизненных ориентаций в целом у мужчин несколько выше, чем у женщин. В процессе анализа данных были выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами по шкале «Локус контроля-Я»: показатели выше у мужчин. Это свидетельствует о достоверных различиях между мужчинами и женщинами в отношении к свободе выбора и готовности строить собственную жизнь, в согласии со своими целями и представлениями, о большей вере мужчин в способность контролировать события своей жизни. Полученные результаты согласуются с аналогичными исследованиями, показавшими, что внутренний локус контроля, то есть осознание себя в качестве субъекта, способного влиять на внешние события, для мужчин имеет большую значимость, чем для женщин.

Количественные данные самоактуализационного теста распределены менее равномерно. В большинстве своем респонденты характеризуются творческим отношением к жизни, стремятся жить в настоящем, по принципу «здесь и сейчас», разделяют ценности самоактуализирующихся личностей (такие как истина, добро, красота, целостность, уникальность, свершения, справедливость, простота, самодостаточность), стремятся к гармонии в жизни и здоровым взаимоотношениям с другими. Вместе с тем в исследуемой выборке наблюдается некоторая тенденция к негативной оценке природы человека и сравнительно слабая вера в людей. Доверие к себе и окружающему миру в целом по выборке тоже невысокое, что отражается также в фрустрации естественного, спонтанного поведения.

Мужская часть выборки отличается от женской несколько большей выраженностью компонентов самоактуализации, но эти различия не имеют статистической достоверности. Показатели женщин превышают показатели мужчин только по ценности и креативности. Мужчины, таким образом, оказываются несколько больше ориентированы на образ самоактуализирующейся личности. Разброс данных у женщин, в большинстве случаев, превышает таковой у мужчин. Это указывает на большее разнообразие в отношении к параметрам самоактуализации у женщин.

Исследование корреляций параметров переживания одиночества с показателями смысложизненных ориентаций и самоактуализации выявило множественные связи (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Корреляции показателей переживания одиночества и смысложизненных ориентаций**

Показатели переживания одиночества	Смысложизненные ориентации (СЖО)					
	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь	Общий показатель
Общее переживание одиночества (ДОПО-3)	-.359**	-.474**	-.449**	-.328**	-.403**	-.416**
Зависимость от общения (ДОПО-3)				-.219*		
Субъективное переживание одиночества (СПО)	-.441**	-.403**	-.463**	-.333**	-.375**	-.437**
Значимость: ** - $p < 0,01$ ; * - $p < 0,05$						

Мы видим, что установлены значимые обратные корреляции общего переживания одиночества и субъективного переживания одиночества со всеми показателями смысложизненных ориентаций. Высокая степень переживания одиночества, недостаточность эмоциональной близости, контактов, ощущение изолированности свойственны человеку, живущему сегодняшним либо вчерашним днем, неудовлетворенному своей жизнью в настоящем, убежденному в фатальности жизненных событий, не верящему в свои возможности сознательного контроля над событиями своей жизни. Низкий уровень переживания одиночества связан с целеустремленностью, отношением к жизни как интересному, наполненному смыслом продуктивному процессу, с убежденностью в собственной силе, способности контролировать свою жизнь, свободой выбора и воплощаемых в жизнь решений.

Таблица 2

**Корреляции показателей переживания одиночества и самоактуализации личности**

Показатели переживания одиночества	Показатели самоактуализации (САМОАЛ)							
	Ориентация во времени	Взгляд на природу человека	Креативность	Самопонимание	Аутосимпатия	Контактность	Гибкость в общении	Общий уровень самоактуализации
Общее переживание одиночества (ДОПО-3)					-0.216*			-0.216*
Зависимость от общения (ДОПО-3)			-0.225*				-0.204*	
Субъективное переживание одиночества (СПО)	-0.345**	-0.240*		-0.230*	-0.293**	-0.200*		-0.268**
Значимость: ** – p < 0,01; * – p < 0,05								

Корреляции между показателями переживания одиночества с показателями самоактуализации отрицательные, немногочисленные и сравнительно слабые. Тенденция жить настоящим, осознавая ценность проживания «здесь и сейчас», как правило, проявляется у людей открытых, уверенных в себе, дружелюбных, общительных и оптимистичных, успешно взаимодействующих с другими. Напротив, эмоционально привязанные к своему прошлому, мнительные и неуверенные респонденты склонны «усложнять» свою жизнь, озабочены реальными или воображаемыми препятствиями, демонстрируют скептицизм, сниженный жизненный тонус, застенчивость в общении. Слабая обратная взаимосвязь субъективного переживания одиночества с аутосимпатией и общим уровнем самоактуализации говорит о том, что выраженность переживания одиночества, включающего в себя фрустрированные потребности в доверии, признании, застенчивость при общении, встречается чаще у людей тревожных, с неустойчивой самооценкой и более низким общим уровнем самоактуализации личности.

Представим взаимосвязи показателей переживания одиночества с компонентами самоактуализации у женской и мужской частей выборки (табл. 3).

Таблица 3

**Корреляции показателей переживания одиночества и компонентов самоактуализации у мужчин и женщин**

Показатели переживания одиночества	Показатели самоактуализации					
	Потребность в познании		Креативность		Контактность	
	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.
Общее переживание одиночества (ДОПО-3)	-0.485*				-0.439*	
Зависимость от общения (ДОПО-3)			-0.454*			
Позитивное одиночество (ДОПО-3)		.607**		.417*		
Примечание: ** – p < 0,01; * – p < 0,05						

Сравнительный анализ корреляций показателей переживания одиночества с показателями самоактуализации показывает, что у мужчин и женщин выявленные связи различаются. У мужчин общее переживание одиночества и зависимость от общения отрицательно связаны с некоторыми показателями самоактуализации, тогда как у женщин выявлена положительная связь позитивного одиночества с потребностью в познании и креативностью.

Мужчины с высоким уровнем переживания одиночества в меньшей степени открыты новым впечатлениям, менее общительны и доступны для полезных и доброжелательных контактов с другими. Творческому отношению к жизни соответствует меньшая зависимость от общения, принятие одиночества. Общее переживание одиночества связано у мужчин со сниженной контактностью.

Прямые связи между позитивным одиночеством с потребностью в познании и креативностью в женской выборке показывают, что женщины зрелого возраста ценят ситуации уединения как возможность удовлетворения познавательных потребностей и потребности в творчестве. Вероятно, это можно объяснить тем, что женщины, загруженные в большей степени, чем мужчины, домашними делами, стремятся к использованию позитивного одиночества (уединения) для удовлетворения потребности в познании и реализации творческого отношения к жизни.

#### Заключение и выводы

Одиночество относится к важнейшим проблемам человечества. Современные информационные технологии, облегчающие коммуникации между людьми, не снимают остроты данной проблемы. Субъективное переживание одиночества на разных этапах жизни человека нуждается в дальнейшем изучении.

Проведенное исследование подтвердило положение о том, что выраженность переживания одиночества связана со снижением показателей смысловых ориентаций и самоактуализацией мужчин и женщин во втором периоде зрелости. Переживание одиночества коррелирует с тенденцией жить вчерашним днем, неудовлетворенностью настоящим и прошлым, неверием в способность контролировать свою жизнь. Оно чаще встречается у людей с невыраженной ауто-симпатией, заниженной самооценкой, у лиц тревожных, неуверенных в себе, с низким общим уровнем самоактуализации. Не свойственно переживание одиночества личностно «зрелым» индивидам, оптимистичным, целеустремленным и уверенно смотрящим в будущее, относящимся к жизни как интересной, осмысленной, контролируемой, продуктивной, предоставляющей возможности для самоосуществления. У человека, переживающего чувство одиночества, есть выбор: смириться с ним или противостоять ему посредством жизнотворчества и «авторства себя».

#### Примечания

1. *Климентьева Е. Н.* Одиночество как социальная проблема современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1 : Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-kak-sotsialnaya-problema-sovremennoy-rossii>; *Корнющенко-Ермолаева Н. С.* Одиночество и формы отчуждения человека в современном мире // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 332. С. 40–43. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-i-formy-otchuzhdeniya-cheloveka-v-sovremennom-mire>

2. *Лабиринты одиночества* : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989.

3. *Духновский С. В.* Психология отношений личности : монография. Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2014. С. 243.

4. *Корнющенко-Ермолаева Н. С.* Указ. соч.; *Левицкая Л. В., Макурин А. А.* Социальная самоизоляция: предпосылка или следствие компьютерной зависимости? // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2015. Т. 13. С. 1136–1140. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85228.htm>

5. *Корнющенко-Ермолаева Н. С.* Указ. соч.

6. Там же.

7. Там же.

8. *Корчагина С. Г.* Психология одиночества : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008.

9. *Шагивалеева Г. Р.* Культурологическое и психологическое понимание феномена одиночества // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2013. Спецвыпуск № 01. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13511.htm>

10. *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология : журн. Высш. шк. экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81; *Nguyen Thuy-vy T., Ryan Richard M., Deci Edward L.* (2017) Solitude as an Approach to Affective Self-Regulation / Personality and Social Psychology Bulletin October 26, 2017. URL: <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>

11. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб. : Питер, 2010. С. 516.

12. *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Указ. соч.

13. *Духновский С. В.* Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб. : Речь, 2009.

14. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000.

15. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. (Сер. «Психология»).

#### Notes

1. Kliment'eva E. N. *Odinochestvo kak social'naya problema sovremennoj Rossii* [Loneliness as a social problem of modern Russia] // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1 : Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya* – Herald of Adyge State University. Ser. 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, law, political science, cultural studies. 2009, No. 3. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvokaksotsialnayaproblemamasovremennoyrossii>; Kornushchenko-Ermolaeva N. S. *Odinochestvo i formy otchuzhdeniya cheloveka v sovremennom mire* [Loneliness and the forms of alienation of man in the modern world] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of the Tomsk State University. 2010, No. 332, pp. 40-43. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-i-formy-otchuzhdeniya-cheloveka-v-sovremennom-mire>

2. *Labirinty odinochestva: per. s angl.* – The labyrinth of solitude: translated from English / comp., general editorship and foreword: N. E. Pokrovsky. M. Progress.1989.

3. Duhnovskij S. V. *Psihologiya otnoshenij lichnosti : monografiya* [Psychology of the relations of the personality: monograph]. Kurgan. Publishing house of Kurgan State University. 2014. P. 243.

4. Kornushchenko-Ermolaeva N. S. Op. cit.; Levickaya L. V., Makurin A. A. *Social'naya samoizolyaciya: predposylka ili sledstvie komp'yuternoj zavisimosti?* [Social withdrawal: a prerequisite or a consequence of computer addiction?] // *Koncept : nauch.-metod. ehlektron. zhurn.* – Concept: scientific. method. electron. Journal. 2015, vol. 13, pp. 1136-1140. Available at: <http://e.koncept.ru/2015/85228.htm>

5. Kornushchenko-Ermolaeva N. S. Op. cit.

6. Ibid.

7. Ibid.

8. Korchagina S. G. *Psihologiya odinochestva : ucheb. posobie* [Psychology of loneliness: tutorial]. M. Moscow Psychological – Social In-t. 2008.

9. SHagivaleeva G. R. *Kul'turologicheskoe i psihologicheskoe ponimanie fenomena odinochestva* [Cultural and psychological understanding of the phenomenon of loneliness] // *Koncept : nauch.-metod. ehlektron. zhurn.* – Concept: scientific. method. electron. journal. 2013. Special issue No. 01. Available at: <http://e.koncept.ru/2013/13511.htm>

10. Osin E. N., Leont'ev D. A. *Differencial'nyj oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svojstva* [Differential questionnaire of experiences of loneliness: structure and properties] // *Psihologiya: zhurn. Vyssh. shk. Ehkonomiki* – Psychology: Journal of Higher School of Economy. 2013, vol. 10, No. 1, pp. 55-81; Nguyen Thuy-vy T., Ryan Richard M. *Deci Edward L.* (2017) Solitude as an Approach to Affective Self-Regulation / Personality and Social Psychology Herald October 26, 2017. Available at: <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>

11. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. SPb. Piter. 2010. P. 516.

12. Osin E. N., Leont'ev D. A. Op. cit.

13. Duhnovskij S. V. *Diagnostika mezhlichnostnyh otnoshenij. Psihologicheskij praktikum* [Diagnostics of interpersonal relations. The psychological workshop]. SPb. Rech'. 2009.

14. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientacij (SZHO)* [Test of life orientations]. 2 ed. M. Smysl. 2000.

15. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Social and psychological diagnostics of personality development and small groups]. M. Publishing house of the Institute of Psychotherapy. 2005. (Ser. "Psychology").

УДК 159.922.8:316.628.23

Л. Донога

## Особенности социальных установок в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и родителей

В статье отражены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей социальных установок в мотивационно-потребностной сфере представителей двух генеалогических поколений – старшеклассников и родителей. Методологической основой исследования данных социально-психологических образований является общепсихологическая теория установки Д. Н. Узнадзе и его последователей, а также теория мотивации А. Н. Леонтьева. Психодиагностическим инструментарием изучения социальных установок старшеклассников и родителей послужила методика «Диагностика социально-психологических уста-

новок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной. Результаты констатирующего эксперимента позволили установить, что старшекласники, в сравнении со своими родителями, значительно больше ориентированы на свободу и процесс и значительно меньше направлены на результат. Социальные установки старшекласников на свободу обуславливают стремление к самодетерминированной активности и независимости, а направленность на процесс определяет стремление разносторонне познать свои возможности, придумать собственные пути достижения результата.

The article reflects the results of a theoretical and empirical research of the features of social attitudes in the motivational-need sphere of representatives of two genealogical generations – senior pupils and parents. The methodological basis for the study of these socio-psychological formations is the general psychological theory of the installation of D. N. Uznadze and his followers, as well as the theory of motivation of A. N. Leontiev. As diagnostic tools for the study of social attitudes of senior pupils and parents served as the method of "Diagnostics of socio-psychological attitudes of the personality in motivational-need sphere" O. F. Potemkina. The results of the ascertaining experiment made it possible to establish that senior pupils, in comparison with their parents, are much more oriented on the process and on the freedom, and are much less focused on the result. Social attitudes of senior pupils to freedom cause commitment to self-determinate activity and independence, and focus on process is dictated by the desire to comprehensively know their capabilities and come up with their own way of reaching the result.

*Ключевые слова:* социальные установки, потребность, предмет потребности, мотив, старшекласники, родители.

*Keywords:* social attitudes, need, item of need, motive, senior pupils, parents.

Изучение социальных установок имеет исключительное значение для понимания социальной сути человека, его жизни в обществе и взаимодействия с ним. Важность функций, выполняемых социальными установками в детерминации социального поведения личности, определила особый интерес к ним многих исследователей на протяжении всего XX в. В публикациях по данной проблематике отмечается, что социальные установки, будучи социально-психологическими образованиями, результатами социализации, выражают собственное непосредственное отношение субъекта к социальным объектам и явлениям. Как интра- и интерпсихические механизмы, социальные установки выступают в роли предикторов намерений человека, обуславливают его поступки, становятся пусковыми механизмами его самодетерминированной активности и определяют взаимодействие человека с окружающим миром. Социальные установки, по словам Г. М. Андреевой [1], диктуют человеку ориентиры в окружающем его мире. Они способствуют тому, чтобы процесс познания этого мира осуществлялся более целенаправленно в целях лучшей адаптации в его условиях, оптимальной организации поведения и действий в нем.

Значимость исследования социальных установок детерминирована и наблюдающимся в последние десятилетия радикальным изменением мира. Кардинальные и стремительные социальные преобразования влияют не только на общественное бытие, но и на общественное сознание: происходящие изменения в жизненных условиях влекут за собой перемены в вершинных психических структурах личности, и в первую очередь в ее социальных установках. По мнению Д. А. Леонтьева, современный мир бросает вызов психологической науке: необходима принципиально новая психология, психология «изменяющегося человека в изменяющемся мире» [2]. Исходя из данного контекста, мы предприняли исследование, направленное на определение особенностей социальных установок в мотивационно-потребностной сфере представителей двух генеалогических поколений – старшекласников и родителей.

Социальные установки имеют давние традиции исследования, а минувшее столетие по праву считается веком их изучения. Вместе с тем эти социально-психологические образования до сих пор остались недостаточно изученным объектом. По мнению специалистов, проблема социальных установок продолжает оставаться в замкнутом круге нерешенных вопросов. Среди них особо выделяют отсутствие однозначного ответа на вопрос о том, что такое социальная установка. Экспериментальное изучение любого феномена требует его точной дефиниции, но сложность психологического конструкта, обозначенного данным понятием, породила множество определений. Так, Ж. де Монмолен в обзорной статье о результатах изучения социальных установок в западной социальной психологии отмечает, что «нет научного понятия, которое трактовалось бы так по-разному. По мнению некоторых авторов, это понятие необходимо, другие считают его ненужным. В общем, – заключает автор, – условия и процессы изменения установок изучаются много и серьезно, но что они собой представляют, остается неизвестным» [3]. А. А. Девяткин [4] также подчеркивает, что сегодня сложилась ситуация, когда почти каждый исследователь имеет свое определение для данного социально-психологического образования, но до сих пор не существует общепринятого.

Из общепсихологических теорий (фрейдизм, бихевиоризм, гештальттеория) своей философской глубиной при объяснении психологических механизмов опосредствования взаимосвязей человека и окружающего мира отличается теория установки, разработанная Д. Н. Узнадзе. Согласно этой концепции установка – это целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, «возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности» [5]. Д. Н. Узнадзе особо подчеркивал, что установка возникает на базе взаимодействия потребности и среды, но не среды вообще, а лишь той ситуации, влиянию которой человек подвергается в данный момент. Возникновение установки делает поведение целесообразным, несмотря на то что сам факт установки не осознается субъектом, она формируется вне сознания и является неосознаваемым явлением. Автор также подчеркивает, что может иметь место и объективация установки, осознание психической активности, участвующей в создании установки. «Объективация, – по словам Д. Н. Узнадзе, – специфически человеческая способность, и на ее базе существенно усложняется и запас фиксированных у человека установок» [6].

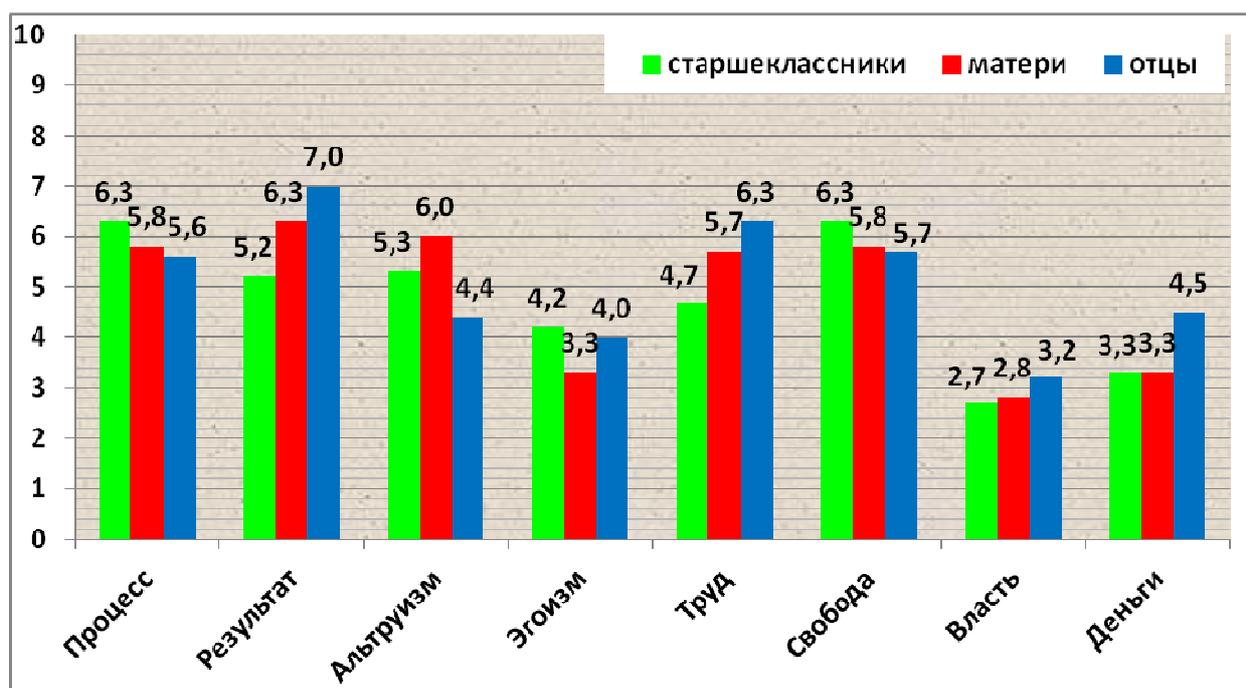
Выбор теории установки в качестве методологической основы эмпирического исследования особенностей социальных установок у старшеклассников и родителей определен не созвучностью понятий, а продуктивностью данной концепции, доказанной во многих исследованиях учеников и последователей Д. Н. Узнадзе. Так, А. Е. Шерозия выдвигает и обосновывает ряд важных положений, которые объясняют, как на основе неосознаваемой установки возникают, функционируют и регулируют поведение человека осознаваемые установки. Среди положений, высказанных данным автором, выделим те, в которых подчеркивается специфика осознанных социальных установок. К ним следует отнести такие: 1) установка – это целостно-личностное состояние как «определенная готовность» к той или иной деятельности; 2) будучи смысловой характеристикой личности, ее целостно-личностной модификацией, установка одновременно представляет собой и первичную форму ее непосредственной интенции; 3) установка подвергается фиксации и может выступать как твердо фиксированная, как «диспозиционная структура», «системная особенность» личности [7]. Из этих положений А. Е. Шерозия выводит социальный характер осознаваемой установки и ее фундаментальное значение в вероятностном регулировании психофизиологической активности организма и поведения человека как личности.

Такая трактовка социальных установок подчеркивает их предметность, направленность и интенциональность и ставит перед нами задачу рассмотреть вопрос о связи указанных социально-психологических конструктов с мотивационно-потребностной сферой личности. В теории мотивации, предложенной А. Н. Леонтьевым, источником активности субъекта является потребность. Но «до своего первого удовлетворения потребность “не знает” своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функции, т. е. становится мотивом» [8]. По утверждению А. Н. Леонтьева, при встрече потребности с удовлетворяющим ее предметом субъект положительно его оценивает. В результате повторных встреч и удовлетворений у субъекта формируется к данному предмету устойчивое положительное отношение. Такой предмет приобретает для субъекта особое значение, или, по словам ученого, личностный смысл. Эти положения А. Н. Леонтьева о возникновении мотива в момент опредмечивания потребности и о формировании у субъекта устойчивого положительного отношения к удовлетворяющему потребность предмету совпадают с идеями Д. Н. Узнадзе и его последователей. Имеем в виду утверждение о возникновении первичной установки в момент «встречи» потребности и ситуации и идею о формировании фиксированных установок в результате повторных «столкновений» потребности и ситуаций ее насыщения. На основе этих постулатов можно утверждать, что к разным предметам у субъекта формируются разные установочные отношения, и эти отношения зависят от того, насколько эти предметы удовлетворяют его потребности. Следовательно, разные предметы социальных установок с разной степенью мотивируют субъекта. Интенсивность мотивации зависит от того, насколько предмет социальной установки удовлетворяет потребность субъекта и какой личностный смысл приобретает этот предмет.

По принципу релевантности цели исследования для изучения социальных установок испытуемых – старшеклассников и родителей – нами применялась методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной [9]. Выборка испытуемых состояла из представителей двух генеалогических поколений: детей – старшеклассников (72 человека) и родителей (144 испытуемых). Всего в экспериментах

участвовали 216 человек. Опыты были проведены в 2012 г. в лицее имени академика К. Сибирского и в средней школе № 85 г. Кишинева.

Для выявления особенностей социальных установок (СУ) в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и родителей мы проанализировали, прежде всего, среднестатистические показатели испытуемых трех экспериментальных групп, установленные с помощью выше-названной методики. На первом этапе анализа данных мы обратили внимание, во-первых, на что именно ориентированы старшеклассники больше всего и на что – родители (отдельно матери и отцы). Для этого мы определили в каждой отдельно взятой выборке степень выраженности СУ на каждый социально-установочный объект из восьми предложенных и по указанному признаку установили иерархию СУ у старшеклассников, матерей и отцов. Во-вторых, мы вычислили общий показатель степени выраженности СУ или интенсивности ориентации на перечисленные в методике объекты – процесс, результат, альтруизм, эгоизм, труд, свобода, власть, деньги. Это позволило установить, насколько мотивированы старшеклассники и родители указанными объектами. Полученные результаты отражены на рисунке. Согласно полученным в выборке детей данным, среди обозначенных в методике объектов СУ по степени значимости у старшеклассников выделяются два мотива – свобода и процесс (по 6,3 балла). В убывающем порядке следуют такие социально-установочные объекты: альтруизм (5,3 балла), результат (5,2 балла), труд (4,7 балла), эгоизм (4,2 балла), деньги (3,3 балла) и власть (2,7 балла). У матерей самый высокий показатель (6,3 балла) получен по шкале «Результат». На втором месте у матерей находится альтруизм (6,0 баллов), а за ним следуют свобода и процесс с равными значениями (5,8 балла). Чуть ниже значение – 5,7 балла – имеет направленность на труд, и самые низкие показатели в выборке матерей, как и старшеклассников, получены по шкалам эгоизм (3,3 балла), деньги (3,3 балла) и власть (2,8 балла).



Показатели интенсивности ориентации старшеклассников и родителей на социально-установочные объекты в мотивационно-потребностной сфере (в баллах)

В выборке отцов наиболее высокие показатели получены, как и у матерей, по шкале «Результат» (7,0 баллов). У отцов на втором месте по интенсивности направленности находится труд (6,3 балла). В убывающем порядке следуют показатели по следующим социально-установочным объектам: свобода (5,7 балла), процесс (5,6 балла), деньги (4,5 балла), альтруизм (4,4 балла), эгоизм (4,0 баллов) и власть (3,2 балла).

Таким образом, экспериментальные данные позволяют констатировать, что для старшеклассников более значимыми оказываются мотивы *свобода* и *процесс*, в то время как для родителей – *результат*. Самым незначимым социально-установочным объектом и для старшеклассников, и для родителей является *власть*.

Статистическая проверка значимости выявленных различий в степени выраженности СУ старшеклассников и родителей на перечисленные мотивы осуществлялась с помощью критерия

t-Student для связанных выборок. Итоги статистического анализа отражены в таблице. Представленные в ней результаты статистической проверки экспериментальных данных свидетельствуют о том, что ориентация старшеклассников на свободу и процесс выше, чем ориентация матерей на эти же мотивы. Однако эти различия незначимы. В сравнении с отцами у старшеклассников интенсивность направленности на свободу и процесс значимо выше. Что касается СУ на результат как доминирующего мотива у обоих родителей, то показатели по этой шкале у старшеклассников значимо ниже, чем у отцов.

**Значимость различий интенсивности ориентации старшеклассников и родителей на социально-установочные объекты в мотивационно-потребностной сфере**

Объект социальной установки	Показатели интенсивности ориентации (в баллах)			t <sub>1</sub> *	p	t <sub>2</sub> **	p
	старшеклассников	матерей	отцов				
Свобода	6,3	5,8	5,7	1,6	н/з	2,4	0,05
Процесс	6,3	5,8	5,6	1,6	н/з	3,1	0,01
Альтруизм	5,3	6,0	4,4	2,4	0,05	3,0	0,01
Результат	5,2	6,3	7,0	4,6	0,01	6,1	0,01
Труд	4,7	5,7	6,3	3,3	0,01	6,3	0,01
Эгоизм	4,2	3,3	4,0	3,0	0,01	0,3	н/з
Деньги	3,3	3,3	4,5	0,1	н/з	4,4	0,01
Власть	2,7	2,8	3,2	0,8	н/з	2,0	0,05

\* t<sub>1</sub> – Оценка различий величин средних значений в выборках старшеклассников и матерей.

\*\* t<sub>2</sub> – Оценка различий величин средних значений в выборках старшеклассников и отцов.

Относительно других социально-установочных объектов можно отметить, что старшеклассники значимо ниже, чем матери, но значимо выше, чем отцы, ориентированы на альтруизм. На эгоизм старшеклассники ориентированы в большей степени, чем отцы (но незначимо), и значимо выше в сравнении с матерями. Старшеклассники как бы находятся в периоде самоопределения: быть более альтруистичными, как матери, или более эгоистичными, как отцы. Несущественными являются различия в направленности старшеклассников на деньги и власть, в сравнении с матерями. В сравнении с отцами ориентация старшеклассников на деньги и власть значимо ниже. Основной вывод, который можно сделать на основе описанных выше результатов, заключается в том, что старшеклассники, в сравнении со своими родителями, больше ориентированы на свободу и процесс. В то же время они, в отличие от своих родителей, меньше направлены на результат. Эти данные свидетельствуют о том, что у старшеклассников в плане изученных СУ в мотивационно-потребностной сфере имеет место определенная, так называемая Д. Н. Леонтьевым [10], «интенциональная эмансипация».

Возвращаясь к отраженным в виде гистограмм данным, отметим, что они указывают, с одной стороны, на какой именно мотив ориентированы в большей мере испытуемые, а с другой – на степень выраженности их СУ (или интенсивности их мотивации). Согласно примененной методике, 10 – это максимальный балл степени выраженности СУ на тот или иной объект. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что у испытуемых наиболее высокими показателями оказались следующие: 7,0 баллов по шкале «Результат» – у отцов; 6,3 балла по этой же шкале – у матерей; 6,3 балла по шкалам «Свобода» и «Процесс» – у старшеклассников. Эти констатации говорят о том, что степень интенсивности мотивации испытуемых, даже по самым значимым для них социально-установочным объектам, лишь выше средней. Для выявления статистически значимых различий в интенсивности мотивации старшеклассников и родителей мы определили показатель общей мотивации испытуемых по всем социально-установочным объектам. В результате было установлено, что показатель общей мотивации равен: у старшеклассников – 37,9 балла, у матерей незначимо ниже – 31,9 балла (t = 1,1), а у отцов – 40,7 балла. Это значимо выше, чем у старшеклассников (t = 3,1; p = 0,01), и, следовательно, чем у матерей. В целом данные говорят о присутствии и у родителей, и у старшеклассников невысокой мотивации на включенные в методику социально-установочные объекты. Интенсивность ориентации старшеклассников, отдельно взятая, как бы занимает среднее положение между более низкой мотивацией матерей и более высокой мотивацией отцов.

Таким образом, можно утверждать, что в отличие от родителей, ориентированных на результат, для большинства старшеклассников предикторами самоопределения являются социальные установки на процесс и свободу. Они опосредуют и обуславливают стремление к самодетерминированной активности и независимости. На этом этапе жизни старшеклассники стремят-

ся перейти на новый уровень отношений с миром – уровень самодетерминации своей активности, независимости от обстоятельств, на уровень свободы от внешней причинности. Психологическая интерпретация изложенных фактов склоняет и к мысли о том, что процессуальная направленность – это возрастная особенность многих старшеклассников. Ими больше движет интерес к делу, нежели его результат, требующий много усидчивой работы. Направленность на процесс может быть интерпретирована как стремление старшеклассников разносторонне познать свои возможности, как желание искать, придумывать собственные пути достижения результата. Даже если эти попытки напоминают метод проб и ошибок, старшеклассники стремятся апробировать их.

#### Примечания

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект-Пресс, 2004. 288 с.
2. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества. Кемерово : ИПК «Графика», 2002. С. 3.
3. Монмолен Ж. Изменение социальных установок // Социальная психология. 7-е изд. / под ред. С. Московичи. СПб. : Питер, 2007. С. 101.
4. Девяткин А. А. Явление социальной установки в психологии XX века. Калининград : Калинингр. ун-т, 1999. 309 с.
5. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке // Хрестоматия по психологии / сост. В. В. Мироненко. М. : Просвещение, 1987. С. 107.
6. Узнадзе Д. Н. Установка у человека. Проблемы объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2000. С. 90.
7. Шерозия А. Е. Психика. Сознание. Бессознательное. Тбилиси : Мецниереба, 1979. С. 127.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1983. С. 205.
9. Потемкина О. Ф. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере // Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрам, 2001. С. 641–648.
10. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.

#### Notes

1. Andreeva G. M. *Psihologiya social'nogo pozvaniya* [Psychology of social cognition]. M. Aspect-Press. 2004. 288 p.
2. Leont'ev D. A. *Simbioz i adaptaciya ili avtonomiya i transcendenciya: vybor lichnosti v nepredskazuemom mire* [Symbiosis and adaptation or autonomy and transcendence: the choice of the individual in an unpredictable world] // *Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniya k strategii zhiznetvorchestva* – Personality in the modern world: from strategy of survival to a strategy of creativity. Kemerovo. IPC "Graphics". 2002. P.3.
3. Monmolen ZH. *Izmenenie social'nyh ustanovok* [Changing social attitudes] // *Social'naya psihologiya – Social psychology*. 7 ed. / edited by S. Moscovici. SPb. iter. 2007. P. 101.
4. Devyatkin A. A. *YAvlenie social'noj ustanovki v psihologii XX veka* [Phenomenon of social attitudes in psychology of the twentieth century]. Kaliningrad. Kaliningr. Univ. 1999. 309 p.
5. Uznadze D. N. *Obshchee uchenie ob ustanovke* [General doctrine about setting] // *Hrestomatiya po psihologii* – Reading-book in psychology / comp. V. V. Mironenko. M. Prosveshcheniye. 1987. P. 107.
6. Uznadze D. N. *Ustanovka u cheloveka. Problemy ob "ektivacii* [Setting of humans. Problems of objectification] // *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov* – Personality psychology in works by Russian psychologists. SPb. Piter. 2000. P. 90.
7. SHeroziya A. E. *Psihika. Soznanie. Bessoznatel'noe* [Psyche. Consciousness. Unconscious]. Tbilisi. Mecniereba. 1979. P. 127.
8. Leont'ev A. N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya : v 2 t. T. 2* [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2]. M. Pedagogika. 1983. P. 205.
9. Potemkina O. F. *Diagnostika social'no-psihologicheskikh ustanovok lichnosti v motivacionno-potrebnostnoj sfere* [Diagnostics of social and psychological installations of the personality in the requirement of motivational sphere] // *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy* – Practical psychodiagnosics. Methods and tests / ed. and comp. D. Ya. Raigorodsky. Samara. Bahram. 2001. Pp. 641-648.
10. Leont'ev D. A. *Psihologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti* [Psychology of freedom: statement of a problem of self-determination of personality] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 2000, vol. 21, No. 1. pp. 15-25.

## **Управление вузом в условиях глобализации экономики: предпринимательско-правовой аспект**

В статье рассматриваются вопросы развития системы отечественного высшего образования в условиях глобализации; показываются основные принципы экономической интеграции государств в рамках становления глобального рынка образовательных услуг.

Методологическую основу исследования составили аналитический метод, позволяющий рассмотреть практику регламентации регулирования вопросов организации управления вузом, формально-юридический метод, позволяющий раскрыть системные связи в правовом регулировании, регулятивные особенности правовых актов, правоприменительную практику.

Авторы приходят к выводу, что в настоящий период практика деятельности современных вузов строится по модели предпринимательского университета, требующего адаптации на практике наиболее эффективных элементов университетского управления.

Обосновывается вывод о том, что в качестве варианта решения проблем и совершенствования правового регулирования в этой части требуется усиление автономии вузов, включая самостоятельное решение экономических вопросов, и формирование для этого организационной структуры, позволяющей принимать участие в управленческих решениях различных по своему составу органов управления в рамках установленной компетенции.

The article deals with the issues of development of domestic system of higher education under the conditions of globalization; shows the basic principles of the economic integration of States within the framework of the emergence of a global market of educational services.

The methodological basis of the study amounted to an analytical method to consider the practice of regulating the issues of regulating the Organization of University management, formal-legal method to uncover systemic links in Regulation, regulatory legal acts, especially the law enforcement practices

The authors come to the conclusion that in the current period of modern practices of universities is based on the model of entrepreneurial University, requiring adaptation in practice the most effective elements of university governance.

Conclusion that, as a way to solve problems and improve the legal regulation in this part require increased autonomy, including independent economic issues and forming for this organizational structure, allowing to take part in various management decisions on the composition of the management bodies within jurisdiction.

*Ключевые слова:* университет, глобализация, интеграция, право, экономика, предпринимательство, самоуправление, автономия, государство, политика.

*Keywords:* university, globalization, integration, law, economics, entrepreneurship, self-government, autonomy, State, politics.

Высшее образование сегодня можно воспринимать в двух ипостасях: как общественное благо (общее достояние) и личное благо (средство усиления личной и социальной конкурентоспособности индивида) [1]. Реализация права на образование направлена на достижение конкурентоспособности индивида, позволяющей ему добиться надлежащего социального статуса [2].

При этом в законах об образовании целого ряда государств общим выступает закрепление прямых указаний на признание образования благом и ценностью для всего общества в целом, а права на образование – одним из фундаментальных прав человека [3]. Несомненно, что образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства [4].

В настоящее время весьма актуальной становится задача модернизации современной образовательной системы в нашей стране, возможности адаптации ее элементов в рамках развития трансграничного образования, активно захватывающего мировой рынок образовательных услуг.

Одновременно с этим процессом требуется имплементация в российское законодательство необходимых положений международных нормативных актов, направленных на гармонизацию отечественного и зарубежного образовательного права. Нуждаются в необходимой переработке нормативные документы, изданные на уровне отдельных профильных органов управления образованием, включая механизмы регулирования как непосредственно образовательного процесса, так и в целом образовательной деятельности. Кроме того, исследователи в области регулирования образовательных отношений занимают активную позицию, доказывающую постепенное оформление массива образовательно-правовых норм в самостоятельную правовую отрасль [5].

Высшее образование сегодня становится одной из основных сфер, которой большинство государств уделяет достаточно пристальное внимание, учитывая особенности развития современного общества информационного типа.

Как известно, страны нуждаются в «топовых» исследовательских университетах, поскольку таковы потребности экономики знаний. При этом университет как организация должен соответствовать трем обязательным требованиям в духе неолиберальных идей – требованиям рациональности, эффективности, подотчетности.

Эволюция университетов порождается процессами глобализации, что ведет к стиранию граней между образовательными организациями, к глобализации самого образовательного пространства, ориентирует на систему свободного рынка в сфере образования.

Раскрывая стратегию Всемирной торговой организации (ВТО) в вопросе либерализации торговли образовательными услугами, К. Н. Гусейнова подчеркивает, что она находит свое выражение в поддержке квазирынков и торговых рынков в сфере высшего образования в рамках Генерального соглашения по торговле услугами (ГАТС) [6]. В процессе реализации указанной стратегии повышенное внимание уделяется либерализации регулирования условий торговли услугами, в том числе высшего образования, в каждой стране. Такая либерализация рассматривается в качестве движущей силы перемен и национальных интересов правительств, которые заинтересованы в «торговле» образовательными услугами или рассматривают ГАТС как потенциально полезный инструмент в осуществлении реформы государственного управления [7].

В ряде европейских государств на законодательном уровне определяется организационное преобразование вузов по типу экономического предприятия, формирования предпринимательской модели университета. Западные варианты развития современных вузов в некотором смысле воспринимаются в российских условиях. В литературе государственные вузы определяют как федеральные государственные унитарные предприятия [8], которые действуют на рынке точно так же, как любое другое предприятие бизнеса.

Развитие вузов в условиях нарастающей конкуренции позволяет из массы образовательных организаций выделять университеты-«акторы», способные в рамках формальной организации выступать в качестве гибкой, адаптирующейся к изменениям внешней среды структуры. При этом современный вуз предстает как организация предпринимательского типа, что противоречит представлению о нем как уникальной структуре, обособленном академическом мире. Университет-«актор» характеризуют, прежде всего, жесткие границы, автономность, собственная стратегия, а также контроль над ресурсами.

Структура предпринимательского типа определяется как самоокупающаяся сущность, имеющая основной целью обеспечение рентабельности своей деятельности и получение максимальной прибыли с наименьшими затратами [9].

В числе причин формирования новых моделей университета называют широкое распространение неолиберальных идей и практик, поддерживающих идею свободного рынка и неограниченной конкуренции как основного средства обеспечения прогресса и достижения социальной справедливости. В таких условиях фундаментальные академические принципы, традиционно являвшиеся основой университета, замещаются рыночными механизмами, использующими модель организованного производства знания.

Практика реформирования системы образования в некоторых странах привела к получению университетами большей степени автономии в принятии ключевых решений, определяющих их дальнейшее развитие.

Вузовская автономия зависит от сложившихся в каждом конкретном государстве условий: системы управления; уровня развития культуры, науки и образования; университетских традиций и т. д. [10]

Стоит сказать, что автономия и самостоятельность образовательной организации предполагают обеспечение максимальной открытости и транспарентности при осуществлении образовательной деятельности, в первую очередь, при определении организационной и академической структуры [11]. Весьма показательным примером здесь выступает «Закон о свободе высшей

школы» (Hochschulfreiheitsgesetz) в отдельных землях Федеративной Республики Германия (подобного рода акты, в частности, приняты в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия в 2006 г. и Свободном государстве Саксония в 2008 г.), в том числе позволяющие ректорам некоторых немецких вузов самостоятельно решать вопрос о назначении кандидата на профессорскую должность. До этого вопросы кадрового обеспечения университетов по большей части находились в компетенции Министерства науки и образования соответствующей федеральной земли.

Стоит отметить, что в практике иностранных демократических государств самоуправление в образовании нередко рассматривается как национальное достояние, показывающее степень развития общества и уровень самостоятельности его институтов [12].

Весьма прогрессивный опыт в деле демократизации процессов управления высшим образованием имеется в США. Высшее образование в этой стране относительно автономно, а деятельность университетов в определенной степени защищена от внешнего вмешательства. Модель управления университетами строится по системе управляющих комитетов, состав которых во многих случаях образуется из числа рядовых граждан. В такой управленческой системе функции данных органов во многом схожи с полномочиями попечительских советов в частных учреждениях высшего образования [13].

В связи с этим следует обратить внимание на систему управления в университетах, которая сильно различается в зависимости от доминирующей организационной культуры. При этом стоит сказать, что именно организационная культура в большинстве случаев определяет систему внутривузовского управления. Важность организационной культуры определяется необходимостью обеспечивать взаимодействие культуры и стратегии развития университета, поскольку в случае конфликта между культурой и стратегией верх, как правило, одерживает культура. Кроме того, организационная культура во многом определяет базовые процессы в университете. Этот фактор необходимо в обязательном порядке учитывать менеджменту вуза при выстраивании конкретных моделей развития образовательной организации, в том числе ее экономике.

Достаточно тесная связь современных университетов наблюдается с бизнес-сообществом, она обеспечивается через специально создаваемые органы, позволяющие осуществить необходимый диалог университета с экономическими агентами и обществом. В качестве примера таких структур можно выделить Совет университета (Германия), Попечительский совет (Россия), куда входят представители широкой общественности, политики и бизнес-структуры. Кроме того, например, в структуре управления федеральными университетами в обязательном порядке присутствуют свойственные автономным учреждениям формы общественного участия в виде наблюдательных советов [14].

В целях учета мнения обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников по вопросам управления вузом и при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, в университетах могут быть образованы:

1) советы обучающихся (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования – студенческие советы), советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся или иные органы;

2) профессиональные союзы обучающихся и (или) работников образовательной организации.

Обозначенные выше структуры получают весьма широкое развитие в российской вузовской среде. Поэтому возникает насущная потребность постепенно адаптировать систему российского университетского менеджмента под более гибкие модели, способные повысить эффективность управления вузами. Это будет в большей степени соответствовать государственной образовательной политике и современным экономическим реалиям, а также позволит обеспечить более высокую приспособляемость экономики вузов под быстро изменяющиеся условия на рынке образования.

### Примечания

1. Хюфнер К. Высшее образование как общественное благо: методы и формы его предоставления // Высшее образование в Европе. 2003. Т. XXIII. № 3. С. 56.

2. Гусейнова К. Н. Право человека на высшее образование по международному праву и проблемы его обеспечения в условиях глобализации : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2015. С. 13.

3. Петросян Т. Э. Конституционное право на образование в России и зарубежных государствах: сравнительно-правовое исследование : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2014. С. 10.

4. Щербак Е. Н. Развитие высшего профессионального образования – базис экономического суверенитета государства в условиях рыночной экономики и глобализации // Юридический мир. 2011. № 11. С. 54–56.

5. Сырых В. М. Образовательное право как отрасль российского права. М. : Исследование качества проблем подготовки специалистов, 2000. С. 136; Шкатулла В. И. Образовательное право : учебник для вузов. М. : НОРМА, 2001. С. 121; Федорова М. Ю. Образовательное право : учеб. пособие. М., 2003.
6. Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС), или Соглашение ГАТС (англ. General Agreement on Trade in Services) – соглашение Всемирной торговой организации (ВТО), вступившее в силу в январе 1995 г. в результате Уругвайского раунда переговоров. Соглашение было заключено для распространения многосторонней системы торговли на сектор услуг.
7. Гусейнова К. Н. Указ. соч. С. 20.
8. Токмоцева М. В. Высшее учебное заведение как субъект отношений в сфере предпринимательства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2000. С. 9–17.
9. Самылина И. А. Современный университет: преобразование в организацию. URL: [http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015\\_2/Samylina\\_2015\\_2.pdf](http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Samylina_2015_2.pdf)
10. Шугрина Е. С. Автономия вуза и академические свободы: соотношение международного и национального правового регулирования // Актуальные проблемы российского права. 2013. № 8. С. 1041–1049.
11. Кирилловых А. А., Сурманидзе И. Н. Автономия и демократия в организации деятельности современной высшей школы: отечественный и зарубежный опыт // Преодоление правового нигилизма в современном обществе : сб. ст. Междунар. практ. конф. (13 июля 2017 г., г. Саратов). Уфа : АЭТЕРНА, 2017. С. 66–69.
12. Макгиннес Э. Финансовый менеджмент в сфере высшего образования: сравнительное исследование взаимоотношений вузов и штатов в США / пер. с англ. М. : Центр ОЭСР – ВШЭ, 2005. С. 12.
13. Щербак Е. Н. Зарубежные образцы системы управления высшим образованием (на примере образовательных стандартов Франции и США) // Образование и право. 2012. № 9 (37). С. 84.
14. Кирилловых А. А. Федеральные университеты в образовательном законе // Право и экономика. 2009. № 6.

#### **Notes**

1. Hyufner K. *Vysshee obrazovanie kak obshchestvennoe blago: metody i formy ego predostavleniya* [Higher education as a public good: methods and forms of its provision] // *Vysshee obrazovanie v Evrope – Higher education in Europe*. 2003, vol. XXIII, No. 3, p. 56.
2. Guseynova K. N. *Pravo cheloveka na vysshee obrazovanie po mezhdunarodnomu pravu i problemy ego obespecheniya v usloviyah globalizatsii : avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk* [The human right for higher education under international law and problems of its ensuring in the context of globalization: abstract. dis. cand. of legal sciences]. M. 2015. P.13.
3. Petrosyan T. E. *Konstitucionnoe pravo na obrazovanie v Rossii i zarubezhnyh gosudarstvakh: sravnitel'no-pravovoe issledovanie : avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk* [Constitutional right for education in Russia and foreign countries: comparative-legal study: abstract dis. cand. of legal sciences]. M. 2014. P. 10.
4. SHcherbak E. N. *Razvitie vysshego professional'nogo obrazovaniya – bazis ehkonomicheskogo suvereniteta gosudarstva v usloviyah rynochnoj ehkonomiki i globalizatsii* [The development of higher education – the economic basis of the sovereignty of the state in the conditions of market economy and globalization] // *YUridicheskij mir – The legal world*. 2011, No. 11, pp. 54-56.
5. Syryh V. M. *Obrazovatel'noe pravo kak otrasl' rossijskogo prava* [Educational law as a branch of Russian law]. M. Investigation of quality problems of specialists training. 2000. P. 136; SHkatulla V. I. *Obrazovatel'noe pravo : uchebnik dlya vuzov* [Educational law: textbook for universities]. M. NORMA. 2001. P. 121; Fedorova M. YU. *Obrazovatel'noe pravo : ucheb. posobie* [Educational law: textbook]. M. 2003.
6. General agreement on trade in services (GATS) or the GATS (eng. General Agreement on Trade in Services) – agreement of the World Trade Organization (WTO), which entered into force in January 1995 as a result of the Uruguay round of negotiations. The agreement was signed for distribution of the multilateral trading system to service sector.
7. Guseynova K. N. Op. cit. P.20.
8. Tokmoceva M. V. *Vysshee uchebnoe zavedenie kak sub"ekt otnoshenij v sfere predprinimatel'stva : avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk* [Higher educational institution as a subject of relations in the field of entrepreneurship: abstract dis. cand. of legal sciences]. M. 2000. Pp. 9-17.
9. Samylina I. A. *Sovremennyy universitet: preobrazovanie v organizaciyu* [Modern University: the transformation of the organization]. Available at: [http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015\\_2/Samylina\\_2015\\_2.pdf](http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Samylina_2015_2.pdf)
10. SHugrina E. S. *Avtonomiya vuzov i akademicheskie svobody: sootnoshenie mezhdunarodnogo i nacional'nogo pravovogo regulirovaniya* [University Autonomy and academic freedoms: correlation of international and national legal regulation] // *Aktual'nye problemy rossijskogo prava – Actual problems of Russian law*. 2013, No. 8, pp. 1041-1049.
11. Kirillovyh A. A., Surmanidze I. N. *Avtonomiya i demokratiya v organizacii deyatel'nosti sovremennoj vysshej shkoly: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt* [Autonomy and democracy in the organization of the modern higher education: Russian and foreign experience] // *Preodolenie pravovogo nigilizma v sovremennom obshchestve : sb. st. Mezhdunar. prakt. konf. (13 iyulya 2017 g., g. Saratov)* – Overcoming legal nihilism in modern society: collection of articles of Intern. pract. conf. (July 13, 2017, Saratov). Ufa. AETERNA. 2017. Pp. 66-69.

12. Mcginnes E. *Finansovyy menedzhment v sfere vysshego obrazovaniya: sravnitel'noe issledovanie vzaimootnoshenij vuzov i shtatov v SSHA* [Financial management in higher education: a comparative study of the relationship between universities and States in the USA] / transl. from English. M. OECD – HSE. 2005. P.12.

13. SHCHerbak E. N. *Zarubezhnye obrazcy sistemy upravleniya vysshim obrazovaniem (na primere obrazovatel'nykh standartov Francii i SSHA)* [Foreign samples of management system in higher education (on the example of educational standards for France and the United States)] // *Obrazovanie i pravo* – Education and law. 2012, No. 9 (37), p. 84.

14. Kirillovyh A. A. *Federal'nye universitety v obrazovatel'nom zakone* [Federal universities in educational law] // *Pravo i ehkonomika* – Law and Economics. 2009, No. 6.

УДК 331

А. А. Утробина

## Специальная оценка условий труда: смена терминологии или новое направление государственной политики?

В статье рассмотрены основные изменения правового регулирования оценки труда, связанные со сменой терминологии и внесением поправок в соответствующее законодательство Российской Федерации. Приводится отличие порядка проведения аттестации работников, применяемой в охране труда ранее, от порядка специальной оценки условий труда, установленного последними законами. Выделены требования по максимальному размеру скидки работодателя при проведении оценки условий труда. Проанализирован порядок внедрения новых нормативно-правовых документов, регламентирующих проведение оценки условий труда, включая требования к организациям, осуществляющим специальную оценку условий труда, и механизмам подтверждения соответствия этим требованиям. Представлены наиболее актуальные проблемы проведения оценки условий труда работников, вызванные внедрением нового направления государственной политики охраны труда.

The article describes the main changes of the legal regulation of labour assessment associated with the change terminology and the amendments to the relevant legislation of the Russian Federation. Is a difference of the order of certification of personnel used in the protection of labour informed the order of the special assessment of working conditions, of the installed the latest laws. Provides requirements on the maximum discount an employer in the evaluation of working conditions. Analyzed the procedure of implementation of new regulatory assets regulatory assessment of working conditions is an important vector in the formation of an effective institution of independent competent evaluation of working conditions, including requirements for organizations conducting special assessment of working conditions and mechanisms for verification of compliance with these requirements. Presents the most topical problems of assessing the working conditions of employees caused by the introduction of new government policies.

*Ключевые слова:* аттестация, оценка труда, условия труда, правовое регулирование, смена понятий, терминология, охрана труда, проблемы.

*Keywords:* certification, job evaluation, conditions of employment, legal regulation, change of concepts, terminology, occupational safety, problems.

С января 2014 г. в Российской Федерации в систему правового регулирования охраны труда были внесены значительные изменения, коснувшиеся порядка оценки труда работников, требований к организации рабочих мест, а также ответственности работодателей за нарушение порядка их проведения. Подобные новшества были вызваны наличием большого количества нарушений со стороны работодателей, отрицательно влияющих на здоровье и качество труда персонала, и определены требованиями Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ «О специальной оценке условий труда» [1] и Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 421-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О специальной оценке условий труда».

Поскольку внедрение новых законов заменило действующий ранее термин «аттестация условий труда» на термин «специальная оценка условий труда», интерес представляет соотношение данных понятий.

Поясним, что в период до 2014 г. аттестация рабочих мест проводилась всеми работодателями и представляла собой процедуру оценки условий труда на рабочих местах, целью которой было выявление вредных и опасных производственных факторов. По итогам проведения аттестации рабочих мест на предприятиях в разрезе каждого рабочего места составлялись карты аттестации рабочих мест. Срок действия аттестации рабочих мест составлял пять лет [2].

Для того чтобы выявить различия исследуемых правовых категорий, представим отличие аттестации от оценки условий труда. При этом отметим, что понятие «аттестации рабочих мест» закреплено законодательно только в Трудовом кодексе (статья 209) [3], в соответствии с которым аттестация представляет собой оценку условий труда на рабочих местах, проводимую с целью выявления вредных и (или) опасных производственных факторов и приведения условий труда в соответствие с государственными нормативными требованиями. Обязанность работодателей проводить аттестацию при этом закреплена 212 статьей ТК РФ [4].

Определение специальной оценки условий труда и правила ее проведения приводится в Федеральном законе от 28.12.13 № 426-ФЗ, в соответствии с которым специальная оценка представлена единым комплексом последовательно осуществляемых мероприятий по идентификации вредных и (или) опасных производственных факторов и оценкой уровня их воздействия на работника. По результатам спецоценки устанавливаются классы и подклассы условий труда на рабочих местах.

Таким образом, при сравнении исследуемых понятий становится очевидной более высокая степень прозрачности последнего определения, его точность и лаконичность. Так, наличие характеристики «единый комплекс» предполагает использование большого количества процедур, представляющих собой систему мероприятий, направленных на оценку условий труда. К тому же замена слова «выявление» на слово «идентификация» позволяет искоренить ряд правовых коллизий по обязательности и порядку проведения оценки условий труда. Выделение классов и подклассов условий труда также представляет собой отличие от аттестации, поскольку учитывает размер, тип и масштабность оцениваемого производства.

Для того чтобы оценить различие положений правовых документов, регулирующих аттестацию и оценку условий труда работников, в табл. 1 представим характеристику основных положений того и другого документа.

*Таблица 1*

**Характеристика основных положений аттестации  
и оценки условий труда**

Параметр	Аттестация (в соответствии с приказом Минтруда России от 12.12.12 № 590н)	Оценка условий труда (в соответствии с приказом Минтруда России от 24 января 2014 г. № 33н.)
Какие рабочие места подлежат аттестации или оценке	Занятые сотрудниками, по роду деятельности связанными с оборудованием, машинами, механизмами, установками, аппаратами, устройствами и транспортными средствами. Рабочие места сотрудников, работающих с источниками опасностей, оказывающими вредное воздействие	По степени вредности и опасности к классу (подклассу) условий труда по результатам проведенных исследований (испытаний, измерений) вредных и опасных производственных факторов
Как часто проводить аттестацию или оценку	В первый раз аттестацию проводят сразу после создания предприятия или ИП. Повторная аттестация проводится на рабочих местах, в которых по результатам прошлой аттестации были выявлены вредные или опасные условия труда. Повторная аттестация проводится не позже чем через пять лет после предыдущей	Не реже чем один раз в пять лет. Если же рабочее место аттестовано, то спецоценку следует проводить через пять лет после завершения аттестации. При этом предусмотрен ряд случаев, когда специальную оценку необходимо проводить вне плана, то есть ранее вышеуказанного срока
Аттестующая организация	В аттестационную комиссию включаются представители работодателя, аттестующей организации, профсоюзные деятели (первичная профсоюзная организация, если имеется в компании), штатный либо сторонний специалист по охране труда	Сторонняя организация исследует рабочие места на предмет наличия или отсутствия вредных и опасных производственных факторов

Параметр	Аттестация (в соответствии с приказом Минтруда России от 12.12.12 № 590н)	Оценка условий труда (в соответствии с приказом Минтруда России от 24 января 2014 г. № 33н.)
Завершение аттестации и оформление результатов	В ходе аттестации оценивается, насколько соответствуют условия труда гигиеническим нормативам, является ли травмоопасным каждое рабочее место, а также уровень обеспеченности сотрудника средствами индивидуальной защиты	Утверждение отчета; ознакомление работников под роспись с картами оценки условий труда; включение в трудовые договоры работников данных об условиях труда на рабочем месте при заключении дополнительных соглашений; размещение на сайте компании итогов оценки условий труда; уведомление ФСС о результатах проведенной работы
Ответственность за непроведение аттестации	Для должностных лиц и ИП – от 1000 до 5000 руб., для юридических лиц – от 30 000 до 40 000 руб.	За непроведение оценки административный штраф до 80 000 рублей, повторно – до 200 000 рублей, административное приостановление деятельности на срок до 90 суток
Регулирующие организации	Трудовая инспекция, Роспотребнадзор, Ростехнадзор и Прокуратура	Трудовая инспекция, Фонд социального страхования, Прокуратура
Наличие уголовной ответственности	Штраф в размере до 200 000 руб. или в размере заработной платы или иного дохода за период до 18 месяцев; либо исправительные работы на срок до двух лет; либо лишение свободы на срок до одного года	Лишение свободы на два года и более

Краткий анализ правовых норм сравниваемых институтов охраны труда работников позволяет сделать вывод, что оценка труда более выгодна непосредственно для работодателей, поскольку предоставляет ряд льгот в уплате обязательных взносов в фонд социального страхования от несчастных случаев на производстве.

К тому же специальная оценка позволяет работникам предприятия самостоятельно воздействовать на ее результат. На этапе проведения лабораторно-инструментальных исследований работник должен предпринять все усилия для того, чтобы были исследованы условия трудовой деятельности со всех сторон.

В табл. 2 приводятся значения взносов в ФСС, установленных законом для разных классов условий труда.

*Таблица 2*

**Значения дополнительных тарифов пенсионных взносов**

Класс условий труда	Тариф		
	Проведена специальная оценка условий труда	Проведена только аттестация	Нет ни аттестации, ни спецоценки
Допустимый\оптимальный	0% – подклассы 1 и 2	9% – для выплат сотрудникам из списка № 1 6% – для выплат сотрудникам из списка № 2	9% – для выплат сотрудникам из списка № 1 6% – для выплат сотрудникам из списка № 2
Опасный/вредный	В зависимости от подкласса 2% – подкласс 3.1 4% – подкласс 3.2 6% – подкласс 3.3 7% – подкласс 3.4 8% – подкласс 4	В зависимости от подкласса 2% – подкласс 3.1 4% – подкласс 3.2 6% – подкласс 3.3 7% – подкласс 3.4 8% – подкласс 4	

От безопасности условий труда зависит размер скидки к тарифу взносов от несчастных случаев на производстве. Максимальный размер скидки достигает 40 процентов от общего тарифа, установленного ФСС РФ для компании (пункт 2 Правил, утвержденных постановлением Правительства РФ от 30 мая 2012 г. № 524). Однако на скидку могут рассчитывать только компании, имеющие результаты специальной оценки рабочих мест. К тому же в уменьшение взносов на травматизм возможно внести расходы на спецоценку (пункт 2 Правил, утвержденных приказом Минтруда России от 10 декабря 2012 г. № 580н) [5]. Допускается внесение до 20 процентов от суммы взносов, начисленных за 2017 г. либо за три предшествующих года, в случаях, когда чис-

ленность работников компании менее 100 человек и если в течение двух последних лет она не получала из ФСС РФ средства на финансирование мероприятий по улучшению условий труда [6].

Этой же цели служит установление дифференцированного дополнительного тарифа по взносам страхователей в ПФР по результатам специальной оценки условий труда; размер дополнительного тарифа увязан с классом условий труда на рабочих местах работодателя.

Таким образом, замена правовых условий проведения аттестации труда на их оценку сопровождается не только сменой терминологии, поскольку закон ужесточил в какой-то степени ответственность за проведение оценки труда, заинтересованность работодателей в ее проведении и повысил прозрачность процесса проведения оценки. Внедрение новых нормативно-правовых актов, регламентирующих проведение оценки условий труда, является важным вектором в формировании эффективного института независимой компетентной оценки условий труда, включая требования к организациям, осуществляющим специальную оценку условий труда, и механизмам подтверждения соответствия этим требованиям.

Принятие Федерального закона «О специальной оценке условий труда» позволило предприятиям малого и среднего бизнеса проводить упрощенную оценку условий труда, по результатам которой в отдельных случаях работодатели могут подавать декларацию без проведения процедуры лабораторных исследований (измерений).

Однако новый документ не лишен недостатков и проблем, которые сказываются на деятельности самих работников, увеличении административной и финансовой нагрузки на работодателей.

Так, в соответствии с Приказом Минтруда России № 33н Раздел II. Пункт 6 «Об утверждении Методики проведения специальной оценки условий труда, Классификатора вредных и (или) опасных производственных факторов, формы отчета о проведении специальной оценки условий труда и инструкции по ее заполнению» все вредные и (или) опасные факторы, которые идентифицированы на рабочем месте, подлежат исследованиям (испытаниям) и измерениям в установленном порядке. При этом в отношении рабочих мест, на которых вредные и (или) опасные производственные факторы по результатам осуществления идентификации не выявлены, выдается декларация соответствия условий труда. Однако в условиях масштабности работодателей, у которых количество рабочих мест превышает несколько сотен, затраты на бланки деклараций будут довольно значительны. К тому же в законе между статьями 11 и 3 наблюдается нестыковка требований: в первом случае она должна обеспечиваться по гигиеническим нормативным документам, а во втором – декларирование основывается на государственных нормативных документах [7].

В части 1 статьи 5 Федерального закона № 102-ФЗ «Об обеспечении единства измерений» определяется: «Измерения, относящиеся к сфере государственного регулирования обеспечения единства измерений, должны выполняться по аттестованным методикам (методам) измерений, за исключением методик (методов) измерений, предназначенных для выполнения прямых измерений...». В то же время аккредитованные методики в области оценки условий труда отсутствуют, а соответственно специальная оценка условий труда не может осуществляться по большому спектру вредных и опасных производственных факторов.

Также Федеральный закон № 426-ФЗ установил, что при осуществлении на рабочих местах идентификации потенциально вредных и (или) опасных производственных факторов должны учитывать ряд перечисленных в законе факторов. В то же время в Приказе Минтруда России № 33н не рассмотрен вопрос оценки применения специальных индивидуальных средств защиты, а организации – производители специальных индивидуальных средств защиты не входят в реестр Минтруда [8].

Таким образом, следует унифицировать систему специальной оценки условий труда и контроля в части изучаемых нормативно-правовых документов.

Существующая коллизия между методиками аттестации и оценки условий труда работников снижает эффективность их деятельности, создает определенный конфликт интересов в сфере мониторинга условий труда. Корректировку методики следует проводить с учетом отраслевых особенностей предприятия.

Необходимо сформировать методику, состоящую из двух частей: оценки профессиональных рисков с позиций здоровья работника (гигиена труда) и травмобезопасности (охрана труда). При этом точками соприкосновения в каждой из них должны стать финансовая компонента и унификация оценки рисков (индексов, коэффициентов).

Таким образом, проведенный в статье анализ правовой специфики терминологии «аттестация условий труда» и «оценка» позволил сделать вывод, что в целом внесение изменений в терминологию на законодательном уровне позволило устранить ряд коллизионных моментов, связанных с требованиями органов по охране труда, усилило в некоторой степени заинтересо-

ванность работодателей в своевременности и полноте проводимой оценки, обусловило возможности для самих работников в предъявлении к работодателям требований по методам оценки условий их труда. Однако возник и ряд новых проблем, которые снижают эффективность проведения оценки условий труда и затрудняют процесс выполнения работ.

### Примечания

1. Федеральный закон от 28.12.2013 № 426-ФЗ (ред. от 23.06.2014) «О специальной оценке условий труда».
2. Там же.
3. Трудовой кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 02.04.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.04.2014). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Там же.
5. Приказ Минтруда России «О внесении изменений в Методику проведения специальной оценки условий труда, Классификатор вредных и (или) опасных производственных факторов, форму отчета о проведении специальной оценки условий труда и инструкцию по ее заполнению, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 января 2014 г. № 33н». URL: <http://regulation.gov.ru/>.
6. «Р 2.2.2006-05. Руководство по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса. Критерии и классификация условий труда» // Бюллетень нормативных и методических документов госсанэпиднадзора. 2005. № 3.
7. Абалдуев В. А. Специальная оценка условий труда: смена терминологии или новое направление государственной политики // Конституционализм и правовая система России: итоги и перспективы : материалы XIV Ежегод. междунар. науч.-практ. конф. юрид. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова и V Междунар. науч.-практ. конф. «Кутафинские чтения» Моск. гос. юрид. ун-та им. О. Е. Кутафина. М., 2013. С. 40.
8. Травматизм на производстве. Официальный сайт Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Свердловской области. URL: <http://sverdl.gks.ru/digital/region9/DocLib/> (дата обращения 07.08.2017).

### Notes

1. Federal law dated 28.12.2013 No. 426-ФЗ (as amended on 23.06.2014) "On special assessment of working conditions". (in Russ.)
2. Ibid.
3. The Labour Code of the Russian Federation: the Federal law from 30.12.2001 № 197-ФЗ (as amended on 02.04.2014) (rev. and add., entered into force since 13.04.2014). Access from ref.-legal system "ConsultantPlus". (in Russ.)
4. Ibid.
5. The order of the Ministry of labor of Russia "About modification of the Method of special assessment of working conditions, Classifier of harmful and (or) hazardous production factors, the form of the report on the special evaluation of working conditions and the instruction on its filling, approved by the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation from January 24, 2014 No. 33н". Available at: <http://regulation.gov.ru/>. (in Russ.)
6. «Р 2.2.2006-05. Rukovodstvo po gigienicheskoj ocenke faktorov rabochej sredy i trudovogo processa. Kriterii i klassifikaciya uslovij truda» – "Р 2.2.2006-05. Guide on hygienic assessment of factors of working environment and labor process. Criteria and classification of working conditions" // *Byulleten' normativnyh i metodicheskikh dokumentov gossanehpdnadzora* – Bulletin of regulatory and methodical documents of the state sanitary-and-epidemiologic supervision. 2005, No. 3.
7. Abalduев V. A. *Special'naya ocenka uslovij truda: smena terminologii ili novoe napravlenie gosudarstvennoj politiki* [Special assessment of working conditions: a change of terminology or a new direction of state policy] // *Konstitucionalizm i pravovaya sistema Rossii: itogi i perspektivy : materialy XIV Ezhegod. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. yurid. fak. MGU im. M. V. Lomonosova i V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Kutafinskie chteniya» Mosk. gos. yurid. un-ta im. O. E. Kutafina* – Constitutionalism and legal system of Russia: results and prospects: materials of the XIV Annual. intern. scientific-pract. conf. of the faculty of law MSU n.a. M. V. Lomonosov and the V Intern. scientific-pract. conf. "Kutafin readings" of the Moscow State Law University n.a. O. E. Kutafin. M. 2013. P. 40.
8. *Travmatizm na proizvodstve. Oficial'nyj sajt Territorial'nogo organa Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Sverdlovskoj oblasti* – Injuries in the workplace. Official site of Territorial body of Federal service of state statistics in Sverdlovsk region. Available at: <http://sverdl.gks.ru/digital/region9/DocLib/> (accessed 07.08.2017).

## К вопросу о наказании как структурном элементе юридической ответственности в российском праве

В юридической науке присутствует множество разных точек зрения, далеких от оказания помощи правоприменительной практике и отвлекающих от исследований структуры конструктивной стороны юридической ответственности. Господствуют две противоположные тенденции: одни авторы пытаются максимально упростить понимание юридической ответственности, а другие – искусственно усложнить выработываемые ими дефиниции. Результаты исследования данной проблемы позволили выявить конструктивные элементы наказания как структурного элемента юридической ответственности. В частности, к данным элементам относится воспитательная природа наказания, обеспечиваемая правовыми средствами, препятствующими применению наказаний к невиновным лицам.

In the legal science there are many different points of view, far from helping to law enforcement practice and distracting from the research structure of the constructive side of legal responsibility. There are two opposite tendencies: some authors try to simplify the understanding of legal responsibility as much as possible, while others try to artificially complicate the definitions they derive. The results of the study of this problem made it possible to identify the constructive elements of punishment as a structural element of legal responsibility. In particular, these elements include the educational nature of punishment provided by legal means that prevent the use of punishments to innocent persons.

*Ключевые слова:* юридическая ответственность, структура юридической ответственности, карательные и компенсационные элементы юридической ответственности, пресечения правонарушений и устранение их вредоносных последствий, квалифицирующие признаки наказания, сроки применения наказаний.

*Keywords:* legal liability, structure of legal responsibility, punitive and compensatory elements of legal responsibility, suppression of offenses and elimination of their harmful consequences, qualifying signs of punishment, terms of application of punishments.

Современная юридическая наука располагает в отношении теории юридической ответственности лишь данными, полученными советской правовой наукой, современная же наука не только не внесла существенного вклада в разработку данной теории, но еще и запутала многие ключевые вопросы.

В частности, в теоретических исследованиях появилось множество разных точек зрения, далеких от оказания помощи правоприменительной практике и отвлекающих от исследований конструктивной стороны юридической ответственности – выявления ее структуры. Например, мнение о статусной ответственности, под которой предполагается необходимость (обязанность) осознанного и добровольного выполнения правовых предписаний участниками правоотношений; мнение о позитивной ответственности, выражающейся в форме правомерного поведения, заключающегося не в обязанностях соблюдать закон, а в ответственном поведении; мнение о поощрительной ответственности и др. [1]

Кроме того, современные попытки переосмысления сущности юридической ответственности выражаются в двух противоположных тенденциях: в стремлении одних авторов максимально упростить понимание юридической ответственности и в стремлении других авторов искусственно усложнить выработываемые ими дефиниции. Например, в одних случаях ответственность полностью отождествляется с санкцией, применяемой к правонарушителю; в других – ее считают элементом структуры правоотношения, обеспечивающим неизбежность исполнения возложенной на лицо обязанности; в третьих – ее квалифицируют как необходимость наступления неблагоприятных последствий за невыполнение (ненадлежащее исполнение) субъектами права своих обязанностей и за злоупотребление правами [2] и т. д.

Однако практика ждет от правовой науки не споров (пусть даже и аргументированных) по поводу определений понятия юридической ответственности, а рекомендаций по предотвращению возможных ошибок в применении юридической ответственности.

Совершению же данных ошибок во многом способствуют отсутствие надлежащего теоретического обоснования структуры юридической ответственности и анализ российского законодательства, осуществленный на предмет выявления данной структуры, которые привели к следующим результатам.

1. Юридическая ответственность направлена на достижение двух основных целей – пресечение правонарушений и устранение вредоносных последствий, причиненных этими правонарушениями, которые можно назвать компенсационными мерами.

Например, в Трудовом кодексе РФ предусмотрена наряду с наказанием (дисциплинарным взысканием) (статья 192) материальная ответственность (статья 238); статья 4.7 КоАП РФ предоставляет возможность одновременно с административным наказанием решать вопрос о возмещении имущественного ущерба, причиненного административным правонарушением, а в Уголовном кодексе РФ одновременно с уголовным наказанием возможно и предъявление гражданского иска в уголовном процессе (статьи 31, 44, 45, 54, 55, 115–118, 135–139, 160, 214, 216, 220, 225, 230, 246, 250, 299, 305, 306, 309, 310, 347, 351, 389.1, 399, 401.2, 471, 472 УПК).

Компенсационные и иные связанные с ними меры юридической ответственности не относятся к наказаниям. Например, судебная практика едина в том, что депремирование нарушителя трудовой дисциплины не относится к числу наказаний [3].

Реализация первой цели осуществляется, как правило, в применении наказаний к нарушителям (карательный элемент): дисциплинарного взыскания к работникам (статья 192 ТК), административного наказания к правонарушителям (глава 4 КоАП РФ) и уголовного наказания к преступникам (глава 9 УК РФ).

Реализация же второй цели (компенсационный элемент) выражается в восстановлении положения, существовавшего до нарушения права (ст. 12 ГК РФ), в возмещении вреда, причиненного дисциплинарным проступком (глава 39 ТК), правонарушением или преступлением (глава 59 ГК РФ) и др.

2. Результаты исследования показывают, что эти два структурных элемента имеют существенные различия в правовом режиме, поскольку карательный элемент направлен на личность правонарушителя и преследует воспитательную цель (его исправление и перевоспитание), а второй элемент затрагивает воспитание правонарушителя лишь косвенно.

Например, если наказание применяется строго за виновное правонарушение, то имущественная ответственность может быть применена и без вины (статья 401 пункт 3, статья 1079 ГК и др.), а наказание безвиновного – это уже не воспитание.

3. Теоретическую конструкцию наказаний, как элемента структуры юридической ответственности характеризуют следующие основные особенности:

а) наказание представляет собой публичную государственную акцию, на что прямо указано в статье 3.1 КоАП РФ и в статье 43 пункта 1 УК РФ, а статья 6 ТК РФ отнесла виды и порядок применения дисциплинарных взысканий к исключительно федеральному предмету ведения;

б) поэтому право применения карательных элементов юридической ответственности принадлежит лишь четко определенным законом лицам и органам, уполномоченным на то государством: работодателем (статья 192 ТК), государственным должностным лицам (глава 23 КоАП РФ), органам предварительного расследования и судам согласно УПК РФ;

в) поскольку в воспитании нуждаются лишь виновные в правонарушениях лица, то и наказания применяются только к ним с запретом применения их к невиновным лицам. Например, уголовное преследование с назначением наказания в такой же мере отвечает задачам уголовного судопроизводства, что и отказ от уголовного преследования невиновных (статья 6 пункта 2 УПК РФ);

г) поскольку в сложных жизненных перипетиях всегда существует потенциальная возможность применения наказания к невиновным (так зачастую складываются жизненные обстоятельства), то для гарантий от таких ошибок законодательство предусматривает:

– презумпцию невиновности, согласно которой недоказанная виновность означает доказанную невиновность (статья 49 Конституции РФ, статья 1.5 КоАП РФ, статья 14 УПК РФ и др.);

– освобождение как обвиняемого, так и подозреваемого от обязанности доказывать свою невиновность (статья 49 пункт 2, статья 51 Конституции РФ, статья 14 пункт 2 УПК РФ и др.). Пределы этого освобождения частично сужены лишь Примечанием к статье 1.5 КоАП в случае, если правонарушение, совершенное владельцем объекта недвижимости, зафиксировано специальными техническими средствами в установленном законом порядке;

– недопустимость использования доказательств, полученных с нарушением закона (статья 50 пункт 2 Конституции РФ, статья 75 УПК РФ и др.);

– признание подсудимым своей вины, если оно не подтверждено совокупностью других собранных по делу и исследованных в судебном заседании доказательств, не может служить основанием для постановления обвинительного приговора (статья 77 пункт 2 УПК РФ) [4];

д) воспитательные действия не дадут нужного эффекта, если между правонарушением и воспитательной акцией пройдет значительный период времени, а поэтому сроки применения наказаний:

– ограничены законом. Если, по общему правилу, дисциплинарное взыскание допускается применять в течение месяца со дня нарушения (статья 192 ТК), административное наказание – в течение двух месяцев (статья 4.5 пункт 1 КоАП РФ), то уголовное наказание – в зависимости от вида преступления (статья 83 УК РФ);

– невозможны, за исключением случаев приостановления течения этого срока при уклонении осужденного от отбытия наказания (статья 83 пункт 2 УК РФ).

Суммировав все изложенное, мы получаем следующие выводы:

1. Наказание в структуре юридической ответственности представляет собой воспитательную акцию государства, направленную на исправление личности правонарушителя.

2. Воспитательная цель этой акции предполагает применение ее лишь к лицам, виновным в совершении правонарушений, а поэтому для защиты от наказаний невиновных предусмотрена система специальных мер: ограниченные и невозможные сроки давности применения наказаний; ограничение круга лиц, применяющих наказания; презумпция невиновности правонарушителей и т. д.

3. Принципы применения наказаний специфичны в сравнении с принципами применения компенсационных видов юридической ответственности, в которых применение компенсационной ответственности может зависеть от воли потерпевшего, и в некоторых случаях обязанность по компенсации причиненного вреда может быть возложена и на невиновного причинителя этого вреда.

#### **Примечания**

1. Черногор Н. Н. О теоретических проблемах юридической ответственности // Журнал российского права. 2006. № 5; Черных Е. В. О нормативном характере юридической ответственности // Вопросы теории государства и права. Саратов, 1998. Вып. 1(10). С. 80–81; Тарбагаев А. Н. Ответственность в уголовном праве. Красноярск, 1994. С. 11–12; Ретюнских И. С. Уголовно-правовые отношения и их реализация. Воронеж, 1997; Разгильдиев Б. Т. Задачи уголовного права Российской Федерации и их реализация. Саратов, 1993.

2. Емельянов А. С. Реализация охранительной функции финансового права : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2005; Колосова Н. М. Конституционная ответственность в Российской Федерации: ответственность органов государственной власти и иных субъектов права за нарушение конституционного законодательства Российской Федерации. М. : Городец, 2000 и др.

3. Например, апелляционные определения Липецкого областного суда от 07.08.2013 по делу № 33-2010/2013 г.; Самарского областного суда от 17.11.2014 по делу № 33-10677/2014; Краснодарского краевого суда от 03.11.2016 по делу № 33-28888/2016 и др.

4. Там же.

#### **Notes**

1. *CHernogor N. N. O teoreticheskikh problemah yuridicheskoy otvetstvennosti* [About the theoretical problems of legal liability] // *ZHurnal rossijskogo prava – Journal of Russian law*. 2006, No. 5; *CHernyh E. V. O normativnom haraktere yuridicheskoy otvetstvennosti* [About the normative character of legal responsibility] // *Voprosy teorii gosudarstva i prava – Questions of theory of state and law*. Saratov. 1998. Issue 1(10). Pp. 80-81; *Tarbagaev A. N. Otvetstvennost' v ugovnom prave* [Responsibility in criminal law]. Krasnoyarsk. 1994. Pp. 11-12; *Retyunskih I. S. Ugolovno-pravovye otnosheniya i ih realizaciya* [Criminal-legal relations and their implementation]. Voronezh. 1997; *Razgil'diev B. T. Zadachi ugovnogo prava Rossijskoj Federacii i ih realizaciya* [Tasks of the penal law of the Russian Federation and their implementation]. Saratov. 1993.

2. *Emel'yanov A. S. Realizaciya ohranitel'noj funkcii finansovogo prava : avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk* [Realization of security function of financial law: abstract of dis. ... Dr of legal sciences]. M. 2005; *Kolosova N. M. Konstitucionnaya otvetstvennost' v Rossijskoj Federacii: otvetstvennost' organov gosudarstvennoj vlasti i inyh sub"ektov prava za narushenie konstitucionnogo zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii* [Constitutional responsibility in the Russian Federation: responsibility of public authorities and other entities for violations of constitutional legislation of the Russian Federation]. M. Gorodets. 2000 etc.

3. For example, appeal determination of the Lipetsk regional court on 07.08.2013 on the case No. 33-2010/2013, of the Samara regional court from 17.11.2014 on the case No. 33-10677/2014; of the Krasnodar regional court from 03.11.2016 on the case No. 33-28888/2016 etc.

4. Ibid.

## Об антикоррупционном праве как комплексной отрасли российского права

Исходя из закономерностей возникновения комплексных отраслей в российском праве и на основе анализа российского антикоррупционного законодательства обосновывается возникновение в российской правовой системе комплексной отрасли российского права – антикоррупционного права – и объясняется потребность в выработке теоретических основ данной отрасли. Показана международно-правовая значимость данной потребности и взаимосвязь ее с нормами международного права. Выявлены внутренние системные взаимосвязи будущего антикоррупционного права, и сделано сравнение с имеющимися и нарождающимися комплексными отраслями российского законодательства. Дан краткий анализ судебной практики по делам коррупционной направленности.

Based on the laws of *pozniknoveniya kopleksnyh branches* in Russian law and based on the analysis of the Russian anti-corruption legislation is justified in the emergence of the Russian legal system, complex industry of the Russian law – anti-corruption law and justified by the need for the development of the theoretical foundations of the industry. It shows the international importance of the legal needs and its relationship with international law. Revealed the internal system of the future relationship of anti-corruption law and made a comparison with the existing and emerging industries complex of the Russian legislation. A brief analysis of the judicial practice in cases of corruption.

*Ключевые слова:* комплексная отрасль права, противодействие коррупции, антикоррупционное законодательство, антикоррупционная экспертиза, антикоррупционные запреты, предмет антикоррупционного права, принципы отрасли антикоррупционного права, статус коррупционеров, прикосновенность к коррупции, судебная практика по коррупционным делам.

*Keywords:* integrated branch of law, anti-corruption, anti-corruption legislation, anticorruption *ekspertiza*, antikorrupsionnye bans, the subject of the anti-corruption law, principles of industry anti-corruption law, status corrupt, the implication in corruption, judicial practice in corruption cases.

На сегодняшний день в системе российского права зарождаются комплексные отрасли права на основе правовых предписаний, содержащихся в фундаментальных (базовых) отраслях права. Комплексная отрасль права – это элемент системы права, регулирующий специфические общественные отношения на основе комплексных принципов, в результате соединения комплексных норм права характеризующихся устойчивостью в период перехода отрасли из зарождающейся в самостоятельную. Актуальность указанной проблематики предполагает необходимость дальнейшей разработки и закрепления категории «комплексная отрасль права» [1].

И практика правового регулирования изобилует необходимой информацией для этого. В частности, уже давно состоялись такие комплексные отрасли, как экологическое, аграрное, муниципальное право и другие и завоевывают свое место денежное право [2], ценовое право [3], нотариальное право [4] и т. д.

При этом недопустимо отождествлять комплексное право как отрасль права, с межотраслевыми комплексами правовых норм (банковское право, медицинское право, ветеринарное право и др.). Предметом правового регулирования последних является узкая и специфическая сфера деятельности, представляющая собой внутригосударственное значение.

Общепризнанные принципы и нормы международного права являются составной частью правовой системы Российской Федерации и имеют приоритетное положение в случае коллизии их с нормами российского законодательства (статья 15 пункт 4 Конституции РФ). Поэтому Конвенция ООН против коррупции [5] не только ратифицирована Россией [6], но еще и во исполнение этой Конвенции принят Федеральный закон «О противодействии коррупции» [7] (далее сокращенно – «Антикоррупционный закон»), который можно оценить в качестве головного законодательного акта возникшей в российском праве комплексной отрасли права – антикоррупционном праве.

О головном статусе данного «Антикоррупционного закона» свидетельствует массив законодательных и подзаконных актов, конкретизирующих его положения. В частности, антикоррупционная деятельность поставлена в стране на плановую основу [8]; введена антикоррупци-

онная экспертиза законодательства [9]; введен запрет для особой категории российских чиновников на наличие у них счетов в иностранных банках [10] и установлен контроль за соответствием их расходов получаемым доходам [11]; осуществляется деятельность по выявлению коррупционных рисков [12] и т. д.

Анализ имеющегося в наличии антикоррупционного законодательства позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования антикоррупционного права как комплексной отрасли российского права проходит пять стадий.

1. Возникновение и обострение проблемы до уровня потребности правового вмешательства. В частности, в тексте Конвенции ООН [13] это обстоятельство сформулировано как угроза для стабильности и безопасности общества, подрывающая демократические институты, ценности и справедливость, наносящая ущерб устойчивому развитию и правопорядку; зарождение связей между коррупцией, организованной и экономической преступностью, включая отмыwanie денежных средств; утрата больших объемов активов, которые могут составлять значительную долю ресурсов государств и ставят под угрозу политическую стабильность и устойчивое развитие этих государств; превращение коррупции в транснациональное явление, которое затрагивает общество и экономику всех стран; потребность в международном сотрудничестве в области предупреждения коррупции и борьбы с ней и т. д.

2. Определение пределов разрушительного действия данной проблемы, что позволяет обозначить предмет комплексной отрасли антикоррупционного права.

Антикоррупционный закон (в статье 1 пункте 1) определил понятие коррупции как злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами.

Сфера противодействия данным видам поведения и определила предмет антикоррупционного права, а поэтому нельзя считать коррупционными преступлениями, к примеру, хулиганство, изнасилование, террористический акт и т. д.

3. Определение методов правового регулирования, применяемых в борьбе с коррупцией, которые должны быть адекватными степени остроты данной проблемы. И поскольку коррупция посягает преимущественно на публичные интересы, то основным является императивный метод, имеющий две стороны: установления обязанностей и установления запретов.

4. Обязательным условием правового регулирования является установление иерархии его целей, что обеспечивается принципами отрасли антикоррупционного права. Таковые закреплены в статье 3 Антикоррупционного закона, и их можно классифицировать на две группы:

- а) принципы содержания антикоррупционной деятельности, которая должна базироваться
  - на приоритетном применении мер по предупреждению коррупции (пункт 6),
  - в сочетании с неотвратимостью ответственности за совершение коррупционных правонарушений (пункт 4),
  - при комплексном использовании политических, организационных, информационно-пропагандистских, социально-экономических, правовых, специальных и иных мер (пункт 5),
  - в сотрудничестве государства с институтами гражданского общества, международными организациями и физическими лицами (пункт 7);
- б) принципы соблюдения в процессе осуществления антикоррупционной деятельности требований:
  - соблюдения законности (пункт 2),
  - признания, обеспечения и защиты основных прав и свобод человека и гражданина (пункт 1),
  - публичности и открытости деятельности государственных органов и органов местного самоуправления (пункт 3).

5. Предмет антикоррупционного права определяет границы действия его правовых норм; метод этой отрасли права определяет природу правового воздействия в рамках предмета; принципы отрасли формируют иерархию целей правового регулирования. И наличие совокупности данных признаков свидетельствует о том, что данная комплексная отрасль права состоялась на уровне нормативного содержания.

Однако главным критерием состоятельности данной отрасли являются результаты применения ее правовых норм на практике. В частности, постановление Пленума Верховного Суда по коррупционным преступлениям [14], состоящее из 38 пунктов, выявило потребность в разъяснении вопросов о пределах статуса коррупционеров (пункт 1), о границах их полномочий (пункты 2

и 3), о прикосновенности их к коррупции (пункт 4) и отсутствии таковой (пункт 6, 7), т. е. из данных вопросов не явствует что-либо о конструктивных пробелах и сомнениях в российском коррупционном законодательстве, а значит, это может свидетельствовать об удовлетворительном его состоянии.

Правоприменительная практика создала основы для выработки теоретической конструкции этой комплексной отрасли, но пока в юридической литературе имеются лишь отдельные фрагментарные теоретические разработки. Работа в данном направлении продолжается, и ее результаты будут опубликованы в следующей научной статье.

### Примечания

1. Коваленко А. Ю. Комплексная отрасль права как категория юридической науки // Законодательство и экономика. 2014. № 3.
2. Лагутин И. Б. К вопросу о понятии денежного права // Финансовое право. 2016. № 4.
3. Зайкова С. Н. Ценовое право как новое направление российской науки // Юридический мир. 2015. № 4.
4. Настольная книга нотариуса : в 4 т. Организация нотариального дела. Т. 1. 3-е изд., перераб. и доп. / под ред. И. Г. Медведева. М. : «Статут», 2015.
5. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции (принята в г. Нью-Йорке 31.10.2003 Резолюцией 58/4 на 51-м пленарном заседании 58-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН) // Бюллетень международных договоров. 2006. № 10. С. 7-54.
6. Федеральный закон от 08.03.2006 № 40-ФЗ «О ратификации Конвенции ООН против коррупции» // Собрание законодательства РФ. 2006. № 12. Ст. 1231.
7. Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ (ред. от 03.04.2017) «О противодействии коррупции».
8. Указ Президента РФ от 01.04.2016 № 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016-2017 годы» // Собрание законодательства РФ. 2016. № 14. Ст. 1985.
9. Федеральный закон от 17.07.2009 № 172-ФЗ (ред. от 21.10.2013) «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов».
10. Федеральный закон от 07.05.2013 № 79-ФЗ (ред. от 28.12.2016) «О запрете отдельным категориям лиц открывать и иметь счета (вклады), хранить наличные денежные средства и ценности в иностранных банках, расположенных за пределами территории Российской Федерации, владеть и (или) пользоваться иностранными финансовыми инструментами».
11. Федеральный закон от 03.12.2012 № 230-ФЗ (ред. от 03.11.2015) «О контроле за соответствием расходов лиц, замещающих государственные должности, и иных лиц их доходам».
12. Напр., Письмо Минтруда России от 25.12.2014 № 18-0/10/В-8980 «О проведении федеральными государственными органами оценки коррупционных рисков» (вместе с «Методическими рекомендациями по проведению оценки коррупционных рисков, возникающих при реализации функций»).
13. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции» (принята в г. Нью-Йорке 31.10.2003 Резолюцией 58/4 на 51-м пленарном заседании 58-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН) // Бюллетень международных договоров». 2006. № 10. С. 7-54.
14. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 09.07.2013 № 24 (ред. от 03.12.2013) «О судебной практике по делам о взяточничестве и об иных коррупционных преступлениях».

### Notes

1. Kovalenko A. YU. *Kompleksnaya otrasl' prava kak kategoriya yuridicheskoy nauki* [Complex branch of law as a category of legal science] // *Zakonodatel'stvo i ehkonomika* – Legislation and economy. 2014, No. 3.
2. Lagutin I. B. *K voprosu o ponyatii denezhnogo prava* [Question of the concept of the monetary law] // *Finansovoe pravo* – Financial law. 2016, No. 4.
3. Zajkova S. N. *Cenovoe pravo kak novoe napravlenie rossijskoj nauki* [The price right as a new direction of Russian science] // *YUridicheskij mir* – Juridical world. 2015, No. 4.
4. *Nastol'naya kniga notariusa : v 4 t. Organizaciya notarial'nogo dela* – Reference book of the notary: in 4 volumes. Organization of notarial deeds. Vol. 1. 3d publ., revised and add. / under the editorship of I. G. Medvedev. M. Statut. 2015.
5. *Konvenciya Organizacii Ob"edinennyh Nacij protiv korrupcii (prinyata v g. N'yu-Jorke 31.10.2003 Rezolyuciej 58/4 na 51-m plenarnom zasedanii 58-j sessii General'noj Assamblei OON)* – The Convention of United Nations against corruption (adopted in New York on 31.10.2003 by Resolution 58/4 at the 51st plenary meeting of 58th session of the UN General Assembly) // *Byulleten' mezhdunarodnyh dogovorov* – Bulletin of international treaties. 2006, No. 10, pp. 7-54.
6. Federal law dated 08.03.2006 № 40-ФЗ "On ratification of the UNO Convention against corruption" // Collected legislation of the Russian Federation. 2006. No. 12. Art. 1231. (in Russ.)
7. Federal law of 25.12.2008 № 273-ФЗ (as amended on 03.04.2017) "On combating corruption". (in Russ.)
8. The decree of the President of the Russian Federation from 01.04.2016 № 147 "On the National anti-corruption plan for 2016-2017" // Collected legislation of the Russian Federation. 2016. No. 14. Art. 1985. (in Russ.)
9. Federal law of 17.07.2009 № 172-ФЗ (as amended on 21.10.2013) "On anti-corruption expertise of normative legal acts and drafts of normative legal acts". (in Russ.)

10. Federal law of 07.05.2013 № 79-ФЗ (as amended on 28.12.2016) "On prohibiting certain categories of persons to open and have accounts (deposits), store cash and values in foreign banks located outside the territory of the Russian Federation, own and (or) to use foreign financial instruments". (in Russ.)

11. Federal law of 03.12.2012 № 230-ФЗ (as amended on 03.11.2015) "On control over compliance costs of persons holding public posts, and other persons to their income". (in Russ.)

12. Eg. Letter of the Ministry of labor of Russia from 25.12.2014 No. 18-0/10/-8980 "About carrying out by Federal state bodies the assessment of corruption risk" (together with "Methodical recommendations on evaluation of corruption risks that arise when implementing functions"). (in Russ.)

13. *Konvencija Organizacii Ob"edinennyh Nacij protiv korrupcii (prinyata v g. N'yu-Jorke 31.10.2003 Rezolyuciej 58/4 na 51-m plenarnom zasedanii 58-j sessii General'noj Assamblei OON)* – The Convention of United Nations against corruption (adopted in New York on 31.10.2003 by Resolution 58/4 at the 51st plenary meeting of 58th session of the UN General Assembly) // *Byulleten' mezhdunarodnyh dogovorov – Bulletin of international treaties*". 2006, No. 10, pp. 7-54.

14. *Postanovlenie Plenuma Verhovnogo Suda RF ot 09.07.2013 № 24 (red. ot 03.12.2013) «O sudebnoj praktike po delam o vzyatochnichestve i ob inyh korrupcionnyh prestupleniyah»* – The resolution of Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation dated 09.07.2013 No. 24 (as amended on 03.12.2013) "About court practice on affairs about bribery and other corruption crimes".

УДК 346.26

Е. А. Гондюхина

## Становление и развитие института саморегулирования предпринимательской деятельности в России и за рубежом

В настоящее время институт саморегулирования предпринимательских отношений активно развивается во всем мире, включая Россию. Саморегулирование является одним из направлений государственной политики, в которой наиболее четко прослеживается взаимосвязь и взаимовлияние государственных и частных институтов. Исследование исторических аспектов становления института саморегулирования предпринимательской деятельности в России и зарубежных странах имеет важное научное и практическое значение, поскольку истоки современных проблем в этой сфере необходимо искать в прошлом.

Исследование процессов возникновения и развития саморегулирования предпринимательских отношений в западных странах показывает, что процессы государственного регулирования и саморегулирования протекали в этих странах параллельно, что, безусловно, положительно сказывалось на конечном продукте такого взаимодействия – товарах и услугах для потребителя. В России эти процессы протекали по-иному, что не могло негативно не отразиться и на современном этапе развития института саморегулирования в нашей стране.

Currently, the institution of self-regulation of entrepreneurial relations is actively developing all over the world, including Russia. Self-regulation is a public policy which most clearly the relationship and interaction of public and private institutions. The study of the historical aspects of formation of Institute of self-regulation of entrepreneurial activity in Russia and foreign countries has an important scientific and practical value, since the origins of modern problems in the sphere must be sought in the past.

The study of processes of emergence and development of self-regulation of business relations in Western countries shows that the processes of state regulation and self-regulation proceeded in these countries in parallel, which, of course, has a positive effect on the final product of such interaction products and services to the consumer. In Russia, these processes proceeded differently, which could adversely affect the present stage of development of Institute of self-regulation in our country.

*Ключевые слова:* саморегулирование предпринимательской деятельности, саморегулируемые организации, предпринимательская деятельность.

*Keywords:* self-regulation of entrepreneurial activities, self-regulatory organization, business activities.

Любое правовое явление как объект научного познания требует ретроспективного исследования с целью «открыть его исторические страницы», ибо без прошлого нет и не может быть будущего. Не является в этом исключением и институт саморегулирования предпринимательских отношений. Радикальные социально-экономические преобразования в нашей стране не только способствовали активному развитию саморегулирования предпринимательской деятельности, но и вскрыли многие проблемы саморегулируемых организаций, корни которых лежат в прошлом.

Зачатки саморегулируемых организаций уходят в далекое прошлое, поскольку это обусловлено естественным стремлением лиц, занимающихся одной деятельностью, к объединению с целью защиты своих прав и выработки определенных стандартов профессии. Наиболее древняя саморегулируемая организация – это группа врачей во главе с Гиппократом на острове Кос в 460–377 гг. до н. э. Данное объединение имело все признаки саморегулируемой организации: врачи были объединены по профессиональному признаку и имели стандарты своей деятельности, среди которых, по существу, самый первый в мире профессиональный стандарт – клятва Гиппократа [1].

В Древнем Риме в VI в. до н. э. союзы булочников, ремесленников, швейников и другие объединялись, по большей части, не в целях саморегулирования своей деятельности, а с целью облегчить государственное влияние на объединения профессионалов [2].

Заметным скачком в развитии саморегулирования предпринимательской деятельности является период Средневековья, когда возникли так называемые «цеховые организации» – объединения вольных стрелков, вольных каменщиков, свободных ремесленников и др., которые осуществляли свою деятельность в режиме самоуправления, имея стандарты профессии и подчиняясь своим мастерам и общим собраниям. Средневековые гильдии разрабатывали не только определенные профессиональные стандарты, но и имели обязательные для соблюдения членами гильдий морально-этические стандарты. Так, например, члены гильдий строго наказывались за игру в азартные игры, богохульство и ростовщичество. Необходимо отметить, что рассматриваемые профессиональные объединения не только формировали профессиональные и нравственные требования к своим членам, но и осуществляли защиту их прав.

Таким образом, можно сделать вывод, что первые саморегулируемые организации возникли в результате естественных процессов, поскольку предприниматели самостоятельно пытались урегулировать отношения с потребителями, для чего вырабатывали стандарты своей профессии и этики, пытаясь повысить доверие населения к своим членам и качеству выпускаемой ими продукции. Взаимоотношения как внутри саморегулируемых организаций, так и вне их характеризовались высокой степенью прозрачности, что обеспечивалось выработкой конкретных задач и стандартов деятельности таких организаций. Можно сказать, что процесс возникновения саморегулируемых организаций был абсолютно демократичен, поскольку изначально происходил без какого-либо вмешательства государства, однако в дальнейшем такое вмешательство было неизбежно. Так, например, уже в Средние века устав рижского цеха ремесленников-ювелиров подлежал обязательному утверждению городским магистратом. Для вступления в цех ремесленников-ювелиров кандидатам и их родителям необходимо было иметь безупречную репутацию, а кроме того, кандидат должен был располагать финансовыми возможностями в целях развития своего бизнеса и подпитки своей профессиональной организации [3]. В дальнейшем цеховые организации исчезли, что было обусловлено ограниченностью их юрисдикции территорией владения феодала, поскольку как только споры ремесленников выходили за пределы владения, разбирательство спора требовало участия нескольких вельмож, а это зачастую не приводило к согласию.

В Великобритании первой саморегулируемой организацией можно назвать организацию лощманов, возникшую в Средние века, которая относится к так называемым «ливрейным корпорациям». Своё название такие организации получили, поскольку со времён своего образования и по настоящее время (!) ежегодно организуют торжественные шествия в своих униформах – ливреях, которые представляют собой внешний атрибут профессиональной самоидентификации [4]. Во времена промышленной революции в Великобритании важным этапом развития саморегулирования в сфере предпринимательских отношений стало развитие стандартизации – установление точных метрических измерений, которые сохранились до настоящего времени, – дюйм, фут, баррель и др. Указанные стандарты измерений были унифицированными, имевшими применение на территории всей страны, а не отдельных поместий, что и обусловлено их «живучестью», поскольку современная метрическая система так и не может их окончательно изжить.

Таким образом, первые саморегулируемые объединения возникли в ходе эволюционного развития общественных отношений без участия государства, однако в дальнейшем возникла идея передавать таким организациям часть государственных функций. В качестве примера можно привести британскую Ост-Индскую компанию, созданную по указу Елизаветы I в 1600 г., которой фактически была предоставлена монополия на торговлю в Индии и право на управление некоторыми государственными делами в этой стране [5].

И все же в современном понимании терминов возникновение «саморегулирования» (self-regulation) и «саморегулируемых организаций» (self-regulatory organization) связывается с англосаксонскими странами – США и Великобританией – и относится только к началу XX в., когда подобные профессиональные объединения стали активно возникать в сфере оборота ценных бумаг [6].

Одним из первых правовых актов, регулирующих деятельность саморегулируемой организаций, является Закон США 1934 г. о ценных бумагах и биржах (Securities Exchange Act of 1934), на основании которого была создана Комиссия по ценным бумагам и биржам США (Securities Exchange Commission) [7], получившая права на регистрацию и регулирование деятельности всех саморегулируемых организаций на рынке ценных бумаг в США. В дальнейшем саморегулируемые организации в США были наделены значительными публично-правовыми функциями, что обоснованно повлекло уменьшение роли государства в регулировании определенной сферы деятельности. В то же время ответной реакцией государства на усиливавшуюся роль негосударственных организаций в управлении финансовой отраслью стали начавшиеся с 1934 г. и продолжающиеся по сегодняшний день попытки Конгресса и Комиссии по ценным бумагам и биржам в США превратить саморегулируемые организации из «частных клубов» в государственные органы. Однако роль первооткрывателя в сфере правового регулирования self-regulatory organization в США не могла пройти для этой страны бесследно, следствием чего является факт, что в настоящее время рынок ценных бумаг в США практически полностью функционирует под воздействием всевозможных саморегулируемых организаций.

В России саморегулируемые организации развивались гораздо пассивнее, чем на Западе. Возможно, это было связано с особенностями исторического развития государства и недостаточным уровнем демократизации нашего общества. По поводу появления первых саморегулируемых организаций в России авторами высказываются различные точки зрения.

Например, по мнению Н. В. Киприяновой, прообразом саморегулируемых организаций стали выборные службы торговцев и ремесленников [8]. Как отмечается данным автором, особенно активно такие организации развивались в Новгородской республике, где участники рынка самостоятельно, без вмешательства государства, выстраивали свою деятельность. В то же время О. Г. Голева [9] полагает, что функционирование основных сфер государственной экономики и местного самоуправления при помощи выборных служб посадских людей наносило вред развитию торговли и ремесла, так как службы являлись формой безвозмездного отчуждения не только рабочего времени, но и денежных средств посадских людей: так, в случае недостачи продажи казенных товаров ответственность лежала на всей посадской общине.

Некоторые исследователи полагают, что первыми саморегулируемыми организациями в России необходимо признать штат работников для обслуживания царских и боярских дворцов в XVII в., в который входили истопники, водовозы и прочая прислуга, обслуживавшая бытовые нужды вельмож [10]. По нашему мнению, нетрудно заметить, что такие организации существенно отличались от аналогичных в развитых зарубежных странах, поскольку данные объединения создавались искусственно сверху, не являлись саморегулируемым профессиональным объединением лиц в подлинном смысле этого слова, которые ставят в качестве основных целей выработку определенных стандартов профессии и защиту прав своих членов.

Р. В. Чукулаев полагает, что о прообразе современных саморегулируемых организаций в России можно вести речь только со второй половины XIX в., когда в 1875 г. восемь страховых компаний подписали Конвенцию общего тарифа, после чего стали бороться с теми компаниями, которые остались вне конвенции, чтобы диктовать им свои условия [11]. Также необходимо отметить 1882 г. который связывается в России с образованием первого промышленного объединения предпринимателей – «Союза рельсовых фабрикантов», объединившего пять заводов по производству стальных рельсов.

Таким образом, несмотря на то что современные исследователи не пришли к единому мнению по поводу возникновения первых саморегулируемых организаций в России, необходимо сделать вывод, что в отличие от большинства зарубежных стран в нашей стране саморегулируемые объединения создавались с использованием административного ресурса, и в первую очередь не без участия и «благословения» чиновничества, что обусловлено и неразвитостью самих рыночных структур и института предпринимательства в России.

Эти особенности, безусловно, отражаются и на современном этапе развития института саморегулирования предпринимательских отношений в России. По мнению С. А. Афанасьева, российский опыт саморегулирования строительства близок к опыту Германии, и саморегулируемые организации в России практически бессильны что-либо предпринять самостоятельно, поскольку они полностью зависимы от государства, от его воли и решений в области реформирования законодательства [12].

Таким образом, если в большинстве развитых зарубежных стран становление института саморегулирования в предпринимательской сфере шло эволюционным путем, возникнув из потребности в этом самих предпринимателей и без излишнего вмешательства государства, то в России данный процесс зачастую инициировался сверху самим государством. Очевидны и недос-

татки второго варианта развития: если в зарубежных странах предприниматели самостоятельно накапливали опыт взаимоотношений с потребителями, вырабатывая в результате такового корпоративные и надкорпоративные стандарты деятельности, а саморегулирование и государственное регулирование шло параллельными путями, взаимно дополняя друг друга в процессе развития, то в России государственное регулирование присутствовало практически везде – и речь шла о его замещении, что привело к отсутствию в настоящее время наработанных и ставших общеобязательными стандартов, правил поведения и разрешения споров, которые бы не требовали обязательного государственного санкционирования.

Таким образом, подводя итоги исследования истории становления и развития института саморегулирования предпринимательской деятельности в России и за рубежом, можно сделать выводы, что первые саморегулируемые организации в сфере предпринимательства возникли задолго до появления официального термина «саморегулируемые организации», что было обусловлено эволюционным, естественным процессом развития рыночных институтов в экономике, а в дальнейшем – необходимостью упорядочения и регламентации взаимоотношений государства и бизнеса. В России первые зачатки саморегулирования предпринимательских отношений возникли значительно позднее, чем в развитых зарубежных странах, что, без сомнения, не лучшим образом сказывается на современном уровне правового регулирования в данной сфере.

### Примечания

1. Борисов С. В., Новиков Л. В., Ясакова И. Г. Исторические и современные аспекты развития и становления саморегулируемых организаций в России. URL: <http://noosfera-nov.ru/>
2. Морозова И. Г. Некоторые вопросы исторического развития саморегулируемых организаций // Законодательство и экономика. 2012. № 11. С. 26.
3. Кепов В. А., Ткачев П. А. Обзор зарубежного опыта развития саморегулируемых организаций. URL: <http://vestnik.igps.ru/>
4. Плескачевский В. С. Институт саморегулирования: место и роль в общественных отношениях // Аудитор. 2012. № 8. URL: <http://gaap.ru/>.
5. Грачев Д. О. Саморегулируемые организации: зарубежный опыт и тенденции развития российского законодательства // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2006. Вып. 3. С. 42.
6. Масюк Н. Н., Маркин Д. Н. Формирование и становление института саморегулирования предпринимательской деятельности в России // Проблемы современной экономики. 2014. № 4 (52). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-stanovlenie-instituta-samoregulirovaniya-predprinimatelskoj-deyatelnosti-v-rossii>.
7. Заворотченко И. А. Саморегулируемые организации за рубежом // Журнал российского права. 2007. № 8. С. 90.
8. Киприянова Н. В. Участие купечества в городском управлении в конце XVIII – первой половине XIX в. По материалам г. Владимира // Закон и право. 2010. № 9. С. 50.
9. Голева О. Г. Формирование и становление института саморегулирования предпринимательской деятельности в России // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2. С. 17–149.
10. Борисов С. В., Новиков Л. В., Ясакова И. Г. Исторические и современные аспекты развития и становления саморегулируемых организаций в России. URL: <http://noosfera-nov.ru/>
11. Чукулаев Р. В. Развитие деятельности и перспективы саморегулируемых организаций на финансовых рынках в современных условиях // Законодательство и экономика. 2005. № 2. С. 21.
12. Астафьев С. А. Влияние присоединения РФ к ВТО на становление саморегулирования в инвестиционно-строительной сфере // Экономика и управление народным хозяйством. Вестник ТОГУ. 2011. № 3 (22). С. 111–118.

### Notes

1. Borisov S. V., Novikov L. V., YAsakova I. G. *Istoricheskie i sovremennye aspekty razvitiya i stanovleniya samoreguliruemymykh organizacij v Rossii* [Historical and modern aspects of the development and establishment of self-regulatory organizations in Russia]. Available at: <http://noosfera-nov.ru/>
2. Morozova I. G. *Nekotorye voprosy istoricheskogo razvitiya samoreguliruemymykh organizacij* [Some questions of the historical development of self-regulatory organizations] // *Zakonodatel'stvo i ehkonomika* – Legislation and economy. 2012, No. 11, p. 26.
3. Kepov V. A., Tkachev P. A. *Obzor zarubezhnogo opyta razvitiya samoreguliruemymykh organizacij* [Review of international experience in the development of self-regulatory organizations]. Available at: <http://vestnik.igps.ru/>
4. Pleskachevskij V. S. *Institut samoregulirovaniya: mesto i rol' v obshchestvennykh otnosheniyah* [Institution of self-regulation: the place and role of public relations] // *Auditor* – Auditor. 2012, No. 8. Available at: (<http://gaap.ru/>).
5. Grachev D. O. *Samoreguliruemye organizacii: zarubezhnyj opyt i tendencii razvitiya rossijskogo zakonodatel'stva* [Self-regulatory organizations: foreign experience and development trends of the Russian legisla-

tion] // *ZHurnal zarubezhnogo zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniya* – Journal of foreign legislation and comparative law. 2006, issue 3, p. 42.

6. Masyuk N. N., Markin D. N. *Formirovanie i stanovlenie instituta samoregulirovaniya predprinimatel'skoj deyatel'nosti v Rossii* [The formation and development of Institute of self-regulation of entrepreneurial activity in Russia] // *Problemy sovremennoj ehkonomiki* – Problems of modern economy. 2014, No. 4 (52). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-stanovlenie-instituta-samoregulirovaniya-predprinimatelskoj-deyatelnosti-v-rossii>.

7. Zavorotchenko I. A. *Samoreguliruemye organizacii za rubezhom* [Self-regulatory organization abroad] // *ZHurnal rossijskogo prava* – Journal of Russian law. 2007, No. 8, p. 90.

8. Kipriyanova N. V. *Uchastie kupechestva v gorodskom upravlenii v konce XVIII – pervoj polovine XIX v. Po materialam g. Vladimira* [Participation of merchants in urban governance in late XVIII – first half XIX century. On the materials of Vladimir] // *Zakon i pravo* – Law and right. 2010, No. 9, p. 50.

9. Goleva O. G. *Formirovanie i stanovlenie instituta samoregulirovaniya predprinimatel'skoj deyatel'nosti v Rossii* [Formation and development of Institute of self-regulation of entrepreneurial activity in Russia] // *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* – News of Altai State University. 2014, No. 2, pp. 17-149.

10. Borisov S. V., Novikov L. V., YAsakova I. G. *Istoricheskie i sovremennye aspekty razvitiya i stanovleniya samoreguliruemyh organizacij v Rossii* [Historical and modern aspects of the development and establishment of self-regulatory organizations in Russia]. Available at: <http://noosfera-nov.ru/>

11. CHikulaev R. V. *Razvitie deyatel'nosti i perspektivy samoreguliruemyh organizacij na finansovyh rynkah v sovremennyh usloviyah* [Development of the activities and prospects of self-regulating organizations on financial markets in modern conditions] // *Zakonodatel'stvo i ehkonomika* – Legislation and economy. 2005, No. 2, p.21.

12. Astaf'ev S. A. *Vliyanie prisoedineniya RF k VTO na stanovlenie samoregulirovaniya v investicionno-stroitel'noj sfere* [Influence of Russia's accession to the WTO on the development of self-regulation in investment and construction sector] // *Ehkonomika i upravlenie narodnym hozyajstvom. Vestnik TOGU* – Economics and management of national economy. Herald of TOSU. 2011, No. 3 (22), pp. 111-118.

## О двух идеальных моделях исполнения музыкального произведения

Преодолевается взгляд, согласно которому версии исполнения одного и того же музыкального произведения отличаются лишь степенью близости к некоторому подразумеваемому образцу. На основе идей Рихарда Вагнера и Эриха Лайнсдорфа вводятся две противоположные идеальные модели: движение от частей к целому и движение от целого к частям, между этими моделями можно распределить различные версии исполнения музыкального произведения. Тем самым обосновывается точка зрения, что следование законам прекрасного и гармонии предстает в виде качественно различных возможностей. Различаются исполнение одной и той же музыкальной пьесы в виде демонстрации мастерства, опыта и виртуозности музыканта либо в виде спонтанности, когда дается слово самой пьесе как особому субъекту.

Overcome opinion, according to which versions of the performance of the same musical piece differ only in the degree of proximity to some implied sample. Based on the ideas of Richard Wagner and Erich Leinsdorf, there are two opposite ideal models: the movement from the parts to the whole and movement from the whole to the parts, between which it is possible to distribute different versions of a performance of a musical work. Thereby substantiates the view that adherence to the laws of the beautiful and harmony is realized in the form of qualitatively different possibilities. Different versions of the same musical work to demonstrate the skill and virtuosity of the musician or in the form of spontaneity when the music piece acts as the subject.

*Ключевые слова:* музыкальная пьеса, дирижирование, прекрасное, спонтанность, исполнение.

*Keywords:* a piece of music, conducting, beautiful, spontaneity, performance.

В своей книге «Дирижер и дирижирование» В. А. Каюков следующим образом рассматривает проблему взаимоотношений автора и исполнителя в музыке. В XVI–XIX вв. композитор почти всегда был единственно возможным исполнителем своих произведений. Однако в XX столетии ведущая роль стала отводиться дирижеру-интерпретатору, почти все современные дирижеры являются яркими интерпретаторами, «то есть соавторами исполняемых произведений». Делается вывод, что не верность академическим трактовкам, но и не слепое стремление к постоянной новизне способствует успеху дирижера, а внутренняя сила осмысленной интерпретации [1].

Здесь настораживает мысль по поводу соавторства дирижера с композитором. Ведь очевидно, что это должно означать соизмеримость творческих потенциалов *современных* дирижеров и тех композиторов, на соавторство с которыми эти дирижеры якобы претендуют. Но эту соизмеримость невозможно даже представить в качестве темы для реального обсуждения. И что означает конкретно выражение «внутренняя сила осмысленной интерпретации»? Мы попробуем выйти за рамки такого рода метафорических описаний проблемы исполнения музыкальных произведений.

Рихард Вагнер в работе «О дирижировании» пишет, что музыка, которая за роялем или при чтении партитуры казалась ему наполненной одухотворенностью, теряла эту одухотворенность при исполнении многими современными ему дирижерами, и что необходимо добиваться при исполнении музыкальных произведений соответствия истинным замыслам великих композиторов.

Далее он пишет: если объединить все факторы, от которых зависит должное исполнение дирижером музыкального произведения, то в конечном счете все сведется к правильному темпу. Однако найти этот правильный темп можно только при условии правильной концепции исполнения. Эту сторону дела, пишет Вагнер, хорошо ощущали старые мастера: «Так, Гайдн и Моцарт обычно обозначали темп довольно общими терминами: помещая *andante* между *allegro* и *adagio*, они исчерпывали этим почти все простейшие виды изменений, которые казались им необходимыми. У Баха мы почти никогда не встречаем обозначения темпа, что с точки зрения истинной

музыки является абсолютно правильным. Видимо, Бах рассуждал примерно так: «Кто не понимает моей темы, моих фигураций, не чувствует их характера и выразительности, тому не поможет даже самое “сверхитальянское” обозначение темпа”».

Мера достигаемого эффекта определяется единственно законами прекрасного, которые только и «намечают крайние точки полностью сдержанного либо, наоборот, полностью раскованного движения, и каждая из этих крайностей вызывает потребность и необходимость в переходе к противоположному» [2].

Получается, что решающим для реализации истинных замыслов великих композиторов оказывается понимание законов прекрасного, которые, однако, невозможно непосредственно вычитать из указаний в партитурах. А это значит, и вот эту сторону дела мы хотели бы подчеркнуть, что законы прекрасного должны пониматься исполнителями произведений великих композиторов на собственный страх и риск. Но в таком случае эти законы не являются однозначно определенными, они предоставляют, скажем так, некий веер возможностей, которые есть нечто большее, чем раскрытие истинных замыслов великих композиторов в рамках количественной шкалы «более правильно – менее правильно».

Чтобы уточнить мысль о законах прекрасного как веере возможностей, обратимся к тому, как проблема правильного понимания (интерпретации) классической музыки представлена в книге Эриха Лайнсдорфа «В защиту композитора».

Лайнсдорф весьма сочувственно цитирует рецензию австрийского критика Эдуарда Ганслика на концерт, состоявшийся под управлением Вагнера в Вене в 1872 г. Речь идет о дирижировании «Героической симфонией» Людвиг ван Бетховена. В рецензии пишется о том, что концерт Вагнера можно понять в качестве практической иллюстрации к его трактату о дирижировании, в котором утверждается, что у наших дирижеров нет никакого понятия о темпе, так что «истинный Бетховен», знакомый нам по концертным исполнениям, по-прежнему остается для нас просто-напросто химерой. И действительно, пишет рецензент, вагнеровская энергичная, тонкая и с отчетливыми нюансами интерпретация симфонии Бетховена доставила нам истинное наслаждение. Но в то же время «едва ли кто усомнится, что все эти модификации идут от Вагнера, а не от Бетховена».

Лайнсдорф соглашается с рецензией, и с тем, что, конечно же, люди идут на концерт не ради того, чтобы дирижер им продемонстрировал, как Бетховену следовало бы писать симфонии [3].

Однако в рецензии Эдуарда Ганслика можно обнаружить две мысли. Первая мысль состоит в том, что Вагнер представил энергичную, тонкую и с отчетливыми нюансами интерпретацию симфонии Людвиг ван Бетховена, но другие дирижеры (Гербек и Дессофф) также способны на первоклассные исполнения симфонии Бетховена, пусть несколько в иной интерпретации.

Вторая мысль состоит в том, что нельзя усомниться в том, что вагнеровские модификации музыки Бетховена идут не от самого Бетховена. Но в рецензии не подчеркивается, что другим дирижерам, в отличие от Вагнера, удалось исполнить именно музыку Бетховена, хотя и в разной степени убедительности! Тем самым рецензент неявно признает, что и другие первоклассные дирижеры также дают лишь свои модификации бетховенской музыки.

Реальная же мысль рецензента состоит в том, что возможны различные способы первоклассного исполнения бетховенской музыки с множеством впечатляющих тонких оригинальных находок и эффектов.

Но вернемся к мысли Лайнсдорфа о том, что люди идут слушать ту музыку, которую Бетховен написал, и в таком исполнении, какое он задумал. Лайнсдорф фактически повторяет мысль Вагнера из трактата «О дирижировании» о необходимости при исполнении музыкальных произведений великих композиторов соответствовать их истинным замыслам. Но теперь эта мысль формулируется в качестве упрека самому Вагнеру и его претензиям на исполнение музыки великих композиторов в соответствии с их истинными замыслами.

А далее у Лайнсдорфа мы обнаруживаем ссылку на законы искусства: «В основу больших музыкальных полотен – симфонии, оперы, оратории, квартета, как и любых крупных технических сооружений человека, положен принцип пропорциональности. Ни одно крупномасштабное творение, создано ли оно архитектором, драматургом или композитором, не могло бы существовать, если бы все в нем не отвечало определенному плану. Такое творение не будет долговечным, если оно не построено *по законам искусства* (курсив наш. – М. Н.)» [4].

Итак, и у Вагнера, и у Лайнсдорфа речь идет о необходимости следовать законам искусства, или прекрасного. Но критика Лайнсдорфом вагнеровского способа исполнения музыки Бетховена показывает, что следование законам искусства и прекрасного необязательно должно совпадать с тем, как эти законы видит Вагнер. Эти законы можно видеть иначе, например, так, как их

видели первоклассные дирижеры Гербек и Дессофф, а также (можно добавить) такой выдающийся дирижер, как Эрих Лайнсдорф.

Важно, что речь идет о претензиях каждого из первоклассных дирижеров понимать законы искусства и прекрасного наиболее правильным образом и исполнять произведения великих мастеров в соответствии с их замыслами. И в то же время очевидно, что они по-разному воспринимают законы искусства и прекрасного и соответственно разными способами исполняют произведения великих мастеров.

Поэтому мы должны принять, что лишь кто-то один из многочисленных дирижеров действительно понимает законы искусства и прекрасного, а также замыслы великих мастеров. В таком случае совершенно невозможно будет определить этого единственного понимающего все правильно дирижера, потому что оценка его творчества другими дирижерами, скорее всего, будет состоять снова в признании того, что все эти прекрасные «модификации музыки Бетховена идут не от самого Бетховена».

Либо мы должны допустить возможность отличных друг от друга способов реализации законов искусства и прекрасного, но не в количественном смысле: «более правильно – менее правильно» – по отношению к замыслам великих мастеров, а в смысле различия между цветами радуги. В результате мы возвращаемся к мысли о законах прекрасного как веере возможностей.

Попробуем определить, в чем состоит конкретное различие между Вагнером и Лайнсдорфом в понимании замыслов великих мастеров и законов искусства. В пятой главе своей книги «В защиту композитора» Лайнсдорф соглашается с Вагнером, что верный темп и есть интерпретация, но хотя все исполнители считают фактор темпа решающим, они редко бывают единодушны при определении надлежащего темпа в конкретном случае [5].

Сам Лайнсдорф предлагает говорить не о темпе, но о *темпах*. Приведем место, где он определяет темп в финале второго акта оперы «Свадьбы Фигаро».

Лайнсдорф задает вопрос о роли первых музыкальных фраз в разделе, сопровождаемом указанием *molto andante* (очень спокойно, не спеша). И отвечает, что они должны имитировать тревожно-беспокойное биение сердец графини и Сюзанны, опасующихся за исход своей проделки над графом. Поэтому если *molto andante* прозвучит слишком медленно, то по заторможенно-флегматичным ударам сердец создается впечатление, что обе женщины погружаются в летаргический сон. Без нервно-напряженного пульса сцена теряет весь свой драматизм. Далее, овладев собой, Сюзанна снова готова подшучивать над графом. Однако как только граф дает понять, что его подозрения не рассеялись, напряженный ритм первых тактов, поддерживаемый то группой струнных, то двумя валторнами, возобновляется.

Таким образом, истинный темп всего раздела состоит из трех сменяющих друг друга темпов: отражающего тревожно-беспокойное биение сердец графини и Сюзанны, затем короткую безмятежность Сюзанны, затем возвращение к напряженному ритму первых тактов.

Лайнсдорф также пишет, что если связать эмоциональные переживания с каждой из мелодических линий второго *allegro* из «Свадьбы Фигаро», то можно выделить нервозность графини; далее, спустя четыре такта, заверения Сюзанны, что все уладилось; и, наконец, смешанно-противоречивые реакции графа, сопровождаемые ироническими репликами обеих женщин. В дальнейшем эти линии музыкально-драматического развития сплетаются в очень искусно написанное трио, которое приводит к столь сложному построению, что подобный эпизод мог бы стать частью отдельной камерной пьесы. Главная трудность здесь – определить темп, «в котором бы ни одна из трех линий не потеряла свою рельефность» [6].

Мы видим, что Лайнсдорф на первое место ставит определение темпов фрагментов *внутри* раздела, отличающихся друг от друга содержательно и эмоционально. Из таких скрупулезных определений микротемпов внутри каждого раздела складывается общий темп всей оперы как нечто суммарное. В общей форме такой подход можно определить как *движение от частей к целому*. Этот принцип можно принять как идеальную модель, которая в чистом виде в качестве варианта исполнения конкретного музыкального произведения едва ли реализуема.

Теперь предположим, что вагнеровский стиль исполнения музыкальных произведений в качестве существенно отличного от стиля Лайнсдорфа должен ориентироваться на противоположную идеальную модель, то есть на *движение от целого к частям*. Понятно, что и эта модель исполнения не воплощается в чистом виде в реальной режиссерской работе. Обе модели являются полюсами, между которыми, как нам представляется, можно умозрительно расставить способы исполнения музыкальных произведений, характерные для различных дирижеров. И вот на этой оси, соединяющей оба полюса, можно расположить Вагнера, Лайнсдорфа, упомянутых в рецензии Эдуарда Ганслика первоклассных дирижеров Гербека и Дессоффа, а также, как нам представляется, иных, в том числе современных, дирижеров.

Для проверки предположения, что исполнительский стиль Вагнера тяготеет ко второму полюсу нашей условной оси, обратимся снова к его работе «О дирижировании».

Вагнер пишет о том, что правильный темп исполнения может быть найден только в соответствии с особым характером произведения в целом. При *Adagio*, пишет Вагнер, выдержанный звук является как бы законодателем, здесь ритм растворяется в чистой и самодовлеющей жизни звуков. И как бы мы ни старались неторопливо играть нежное *adagio*, оно никогда не будет достаточно медленным. И то, что в *allegro* выражается сменой фигурации, в *adagio* проявляется через бесконечное разнообразие и гибкость тона. Малейшая смена гармонии поражает в этом случае неожиданностью. Дальнейшее же развитие гармонии ощущается как нечто подготовленное благодаря непрерывной напряженности восприятия. Если проследить, продолжает Вагнер, за главными мотивами *allegro*, то можно обнаружить, что в них всегда доминирует напевность, заимствованная у *adagio*. Поэтому у Бетховена в самых значительных построениях *allegro* господствует какая-либо главная мелодия, которая в своей глубокой основе присуща именно *adagio*.

Итак, важнейшим при определении темпа произведения выступает то, что Вагнер называет главной мелодией. Вернемся к фразе Вагнера: в мотивах *allegro* доминирует напевность, заимствованная у *adagio*. То есть оба противоположных темпа – *allegro* (скоро) и *adagio* (медленно) – как бы пронизывают друг друга, и то, что доминирует в одной части, оказывается заимствованным в другой части.

Таким образом, если вернуться к сформулированной выше оппозиции двух идеальных моделей – движение от частей к целому и движение от целого к частям, то можно признать, что вагнеровские идеи относительно исполнения музыкального произведения тяготеют ко второй модели.

Пусть теперь речь идет об исполнении чисто музыкальной композиции. Очевидно, что это исполнение должно соответствовать определенным законам и правилам музыкальной гармонии, и здесь не должно быть места чему-то случайному. А. В. Малинковская пишет об открытии закономерных взаимосвязей между артикуляционными и другими выразительными и формообразующими средствами музыки – метро-ритмикой, динамикой, агогикой [7]. Отметим в скобках, что агогика – это не обозначаемые в нотах незначительные отклонения (замедления или ускорения) от темпа, обеспечивающие выразительность музыкального исполнения. Эти темповые отклонения часто взаимно компенсируются, чем обеспечивается целостность музыкальной композиции.

Очевидно, что в сферу необходимого входит неизбежное влияние стиля, определяемое характером эпохи, а также достигнутым уровнем совершенства инструментальной техники.

Наша мысль состоит в том, что точное исполнение чисто инструментальной пьесы в любом случае предполагает следование соответствующим законам и закономерностям, и исполнительское мастерство измеряется степенью точности и виртуозности, с которой это следование законам и закономерностям выполняется. А это значит, что вообще виртуозное исполнение музыкального произведения можно представить как сферу реальности, в которой господствует то, что можно назвать осознанной необходимостью.

Очевидно, что здесь вполне можно говорить о многообразии версий исполнения одной и той же пьесы, отличающихся степенью виртуозности, мастерства и способности достижения совершенной точности и чистоты звука.

Ну а если исполнения одного и того же произведения отличаются не степенью технического совершенства и мастерства, а как-то иначе? И вот здесь мы вынуждены допустить возможность появления в исполнении особой составляющей, которая не вытекает с неизбежностью ни из композиционного построения, ни из индивидуальных черт исполнителя, ни из закономерностей взаимосвязей между различными средствами музыки и стиля эпохи. Но связана с некоторым сдвигом в сознании исполнителя, который уже не выступает необходимостью, поэтому может и не произойти. Но если такой сдвиг происходит, то исполнитель из следования осознанной необходимости оказывается в иной ситуации.

Попробуем охарактеризовать эту ситуацию, опираясь на аналогию с описанием процесса стихосложения в романе «Доктор Живаго» Бориса Пастернака: «...После двух-трех легко вылившихся строф и нескольких, его самого поразивших, сравнений работа завладела им, и он испытал приближение того, что называется вдохновением. Соотношение сил, управляющих творчеством, как бы становится на голову. Первенство получает не человек и не состояние его души, которому он ищет выражения, а язык, которым он хочет его выразить. Язык – родина и вместилище красоты и смысла, сам начинает думать и говорить за человека... И тогда подобно катящейся громаде речного потока, самым движением своим обтачивающей камни дна... льющаяся речь сама, силой своих законов создает по пути, мимоходом, размер и рифму, и тысячи других форм и образований еще более важных, но до сих пор неузнанных, неучтенных, неназванных. В такие минуты Юрий

Андреевич (Живаго. – М. Н.) чувствовал, что главную работу совершает не он сам, но то, что выше его, что находится над ним и управляет им, а именно: состояние мировой мысли и поэзии. И он чувствовал себя только поводом и опорной точкой, чтобы она (поэзия. – М. Н.) пришла в это движение» [8].

Выделим в этом фрагменте то, что нам представляется главным: в какой-то момент первенство получает не человек и не эмпирическое состояние его души, а язык, который начинает думать и говорить за человека.

Пастернак описывает особенности *создания* произведений, имеющих эстетическую ценность. Но, как представляется, вполне допустима параллель с процессом *исполнения* музыкальной композиции, или музыкальной пьесы. В том смысле, что сама музыкальная композиция может выступить реальным субъектом, который использует, если можно так выразиться, музыканта в качестве инструмента, чтобы реализоваться способом, соответствующим уникальности места и времени. И задача музыканта состоит уже не только в том, чтобы сыграть с присущим ему мастерством и виртуозностью музыкальную композицию, но в том, чтобы позволить самой композиции осуществиться через музыканта.

Таким образом, мы имеем две реальности. Первая – сфера действия необходимых законов музицирования, которым мастерски следует исполнитель-виртуоз. Вторая реальность – музыкальная пьеса, сама выступающая субъектом исполнения.

Очевидно, что в качестве такого субъекта музыкальная пьеса реализуется лишь при наличии у музыканта определенного уровня мастерства, опыта и виртуозности. Этот определенный уровень является необходимым и в этом смысле первичным условием. Но – недостаточным, потому что речь идет о событии, не вызываемым автоматически никаким мастерством и никаким опытом. Такое событие можно назвать *спонтанным*, то есть таким, причина которого «не определяется в свою очередь никакой другой предшествующей причиной по необходимым законам» [9]. Это событие не вызывается также по желанию или усилением воли. Но к нему должно себя готовить и к нему должно стремиться. И вот тогда, *возможно*, это произойдет. Отметим в скобках, что такая же спонтанность возможна в танце, когда тело движется как бы само по себе, подчиняясь чему-то большему, чем ты сам.

Но очевидно также, что неотразимое действие на слушателя может произвести исполнение всей пьесы за счет технического мастерства, опыта и виртуозности со стороны музыканта.

А это значит, что мы имеем два основных способа бытия одной и той же музыкальной пьесы: в виде спонтанности, когда музыкант дает слово самой пьесе, и – в виде демонстрации мастерства, опыта и виртуозности музыканта.

Как нам представляется, две идеальные модели исполнения музыкального произведения, описанные выше, – в виде движения от частей к целому и движения от целого к частям, соответствуют двум музыкальным реальностям: в качестве более или менее совершенного следования необходимым законам музицирования и следование самой музыкальной пьесе, выступающей самостоятельным субъектом исполнения.

### Примечания

1. Каюков В. А. Дирижер и дирижирование. М. : Изд-во «ДПК Пресс», 2014. С. 94–97.
2. См.: Вагнер Р. О дирижировании. СПб. : Изд-во П. И. Юргенсона, 1900. URL: <http://archive.is/Xbbe> (дата обращения: 18.07.2016).
3. Лайнсдорф Э. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации. М. : Музыка, 1988. С. 74–77.
4. Там же.
5. Там же. С. 111.
6. Там же. С. 115–119.
7. Малинковская А. В. Теория фортепианного интонирования – всегда была, все еще впереди // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2012. № 3. С. 117.
8. Пастернак Б. Л. Полн. собр. соч. : в 11 т. Т. IV. 2004. С. 434–435.
9. Кант И. Критика чистого разума. М. : Мысль, 1994. С. 280.

### Notes

1. Kayukov V. A. *Dirizher i dirizhirovanie* [Conductor and conducting]. M. Publishing house "DPK Press". 2014. Pp. 94-97.
2. See: Wagner R. *O dirizhirovanii* [On conducting]. SPb. Publishing house of P.I. Jurgenson. 1900. Available at: <http://archive.is/Xbbe> (date accessed: 18.07.2016).
3. Lajnsdorf E.H. *V zashchitu kompozitora: Al'fa i omega iskusstva interpretacii* [In defense of the composer: the alpha and omega of the art of interpretation]. M. usic. 1988. Pp. 74-77.
4. Ibid.

5. Ibid. P. 111.

6. Ibid. Pp. 115-119.

7. Malinkovskaya A. V. *Teoriya fortepiannogo intonirovaniya – vsegda byla, vse eshche vpered* [Theory of piano intonation – always has been, still ahead] // *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke – Humanities and social sciences in Eastern Siberia and the Far East*. 2012, No. 3, p. 117.

8. Pasternak B. L. *Poln. sobr. soch.: v 11 t.* [Full. Coll. of works: in 11 vol.] Vol. IV. 2004. Pp. 434-435.

9. Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of pure reason]. M. Mysl'. 1994. P. 280.

УДК 008

Т. С. Злотникова

## Экранный дискурс массовой культуры: философско-эстетические парадоксы\*

Массовая культура в мире и в России превратила экран в мощное средство эстетического и психологического воздействия, заменив и изменив непосредственную межличностную коммуникацию и живое эстетическое восприятие. Экран (он же гаджет) в современной массовой культуре – это важнейший дискурсивный феномен. Мы обращаемся не просто к факту присутствия экрана в художественной, социальной и обыденной жизни, но к алгоритму приобщения людей к экрану-предмету и отторжения от экрана-«партнера». Экран как иконический знак являет собой бинарность художественного и психологического бытования «вырезанного прямоугольника», будучи субъектом культуры и объектом восприятия, понимания и интерпретации. Экран как предметная реальность и метафорический, нематериальный элемент произведения искусства, как «рамка» и метафорическое оформление образа, как способ организации художественного мышления в невизуальном искусстве – масштабное культурное явление.

Popular culture in the world and in Russia shows a screen as a powerful means of aesthetic and psychological impact, replacing and changing direct interpersonal communication living and aesthetic perception. Screen (gadget) is a very important discursive phenomenon in the modern popular culture. We don't refer just to the fact of the presence of the screen in the artistic, social and everyday life, but the algorithm of introducing people to the screen-the subject and exclusion from the screen-"partner". The screen as an iconic sign is a binary artistic and psychological existence "clipping rectangle", being the culture-subject and object of perception, understanding and interpretation. Screen as a substantive reality and a metaphorical, intangible element of the work of art as "frame" and the metaphorical design of the image, as a way of organizing artistic thinking in non-visual art is a major cultural phenomenon.

*Ключевые слова:* экранный дискурс, массовая культура, парадоксы, метафора, предметная реальность, кино, театр, литература.

*Keywords:* on-screen discourse, popular culture, paradoxes, metaphor, objective reality, cinema, theatre, literature.

Массовая культура, формировавшаяся и развивавшаяся в мире и в России на протяжении последнего столетия, превратила скромные прямоугольники ткани или другие плоскости, на которые проецируется изображение, в мощное средство эстетического и психологического воздействия, заменив и изменив непосредственную межличностную коммуникацию и живое эстетическое восприятие. Экран (он же гаджет) в современной массовой культуре – это важнейший дискурсивный феномен, история развития которого и особенности бытования постоянно привлекают внимание исследователей. Нам же важно обратиться не просто к факту присутствия экрана в художественной, социальной и обыденной жизни, но к алгоритму приобщения людей к экрану-предмету и отторжения от экрана-«партнера» в этих сферах.

Радикальное изменение зрелища как культурного феномена под воздействием научно-технического прогресса актуализировалось в феномене *экрана*, который Р. Барт сравнивал с вырезанным прямоугольником, настаивая на геометрическом дискурсе любых художественных параметров, сопоставимых с экраном. Говоря о театре, кино, о «традиционной литературе», Р. Барт отмечал, что там «вещи всегда увиденны с какой-то одной стороны, – это необходимое геометрическое основание представления». Он даже ввел понятие «диоптрические искусства», к которым

относил все те искусства, где актуализируется принцип отграничения демонстрируемого образа от реальности; «сцена, картина, план, прямоугольник книжного листа» – это своего рода экраны, которыми пользуются театр, живопись, кино, литература [1].

Семиотическая парадигма понимания экрана может показаться своего рода научным трюизмом, однако это не так: слишком велико, разнообразно и подчас противоречиво даже только использование семиотической терминологии применительно к экрану, его аналогам и инвариантам. Подчас это использование становится чрезмерно широким, размывающим границы самого рассматриваемого явления; подчас, напротив, чересчур локальным, инструментальным и потому неполным. Нам особенно близка позиция Ю. Лотмана, для которого экран и его аналоги/варианты существовали в кругу иконических знаков.

По Ю. Лотману, понятие «картина» (принадлежащее живописи), представление «о движущихся картинах, о рассказе с помощью движущихся картин» (принадлежащее кинематографу) можно объединить с фотографией в силу единой визуальной природы их восприятия. Интересно, что Лотман шел не только от творца, «укладывающего» образ в раму, но и от интересов публики; он придавал большое значение необходимости и возможности для зрителя адаптироваться к размеру экрана при демонстрации фильма, ибо зритель «воспринимает не абсолютную величину изображений, а лишь относительную – друг к другу и к краям экранной поверхности». По мысли ученого, даже не подчеркнувшего явно присутствовавший здесь парадокс бытования экрана в разных его ипостасях, «такое восприятие величин предметов на экране свидетельствует о выключенности экранного пространства из окружающего его пространства реального мира» [2]. Отсюда следует понимание того, что экран в семиотической парадигме – это фрагмент мира, не равноценный миру и не воплощающий его буквально и непосредственно, а, напротив, отчуждающий мир и само художественное пространство.

В то же время следует отметить, что для Лотмана, который рассматривал кино «как бы» изнутри (а все же экран – это формат, характерный для взгляда снаружи, извне процесса создания кинопроизведения), понятия «экран» и «кадр» подчас становились синонимическими. Так, именно к экрану можно применить суждение, в котором фигурирует кадр как основное понятие киноязыка: «Тройная ограниченность кадра (по периметру – краями экране, по объему – его плоскостью и по последовательности – предшествующим и последующим кадрами) делает его выделенной структурной единицей» [3].

Иными словами, в семиотической парадигме становится ясна бинарность художественного и (что немаловажно) психологического бытования упомянутого выше вырезанного прямоугольника: то, что для создателя кинотекста характеризуется понятием «кадр», для зрителя как представителя массового сознания является «экраном».

Существенно и *искусствоведческое понимание экрана* не просто как компоненты, но как демиурга зрелища, которое (понимание) имплицитно присутствует и в научной мысли, и в представлениях практиков искусства. Характерной для такого, синтетического, понимания культурного феномена (каковым является не само по себе зрелище, но и не сам по себе экран) можно считать мысль П. Пави, который распространял на зрелище в целом отношение к театральному спектаклю как локальному явлению. Полагаем, что к экрану можно отнести реплику Пави о зрелище, которым является «все то, что предстает взгляду» [4].

Отметим то весьма своеобразное место, которое, в соответствии с *игровой парадигмой культуры*, Й. Хейзинга отводил экрану среди знаков, формирующих «игровые пространства» и понимаемых как «отчужденная земля» с собственными правилами: рядом с экраном синемаатографа он ставил арену цирка, игровой стол, волшебный круг, храм, сцену, судное место [5].

Для изучения *экрана как модератора, «действующего» в процессе интеграции разных искусств*, полезно учесть, но не более того – то есть не придавать значения серьезного культурного опыта, который освоен, присвоен и частично забыт, – разного рода исторические аллюзии (от мономерной перспективы эпохи Возрождения, устройств А. Дюрера типа «машины перспективы», «камеры обскура» Й. Кеплера, описанной в «Ars magna Lucis et umbrae» Кирмера, до зрелищ XVIII и XIX вв. – «волшебного фонаря», фантасмагории, диаскопа, панорамы, диорамы). Для понимания психологического модуса «взаимоотношений» с экраном имеют значение и суждения о связи экрана компьютера с радаром, о технических возможностях дисплея, позволяющего совмещать два или более визуальных потока. Наконец, следует учесть ставшее расхожим, можно сказать «школьным», представление о трех видах экрана: классическом (рамка – граница пространств, а сам экран, как в живописи, – плоская поверхность), динамическом (изображение в рамке меняется во времени, как в кино, телевидении, видео) и так называемом экране «реального времени» (видеомонитор, компьютерный экран, дисплей приборов, содержащий «оконный интерфэйс»). Однако эти технологические параметры и структуры интересуют нас

лишь частично, причем на уровне изучения приемов в духе подражания средствами одного искусства возможностям другого (театр, идущий по следам кино, о чем будет сказано ниже).

Важно, особенно в условиях экспансии интегративных акций и представлений в искусстве и в науке об искусстве, учесть дифференцированные принципы работы в сфере искусства и в сфере изучения искусства. Согласимся с К. Разлоговым, подчеркнувшим как уже само собой разумеющееся отличие «киноязыка» от «языка экрана», в основе которого «лежит естественное обхождение как человека с человеком, так и человека с миром» [6].

Таким образом, для наблюдателя и исследователя экран уже давно перестал связываться только с функциональными задачами демонстрации кинопроизведения и стал восприниматься как минимум в качестве художественно содержательного структурного элемента других искусств, а как максимум – в качестве метафорических, образных параметров (подчеркнем: не ограничений) многих искусств, а не только кинематографа.

Выше шла речь об экране как субъекте культуры. Далее рассмотрим экран как объект восприятия, понимания и интерпретации.

Но прежде отметим пограничное качество между субъектом и объектом (использования в его косвенном качестве), которое видим в ставшем уже историей творчестве чешского сценографа Й. Свободы: феномен, созданный художником, считали «ожившим изобразительным искусством», основанным на динамическом монтаже и рождающим полифонические образы – театр «Латерна Магика», основанный на комбинировании полиэкрана и живых персонажей на сцене.

Технология полиэкрана (синхронизированные изображения диапозитивов, проецируемых на систему разновеликих и различных по форме экранов) обнажила условную природу зрелища, в отличие от имитировавших действительность широких экранов, панорам и кругорам. Это и позволило считать полиэкранный театр «ожившим изобразительным искусством», основанным на динамическом монтаже и рождающим полифонические образы. Созданный Й. Свободой тип зрелища (и одноименный театр) «Латерна Магика» стал в полной мере эстетическим явлением, построенным на трансформации трехмерного пространства сцены и сочетаемых с ним двухмерных экранов. В основе этого театра лежала инспирированная «игрой» с экранами визуальная комбинаторика и жанрово-видовой синтез. Принципы театра, причем не только драматического, но и кукольного (при условии, что работа с ростовыми куклами и сочетание кукол с живым планом еще только начинали осуществляться в период работы Й. Свободы), неназойливость присутствия экрана как элемента декорации, дополнявшего и расширявшего эстетический потенциал последней, – все это воспринималось современниками как вызов традиционным театральным формам, даже своего рода художественный китч.

Экран как объект интерпретации (в экранных искусствах – кино, телевидении) и семантически значимый элемент других, не экранных искусств (театр, литература) представляет собой образец интегративности и чужеродности по отношению к среде, в которую помещен.

*Эмпирическое подтверждение мысли таково.*

Экран может выступать как структурная единица «прочтения» литературного произведения, но при одном условии: режиссер не употребляет понятие «экран», ибо это, как было упомянуто выше, понятие зрительское, а для режиссера есть «кадр». В категориях кадра, монтажного перехода, ракурса даны рассуждения М. Ромма о кинематографическом видении и письме русских классиков, «никогда в жизни не видевших кинематографа» [7], причем режиссер решительно настаивал: «Если романист считает для себя обязательным предлагать читателю ряд выразительных, характерных для эпохи зрелищ, то во сколько же раз это более обязательно для кинематографа» [8].

Для современных режиссеров (кинематографических, театральных, телевизионных) редким уроком профессионализма можно считать те «раскадровки», которые предпринял выдающийся режиссер в отношении произведений А. Пушкина или Л. Толстого. То, что должно впоследствии предстать на киноэкране, Ромм находил в литературных текстах классиков на уровне деталей, равно выразительных и технически точно зафиксированных, говоря, например, о том, что «глаза человека и пустая площадь» (в «Медном всаднике») не могут в вербальном воплощении оказаться рядом, «ибо это величины несоизмеримые, невозможные для единовременного наблюдения» [9], но, с другой стороны, последовательное появление элементов изображения – «здесь и портрет, и даже крупный план руки, кулака, а затем снова лицо» [10] – диктуется законами восприятия картин на экране. М. Ромм извлекал из литературного опыта необходимые представления как о технических способах достижения выразительности, так и о возможности выразить «авторское отношение к происходящему» [11]. Раскадровка пушкинских поэм, начиная с «Медного всадника», и романов Толстого («Анна Каренина», особенно «Война и мир») служит для Ромма обоснованием психологических возможностей, имеющихся в распоряжении у работающего с камерой режиссера и

оператора («Толстой показывает выстрел Пьера, а не ранение Долохова, не событие (попадание), а нелепый характер выстрела важен для него» [12]), выводя проблематику экрана на уровень художественного универсума, присущего разным видам искусства.

*Следует отметить существование особой предметной реальности – телеэкрана.* К примеру, в 1970-е гг. в СССР немалую сценическую историю имела пьеса венгерского драматурга К. Сакони «Телевизионные помехи». Достаточно банальная зарисовка из семейной жизни, очень похожая на множество современных ситкомов, – эта пьеса строилась на эпизодах взаимоотношений, бытовых конфликтов и недоразумений, происходивших на фоне и в контексте телевизионного просмотра, сопровождавшего действие на всем его протяжении. Телеэкран как участник повседневной жизни, этакая замена старинного очага, – главный мотив этой пьесы. Однако телеэкран/телеприемник получил собственно художественное воплощение как элемент сценографии и даже своего рода «участник» сценического действия.

Телевизор как бытовой предмет в захламленной (ожидание квартирного обмена и переезда) квартире – и условно обозначенный, преувеличенно значимый телевизионный экран, с которого с фантастической органичностью вылетают на сцену красавцы-фигуристы; такова метафора спектакля Ю. Любимова «Обмен» по Ю. Трифонову. Телеэкран здесь – участник жизни, ее модератор и ее преобразователь, а режиссерская изобретательность использует этот предмет как источник метафоры. Именно этот странный, даже инфернальный эффект смещения телевизионного изображения и сценической натуральности увидел в свое время К. Рудницкий: «...герой включил телевизор, и мы тотчас увидели изображение, которое, многократно увеличившись, с экрана соскочило на сцену» [13].

*Двойная оптика представления экрана – телеэкран на киноэкране* (что имеет смысл и художественного приема, и публицистически детерминированного акцента) – получила широкое воплощение в искусстве второй половины XX в. У одного только М. Хуциева в двух фильмах, разделенных почти двадцатилетним промежутком, телеэкран присутствует в противоположных модальностях. В фильме «Мне двадцать лет» («Застава Ильича») – телевизор/приемник и, соответственно, его экран «живет» в пустой квартире, работает, неизвестно кем и зачем включенный, служит нейтральным фоном неумело и скованно разворачивающемуся диалогу персонажей. В более поздней работе режиссера, фильме «Послесловие», телевизор в тесно заставленной гостинице московской многоэтажки – это своего рода коммуникативный симулякр, единственный реальный собеседник приехавшего к дочери провинциального старика-интеллигента, который у Р. Плятта становится трепетным и заинтересованным транслятором всего, что происходит вне квартиры, будь то булочная по соседству с домом или большой мир, сигналы из которого с этого самого телевизионного экрана поступают в квартиру. А его дочь (отсутствующий с начала до конца фильма персонаж) и зять – А. Мягков, не желающие получать эти самые сигналы из внешнего мира, оказываются последними звеньями в цепочке: телевизор – старик – младший родственник. И уже неважно, о чем сообщается с телеэкрана; важно, что «там» в принципе что-то происходит, интересуется старика и не вызывает отклика больше ни у кого. Экран становится метафорой отторжения, а не единения, хотя, казалось бы, именно объединить далеко друг от друга находящихся людей такой экран призван по определению.

Своего рода *чужеродность*, причем не эстетическую, а социально-политическую, актуализирует присутствие экрана и самого телевизионного «ящика» в фильме В. Мирзоева «Борис Годунов», где телевизор – это участник/движитель жизни обывателя. Через аппарат/экран режиссер выразил очень простую, достаточно прямолинейную, но неопровержимую мысль о стертости индивидуальных реакций в массовом сознании, об унификации разных сословных признаков, будь то «рабочий класс» или «интеллигенция» (берем в кавычки то, что в гротесково-условной форме подчеркнуто режиссером). Перед телевизором, из которого выдается информация, причем на экране, в роли пушкинского персонажа, вещающего о событиях драмы, предстает реальный телевизионный журналист, Л. Парфенов, – сидят, с привычным рассеянным вниманием воспринимая сведения, две семьи. «Мнение народное», с одной стороны, детерминируется экранной, сублимированной информацией, с другой – выражается в вялом и недейственном модусе, ибо – как можно воздействовать на политические события, находясь не на площади, как у Пушкина, а в своей комнате, на расстоянии от места этих самых событий? Виртуальность политической жизни предстает, повторим, хоть и прямолинейно, но вполне определенно и убедительно, словно развывая пушкинский гротеск, представший в обмене цинично-простодушными репликами между непосредственно присутствующими на площади мужиками: «Один. Все плачут, Заплачем, брат, и мы. Другой. Я силюсь, брат, Да не могу. Первый. Я также. Нет ли луку? Потрем глаза. Второй. Нет, я слюней помажу».

*Интеграция экрана в другое (не кино) искусство через имитацию экранного (кинематографического) пространства стала в театре второй половины XX в. «работать» как специфическая метафора. Для режиссеров разных поколений, которые мыслят в экранном измерении, выстраивая мизансцены, задавая ритмы и психологическую атмосферу экрана, как мы покажем далее, экран из метафорической плоскости, где существует поначалу, перемещается в плоскость технологическую. Но – продолжает существовать в своей интегративности, привлекательности и кажущемся богатстве возможностей.*

На рубеже 1960–1970-х гг. в отечественном театре тенденция извлечения метафорических смыслов из вербальных и иных текстов обозначилась так же ярко, как это было полувеком ранее. Вынесший уроки из своей театральной юности Ю. Завадский показал возможности такого художественного «традиционализма» на новом материале.

Ю. Завадский вывел за скобки спектакля «Петербургские сновидения» (театр им. Моссовета, 1969) тезис о неразрывной связи преступления и наказания. Название, данное им спектаклю по роману Достоевского «Преступление и наказание», можно трактовать двояко. В нем и неправдоподобная жестокость реальности, беспощадность того предельного психологического состояния человека, когда уже помимо своей воли он подвергает себя суду и осуждению. В нем же – и поиски незыблемой истины, обретаемой человеком в мире, который не только жесток, но и зыбок. Параллельное развитие сюжета и философской проблемы создают особый накал и страстность поисков истины. Двойное их содержание, сложное сочетание реальности и мыслимого мира создают условия для многозначного выявления характеров, в соответствии со стилистикой Достоевского. Не случайно Завадский пользуется в спектакле приемом доказательства «от противного», свойственным Достоевскому.

Когда Раскольников горячо-быстро выговаривает Соне Мармеладовой «Бога нет!», то пугается не Сонечка, верующая и выстрадавшая веру уже одной способностью выжить человеком. Пугается сам Раскольников. Самое сильное его чувство в спектакле – страх собственного неверия. Отсюда – его тяга к Сонечке, отсюда – истовость его покаяния в спектакле (оно «крупным планом» вынесено на выступающий в зал длинный помост, Раскольников врезается в зал, оказывается в гуще людей, он стремится к этому сознательно, избавляясь в этом открытом общении от чувства «разомкнутости с человечеством»).

На сцене была выстроена глухая, с трех сторон отгораживающая сцену от мира стена (сценография А. Васильева). Но иногда эта красновато-бурая глухота, состоящая из «экранов»-квадратов, как будто затянутых мелкой сеткой, просвечивает отдельными «кадрами», квартирами-ячейками. Так создается образ абсолютной замкнутости и одновременно пронизываемости, отдаленности и взаимной связи всех судеб, страстей, болей, жизней и смертей. Когда сквозь сетку начинают высвечиваться внутренности квартир (особенно в сцене поминок у Мармеладовых), то кажется, что физически ощущается жизнь клеток, проступающих сквозь поры тела-дома, в котором еще масса тел-человеков. Так создается и другой образ – нового для России капиталистического города, крупнейшего социального зла; города, порождающего своими давящими стенами сатанинское честолюбие, своими нищенскими кварталами – убийства из-за денег, своей многолюдностью – небрежение к человеку, свой гиблым климатом – мрачное чувство приговоренности.

От страха неверия и страха разобщенности – двойственность отношений между Раскольниковым и Порфирием Петровичем. Их, заложенная у Достоевского, зеркальность, пугающее духовное родство прорисовывались через малые, условно обозначенные экраны-пространства. Нервно-утонченный Раскольников – Г. Бортников и плебей по сути Порфирий – Л. Марков – близки: Порфирию тоже не чужд страх. За своими фиглярскими «да-с» – «нет-с», уменьшительными игривыми словечками и простоватыми гримасами на плоском, уродуемом прилизанной прической лице он прячет страх своего угнетающего знания. Для него нет тайн в Раскольникове. Он сам прошел через его муки и сомнения и вышел из них искалеченным. Не став Раскольниковым, не убив для доказательства собственного права, но, несомненно, пройдя путь нравственных терзаний убийцы по идее, Порфирий приобрел власть над людьми более страшную: не физическую, а духовную. Его расплата за неверие, родившее страх знания, – в том, что он понимает Раскольникова уже не только как следователь, но почти как соучастник.

И вот уже принцип умножения как метафоры бытия в «призрачном» Петербурге реализуется через умножение количества «экранов» на сцене. В одну из клеток, выстроенных на заднем плане сцены, входит мужская фигура, заносщая топор над скорчившейся женской фигурой (Раскольников осуществляет убийство), а следом высвечивается «крупный план» на авансцене: теми же мерными движениями дровосека рубит скрюченную женскую фигуру в непосредственной близости от публики фигура мужская. Условные малые экраны, расположенные в глубине сцены, мгновенно трансформируются в большой экран – «зеркало сцены», придавая убийству и смысл

множественности (реалистическое обобщение в его прямом, буквальном качестве) и уникальной жестокости (символ, метафора гибельности, царящей в мире «петербургских сновидений»).

Принцип создания экрана на сцене как метафоры, сконструированной сугубо театральными средствами, был реализован во многих спектаклях Г. Товстоногова (Большой драматический театр). Кинематографический эффект имманентного восприятия звука или изображения персонажами и публикой рождался, как и многие другие эффекты, простейшими средствами. Известен эффект выключения звука или изображения, если персонаж затыкает уши или закрывает глаза. Так, в сцене битвы («Король Генрих IV») оглушенный Фальстаф в изнеможении хватается за голову – звуки боя замирают.

По поводу появления подобных, немалочисленных в его спектаклях, деталей Товстоногов писал: «Самое трудное – добиться этого психологическим приемом: зритель должен видеть именно то, что надо сейчас видеть» [14]. Он создавал «крупные планы», акцентируя мизансцены-взрывы, мизансцены-откровения («Идиот»), подвозя актеров к авансцене на фураках («Три сестры»), заставляя играть их «крупными мазками», помогая светом или вынося все действие на авансцену при помощи ленты транспортера («Океан»). По мере укрепления режиссерского мастерства «крупный план» стал даваться главным образом в статике, подготавливаясь мизансценой и возникать на наполненной внутренним действием паузе.

Критики отметили появление экранного видения театрального пространства у Товстоногова в «Идиоте» (1957), где (как потом это было сварьировано в «Ревизоре») спектакль начинался представлением экрана с киноизображением. В спектакле по Достоевскому строки рукописи проступали на простодушно использованном полотне, «чтение» романа происходило прямо и непосредственно, только лист с текстом укрупнялся в соответствии с возможностями киносъёмки. Переход от листа рукописи к «крупному плану», которым вводился в действие спектакля каждый следующий персонаж, был органичным для кинематографа и экзотически-новаторским для театра. В «Ревизоре» же на экран в начале спектакля выносилось изображение зыби, покрывавшей лужу после того, как невидимая рука бросила туда камень. Метафора растревоженного провинциального городка читалась сначала на киноэкране как таковом, затем распространялась по сценическому пространству, где планы-кадры сменяли друг друга в сцене флирта Хлестакова с дамами дома городничего, перебежавшими из комнаты в комнату, «клеточки» которых то открывались панелями-купе, то закрывались, меняя вид комнаток на двух этажах декорации.

Принципиальное выражение приема «крупных планов» можно обнаружить в одной из сцен «Лисы и винограда» Г. Фигейредо, когда Ксанф приказывает высечь Эзопа. Здесь даны не просто три «крупных плана» одновременно, а как бы постепенный «ход» воображаемой кинокамеры от одного лица к другому (эстафета взглядов) обусловленный уже сложившейся логикой характеров героев и логикой их взаимоотношений. Отметим попутно, что спектакль в двух его редакциях, ранней, с В. Полицеймако в роли Эзопа, и поздней, с С. Юрским в этой же роли, был заснят для телевидения, прием крупного плана был реализован и в его буквальном качестве, но отработана художественная система была все же изначально в ее условном, сценическом качестве.

Что до подачи «крупных планов» на сцене, то здесь нет ни изошренной мизансцены (в глубине сцены, на одной линии, параллельной рампе, стоят Ксанф, Эзоп и Клея), ни специальной игры света – он белый, ровный, нейтральный. Но прием читается отчетливо: сначала лицо Ксанфа, удивленное и растерянное – он сам не ожидал этого своего дикого приказания. Он – наиболее простая призма, стеклышко, через которое не преломляются, а просвечивают события. Конкретный предмет его внимания сейчас – Клея, ее реакция. И вслед за его взглядом зритель обращается к ней. А она, полностью поглощенная стремлением понять чувства, настроение, планы Эзопа, поглощенная к тому же сочувствием и банальным злорадством, переадресует взгляд зрителя на истинный центр происходящего. Уродливым и к тому же искаженным страдальческой гримасой лицом Эзопа, его причудливо застывшей фигурой – третьим и самым длительным «крупным планом» – заканчивается второе действие спектакля. В тишине проходят несколько секунд, нужных для последовательного восприятия этих трех «крупных планов», и только когда они, статичные кадры, завершающие *действие*, снимаются ударом гонга, раздаются аплодисменты.

В финале «Короля Генриха IV» дается выразительный «крупный план», буквально заключенный в «вырезанный прямоугольник», каким оказывается растянутая на среднем плане сценического пространства стилизованная шкура – фон спектакля. Фальстаф – Е. Лебедев вроде бы затерялся в толпе и встрепенулся, услышав отданный страже приказ: «отведите его...». Впервые этот Фальстаф, обо многом догадывающийся заранее, а не только видящий уже свершившееся, разрешит нелепой надежде на возвращение былой дружбы принца Гарри захватить себя. Ему в этот момент, подчеркнутый тем самым «крупным планом», будто услышится продолжение – «... к королю», оно прозвучит в его радостно сверкнувших глазах, горделиво расправившейся пузатой

фигуре. И его окончательно убьет истинное продолжение – «... в тюрьму». А потом, все на «крупном плане», он, словно отдельно существующий в толпе, повторит вслед за принцем Джоном «Да здравствует король!» – и будет долго и иступленно, на фоне мельтешащей толпы, раскачиваться, держась обеими руками за секиры стражников, словно прикованный на цепях. И в этом его одиноком, действительно «крупном плане» прочитается приговор ему.

В «Мещанах» (которые так же, как «Лиса и виноград», имеют телевизионную версию, впрочем, существенно отличающуюся по своим эстетическим параметрам от театрального спектакля) постоянно дается «крупный план» Нила – К. Лаврова. Он все время – в стороне. Даже становясь центром скандала, он ускользает от общения и из поля зрения домочадцев Бессеменова. Он чужой в доме, так и воспринимается отдельно со своей летучей усмешкой и удобно пристроившейся в любом месте ладной коренастой фигурой. В «Беспокойной старости» Л. Рахманова «крупные планы», выносившиеся к рампе в эпизодах лирического настроения, в нежных и тоскливых дуэтах профессора Полежаева – С. Юрского и его жены, Э. Поповой в финале сменились распахнутым в глубину сцены «экраном». В рассеянном, туманно-молочном свете медленно уходили, скрадываемые перспективой, старики. Метафора одиночества растворяла экранное пространство, выводя камерную историю послереволюционного одиночества ученого в космос вечности.

Этот прием «крупного плана» позволяет, отодвинув человека от течения жизни, рассмотреть в него одного, увидеть в нем общие с другими черты и неповторимые особенности.

Сегодня театр оказывается в чем-то более простодушным, а в чем-то более прагматичным по сравнению с театром 40–50-летней давности. Если тогда творческая активность режиссеров и сценографов инспирировалась бедностью материальных и технических возможностей (вспомним блистательные изобретения что называется «на пустом месте», возникавшие в спектаклях Ю. Любимова, оформленных Д. Боровским, все эти лампочки, сетки, веревки, которые создавали удивительный художественный и психоэмоциональный эффект), то сегодня возможности если не безграничны, то достаточно велики, а художественный и психоэмоциональный эффект – куда меньше.

В спектакле «Карамазовы», поставленном К. Боголюбовым (Московский художественный театр), изысканными и простыми движениями, транслируемыми для публики крупным планом с помощью камеры непосредственно в момент действия, самый аристократичный из всех персонажей, Смердяков – В. Вержбицкий готовит завтрак для хозяина-папаши. Под объективом камеры он разбивает, разламывает и выливает на сковороду одно яйцо, потом разбивает, разламывает и выливает на сковороду второе яйцо, потом слегка покачивает шкворчащую сковороду, легким толчком сбрасывает яичницу на тарелку, ставит тарелку и стакан с налитым тут же соком на поднос и уносит его в пустоту. По сути дела, публике предлагается кулинарное шоу, каких несть числа, предлагается публике всеми телеканалами, самое простое и безобидное, «позитивное» и безадресное зрелище, один из кристалликов холодного конструктора, завершается.

Экран стал привычным сценическим атрибутом ряда спектаклей Богомолова, который эксплуатирует этот предмет так же, как столы, стулья и диваны, составляющие сценографический антураж многих его спектаклей. Подчеркнутое однообразие и скучный офисно-гостиничный интерьер, в котором лишь переставляются с правой стены на левую светильники, а стол располагается то параллельно рампе, то перпендикулярно ей, придают и экранам качество не художественно-метафорическое, а функциональное, иллюстративно-однообразное. Так, в спектакле «Юбилей ювелира», бенефисном, поставленном к 80-летию О. Табакова, К. Богомолов выводит на укрепленные над сценой экраны (правда, в отличие от «Карамазовых», не демонстрируя факт присутствия операторов прямо на сцене) крупные планы актеров. Давая крупный план одного актера в фас и два профиля, режиссер сухо и малоинформативно напоминает о традиции фотосъемки преступников/заклученных/арестованных. Для понимания психологического состояния умирающего от рака ювелира, выдумавшего свою историю об изготовлении драгоценности для королевы, как и для понимания характеров его жены и сиделки, эти экранные увеличения не дают ничего дополнительно к тому, что зритель может видеть в актерских работах тех, кто традиционно работает на сценической площадке и знает цену представленной на расстоянии актерской эмоции: работа таких актеров, как О. Табаков, Н. Тенякова, да и более молодая Д. Мороз, в формальном, физическом укрупнении не нуждается.

Таким образом, присутствие экрана на сцене оказывается данью финансово-экономическим и технологическим возможностям театра, но не несет эстетической (дополнительной) нагрузки, которая превратила бы их в художественно значимые элементы спектаклей.

... Экран как предметная реальность и экран как метафорический, нематериальный элемент произведения искусства (экран в кинофильме, экран «внутри» другого экрана – телевизионного), экран как «рамка» и метафорическое оформление театрального/сценического образа, экран как

способ организации художественного мышления в невизуальном искусстве (литературе, где его обнаруживают заведомо раньше, чем он появился в действительности) – это масштабное культурное явление. Экран в этой своей масштабности и многогранности демонстрирует, причем всегда, чужеродность предметности в эфемерности, визуальности в вербальности, условности в конкретности. При этом экран становится залогом и модератором интегративности, к которой склонны искусства последних столетий, причем интегративности, которая существенно отличается от традиционных представлений о синтезе искусств (о чем мы и не вели речь), поскольку фрагментация интенций и элементов не исключается непротиворечивым взаимодействием элементов разных искусств в пределах единого художественного феномена. В этой бинарности – интегративность/чужеродность – мы видим проявление того самого «волшебства экранов».

### Примечания

1. *Барт Р.* Дидро, Брехт, Эйзенштейн // Театральная библиотека. URL: <http://lib.vkarp.com> (дата обращения: 2.05.2017).
2. *Лотман Ю. М.* Семиотика кино и проблемы киноэстетики // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб. : «Искусство-СПБ», 1998. С. 310.
3. Там же. С. 311.
4. *Пави П.* Словарь театра. М. : Прогресс, 1991. С. 323.
5. *Хейзинга Й.* Homo ludens: В тени завтрашнего дня. М. : Прогресс, 1992. С. 20.
6. *Разлогов К. Э.* Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета. М. : РОССПЭН, 2010. С. 9.
7. *Ромм М. И.* Беседы о кино. М. : Искусство, 1964. С. 166.
8. Там же. С. 126.
9. Там же. С. 146.
10. Там же. С. 147.
11. Там же. С. 156.
12. Там же. С. 165.
13. *Рудницкий К. Л.* Театральные сюжеты. М. : «Искусство», 1990. С. 271.
14. *Товстоногов Г. А.* О профессии режиссера. М. : ВТО, 1967. С. 226.

### Notes

1. *Bart R. Didro, Brecht, Ehzenshtejn* [Diderot, Brecht, Eisenstein] // *Teatral'naya biblioteka – Theatre library*. Available at: <http://lib.vkarp.com> (date accessed: 2.05.2017).
2. *Lotman YU. M. Semiotika kino i problemy kinoehstetiki* [Semiotics of cinema and problems kinaesthetic] // *Lotman YU. M. Ob iskusstve* [About art]. SPb. "Iskusstvo-SPB". 1998. P. 310.
3. Ibid. P. 311.
4. *Pavi P. Slovar' teatra* [Dictionary of the theater]. M. Progress. 1991. P. 323.
5. *Hyojzinga J. Homo ludens: V teni zavtrashnego dnya* [Homo ludens: In the shadow of tomorrow]. M. Progress. 1992. P. 20.
6. *Razlogov K. EH. Iskusstvo ehkrana: ot sinematografa do Interneta* [Art of the screen: from cinematograph to Internet]. M. ROSSPEN. 2010. P. 9.
7. *Romm M. I. Besedy o kino* [Conversations about cinema]. M. Iskusstvo. 1964. P. 166.
8. Ibid. P. 126.
9. Ibid. P. 146.
10. Ibid. P. 147.
11. Ibid. P. 156.
12. Ibid. P. 165.
13. *Rudnickij K. L. Teatral'nye syuzhety* [Theatrical scenes]. M. Iskusstvo. 1990. P. 271.
14. *Tovstonogov G. A. O professii rezhissera* [About the profession of film director]. M. WTO. 1967. P. 226.

## Версии «русского» дискурса современной массовой культуры\*

В статье представлены результаты систематизации основных версий продуцирования и функционирования «русского» дискурса современной массовой культуры. На основе изучения репрезентативных для массовой культуры явлений и акций, издательских, выставочных, культурно-просветительских, туристических проектов, включающих в свои названия слово-концепт «русский» («Русский букер», СМИ «Русский Newsweek», «Русский экскурсант», «Летопись русской усадьбы» и др.), а также конкретных обращений к русской классике (кинематографические, телевизионные, рекламные, музыкальные цитирования «Танца рыцарей» С. С. Прокофьева) определены доминантные векторы русского дискурса массовой культуры. Обосновано, что в современной мировой и отечественной массовой культуре формирование русско-го/российского дискурса осуществляется главным образом посредством актуализации, рецепции, в редких случаях – интерпретации.

The article presents the results of the systematization of the basic versions of the production and functioning of the Russian discourse of modern mass culture. Based on the study of phenomena and promotions which are representative for mass culture, publishing, exhibition, cultural, tourism projects, which includes within its name of the word the concept of "Russian" ("Russian Booker", media "Russian Newsweek", "Russian tripper", "the Annals of Russian estates", etc.), as well as of specific references to the Russian classics (film, television, advertising, music citing "The dance of the knights" by S. S. Prokofiev) the dominant vectors of Russian discourse of mass culture were identified. It is proved that in the modern world and national mass culture the formation of the Russ/the Russian discourse is mainly done by updating the reception, in rare cases of interpretation.

*Ключевые слова:* русский дискурс, российский дискурс, массовая культура, актуализация, рецепция, интерпретация.

*Keywords:* Russ discourse, Russian discourse, popular culture, updating, reception, interpretation.

В современной мировой и отечественной массовой культуре русский/российский дискурс – один из наиболее масштабных, функционирующий в одном ряду с американским, европейским, китайским. В рамках работ по гранту в 2017 г. определены в качестве приоритетных задач верификация, выявление, целенаправленное изучение освоенных массовой культурой в ходе трансформаций явлений и процессов, отражающих интеграцию русского культурного опыта в мировой контекст и адаптацию мирового контекста актуальным отечественным культурным опытом. Данная статья развивает парадигму исследований русского/российского дискурса, осуществляемого участниками научного коллектива [1]. Здесь мы сосредоточимся на выявлении методологически значимых для исследования подходов, характеризующих бытование проблематики «русскости» в массовой культуре через рефлексию издательских и выставочных проектов, фондов, римейков, имиджевых акций, включающих в свои названия слово-концепт «русский».

Первый из выявленных векторов – **рецепция** – реализован в специфическом генезисе особого пласта феноменов – сформированных главным образом вне России и готовно «присвоенных» отечественной массовой культурой в ходе трансформаций явлений и акций, сами названия которых акцентируют страну реализации культурных проектов: «Русский букер» (премия, 1992), «Русский пионер» (журнал, 2008), «Русский Newsweek» (2004–2010), «Русский дом».

В отечественных научных рефлексиях вторичность и заимствование признаются имманентным качеством продуцирования и трансформации форм русской культуры – начиная от крещения Руси и до современного отклика на глобализационные вызовы. Существует обширный круг исследований, сконцентрированных на анализе конкретных примеров заимствований во всех видах русского, особенно провинциального, искусства, теоретико-методологические аспекты дефиниции рецепции применительно к русской культуре, однако, изучены существенно меньше.

Мы трактуем рецепцию применительно к культурным процессам как «систематическое культуросообразное обращение к признанному классическим наследию с целью культурного присвоения (подразумевающего и осознание некоего феномена достоянием внутреннего опыта персоны, феномена, эпохи, и практическое, вполне утилитарное, использование) или освоения

(научная и художественная рефлексия)» [2]. Рецепция – процесс сложный, иерархический, много-ступенчатый. Рецепция, осуществленная генетически («Русский букер» (премия, 1992), «Русский Newsweek» (2004–2010), «Русский дом»), оказалась направлена прежде всего на интеграцию зарубежного образца к российскому контексту. Именно здесь рецепция наиболее близка технологии заимствования, однако не тождественна ему. Рецепция издательского проекта «Русский Newsweek» способствовала активизирующей демонстрации образцового мирового уровня журналистики, «привитию» вкуса к качественной информации и аналитике у журналистов и аудитории. Рецепция букеровской премии в области литературы «Русский букер» имела целью «привлечь внимание читающей публики к серьезной прозе, обеспечить коммерческий успех книг, утверждающих традиционную для русской литературы гуманистическую систему ценностей» [3]. Так, рецепция данных проектов осуществлялась не столько ради актуализируемого явления, сколько ради того, кто к нему обращается, совершенно в духе легитимирующей ее идеи Аврелия Августина: «...если языческие философы, особенно платоники, случайно обронили истины, полезные для нашей веры, то этих истин не только не следует остерегаться, но необходимо отнять их у незаконных владельцев и употребить на пользу нам» [4]. Данный вид рецепции имел однонаправленную иерархию нисхождения, отметим, что оба проекта уже завершены, эффективность проектов оказалась недостаточной для их пролонгированного существования в русской массовой культуре, устойчивой интеграции объектов рецепции с культурной средой не произошло. Репрезентативной версией организации русского дискурса массовой культуры является **актуализация**. Актуализация – часто и широко используемое в науке понятие, получившее обилие специальных трактовок в психологии (извлечение материала из памяти), методике (использование актуалистического, сравнительно-исторического метода), экономике (метод экономического расчета, приведение «показателей будущего состояния к их нынешним значениям») [5], политике (в качестве синонима реализации плана), философии (осуществление; «абсолютизация принципа деятельности и отождествление реальности с активностью субъекта») [6], математике (построение бесконечности, мыслимой в качестве завершенной). Дефиниция актуализации в науке осуществляется или предельно обобщенно, или же, наоборот, максимально специализированно. Мы предлагаем трактовать ее интегративно, в парадигме культурологического дискурса как сложный комплексный процесс, состоящий в извлечении традиции, процесса, феномена культуры из культурной памяти или культурного опыта, их использовании при непосредственном воспроизведении или творческом переосмыслении, направленном на активизацию внимания, ананесиса, когнитивной деятельности, воображения потенциальной аудитории, адаптирующего извлеченное к актуальной социокультурной ситуации и конкретике решаемой задачи; а также как итоговый продукт этого процесса и его самостоятельное дальнейшее бытие в культуре.

Среди медийных культурных проектов, реализованных посредством актуализации «русскости» на уровне названия и концепции, назовем «Летопись русской усадьбы» (<https://deadokey.livejournal.com/>) – информационный, культурно-просветительский блог (создан в 2009 г.) В. Разумова. В медийном арсенале В. Разумова регулярно обновляемые блог в livejournal (81-е место в рейтинге пользователей Московского региона, 328-е – в общем рейтинге ЖЖ), страниц в Instagram (2 617 подписчиков), Facebook (156 подписчиков страницы «Летописи» и 2 449 персональных подписчиков личной страницы), Youtube (296 подписчиков), сайт «Усадьбный экспресс» (<http://usadboved.ru/>). Тематическая специализация блога – русская усадьба в историческом и туристическом аспектах, современном состоянии, в ракурсе защиты культурного наследия и проблематике волонтерской деятельности.

Классическое наследие русской культуры в конкретике признанных массовым сознанием типично русскими проявлений активно присутствует в современной массовой культуре, как мировой, так и отечественной. В силу определенной инерционности массового сознания одним из неизменно популярных феноменов является русский балет. В мире в сфере русского балета его персонализированным брендом является творчество П. И. Чайковского, что подтверждается как непрекращающимся интересом к постановкам его балетов, так и осуществленным нами ранее контент-анализом поисковых запросов выражения «russian ballet» в google.com. В противовес традиционному мейнстрим-гламурному брендингованию в массовой культуре XXI в. продвигаются драматические грани «типично русского».

В результате исследования «русского» дискурса классики, осуществляемой современной массовой культурой на материале обращения к «Танцу рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта» С. С. Прокофьева [7], в качестве доминирующего вектора культурного взаимодействия была определена **актуализация**.

«Танец рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта» С. С. Прокофьева задействован в наиболее востребованных массовой культурой формах кинематографа и медийном формате.

В молодежном игровом фильме «Уличные танцы» («Street Dance», Великобритания, 2010) в показательном для массовой культуры акте цитирования классики создан эстетически корректный и обоснованный музыкально-хореографический ремикс «Танца рыцарей».

«Танец рыцарей» С. С. Прокофьева активно используется в рекламе. В частности, в тематической рекламе Aqua Minerale commercial (2009, «Выиграй поездку на Венецианский карнавал или стильные бокалы») музыка С. С. Прокофьева дается как драматичная музыкальная подкладка для развития сюжета поиска героиней бокала воды. Акцентирование элитарности посредством привязки к авторитету реализует маркетинговую задачу, прием «якоря» из области НЛП запускает процесс анамнезиса. Актуализация «Танца рыцарей» здесь традиционна в плане исполнения музыки, типична в аспекте эксплуатации классики, концептуально стереотипична. «Танец рыцарей» звучит в качестве лейттемы рекламы автомобилей Nissan Murano Commercial (2011). Использование экспрессивной, модернизированной, но узнаваемой классической музыки С. С. Прокофьева акцентирует доступную элитарность Nissan Murano, создает у массового зрителя ассоциацию с экстраординарностью, творчеством, свободой. Остроумное цитирование данной музыкальной темы в первой части рекламного ролика подгузников Pampers (2017, «Спокойно спать ночью») с текстовым слоганом в кадре «Как спят малыши в мокрых подгузниках» вполне эффективно задает атмосферу тревожности, характерную для сна малыша в сюжете и психологического состояния целевой аудитории родителей. Экстраполяция музыкальной темы «Танца рыцарей» в детскую рекламу предельно редуцирует его культурные смыслы.

«Танец рыцарей» С. С. Прокофьева актуализируется в шоу «Вечерний Ургант» от 12.02.2016 в версии концертного номера в исполнении трио Bel Suono (фортепиано, Россия) и Red Square Band (группа рок-импровизаторов, Великобритания). Функционал данного концертного номера носит интегративный маркетингово-эстетический характер – эффектности соединения рок-группы и фортепианного трио, классики и рок-аранжировки, потрясения аудитории исполнительским мастерством, а также рекламы будущего концерта.

Актуализация русской классики, решающая различные культурные, идеологические, маркетинговые задачи, – одна из значимых составляющих русского дискурса современной массовой культуры.

В редких, практически исключительных для массовой культуры ситуациях русский дискурс массовой культуры осуществляется посредством **интерпретации**. Интерпретация (понятие и феномен с обширной традицией научной верификации) в данном контексте предстает как принцип и метод культурной деятельности, как специфическое истолкование «текстов» культуры, лишь отчасти смыслосчитывающая и в большей мере смыслополагающая акция. Провокативный по концепции и экстраординарный по своему масштабу охвата аудитории вариант обращения к «Танцу рыцарей» С. С. Прокофьева представлен в видео на первый сингл «Party Like A Russian» («Веселись, как русский») альбома «The Heavy Entertainment Show» британского певца Р. Вильямса (R. Williams). На 05.11.2017 г. официальное видео «Party Like A Russian» имеет 25 180 931 просмотров, 213 тыс. отметок «нравится» и 16 тыс. отметок «не нравится». Музыкальное цитирование темы С. С. Прокофьева в популярном сингле перекодировано сатирической модальностью текста и видеоряда, создает не столько эстетический, сколько эффект имиджирования, затрагивающий не только «Russian oligarch», власть в России, но и русский образ жизни, русскую культуру в ее вершинных достижениях. Образ балетной темы в целом и феминного кордебалета сатирически формирует в видео имидж России, позиционированной как «марширующая» фрустрирующая марионетка. Так, в видео сингла «Party Like A Russian» Р. Вильямса «Танец рыцарей» С. С. Прокофьева интерпретируется в качестве инструмента характерного для западной массовой культуры последних лет политически ангажированного ребрендинга России.

В экстраординарных ситуациях русский дискурс в массовой культуре приближается к интерпретации как способу бытия на основе понимания.

«**Русский экскурсант**» – новый проект 2017 г. с ярославской геолокацией, развивающийся посредством интернет-коммуникаций двух аналогичных по контенту групп Facebook (<https://www.facebook.com/groups/rusekskursant/>, на 08.11.2017 г. – 2 864 участников) и ВКонтакте (<https://vk.com/russkiyexkursant>, на 08.11.2017 г. – 783 участника). Создан по частной инициативе В. Летина (идея, методика, исполнение) и А. Шиханова (администратор), в состав команды вошли студенты ЯГТИ (В. Терендюшкин и др.). Среди наиболее часто используемых хэштегов проекта четыре являются константными, три из них включают упоминание русской идентичности для русскоязычной и англоязычной аудитории (#русскийэкскурсант, #russkiyexkursant, #rusekskursant), один характеризует географическую прописку (#Ярославль), один называет форму актуализируемых мероприятий (#экскурсия). В информации группы кратко сформулирована миссия проекта: «Помогаем видеть и понимать уникальность и красоту окружающего нас

мира в самом широком и в самом локальном вариантах. Предлагаем экскурсии по нашему любимому непарадному городу Ярославлю. Даже о самых, казалось бы, известных местах с нами вы узнаете что-то новое. Научить современников ценить памятники природы, истории и культуры – такова была цель журнала “Русский экскурсант”, первого “экскурсионного” журнала, созданного в Ярославле в 1914 г. Прошло более ста лет, но эта цель актуальна до сих пор» [8]. Функционал и локализацию проекта, подчеркнутые привязкой к авторитету специализированного журнала, который издавала Ярославская экскурсионная комиссия в 1914–1916 гг., безусловно, можно рассматривать в контексте культурно-просветительской деятельности, культурологически фундированного краеведения, представленных в стратегически значимом для современного Ярославля – «столицы Золотого кольца» – туристическом формате. Отличительной чертой предлагаемого продукта – экскурсий «Просвещенный город: эзотерический код Ярославля», «Бульварный променад» (Первомайский бульвар), «Литературные места Ярославля», «Непарадный Ярославль: Петропавловский парк и Петропавловский собор», «Которосльская набережная: по берегу памяти», «Волжская набережная: жизнь на фоне вечности» – является как интерактивная методика, так и принципиальное осмысление памятников и среды ярославской культуры в контексте русской и мировой культуры.

Туристический формат сочетается в деятельности «Русского экскурсанта» с образовательно-просветительским. При сотрудничестве с Ярославской областной универсальной научной библиотекой им. Н. А. Некрасова запускается цикл лекций В. Летина «Городская среда Ярославля: сакрум, стиль, человек».

Таким образом, «Русский экскурсант» вписывается в ряд редких региональных социокультурных акций, интерпретирующих отечественное культурное наследие не только как конкретизатор идентичности, но и как принцип социокультурной деятельности на основе понимания.

Таким образом, в существовании русского дискурса современной массовой культуры верифицируются как доминантные процессы актуализации, в частности – русского классического культурного наследия; рецепции акций, феноменов, практик, в редких случаях – интерпретации как трансформирующего смыслополагания и способа бытия на основе понимания.

### Примечания

1. Ерохина Т. И., Летина Н. Н., Злотникова Т. С. Сферы и уровни массовой культуры: российский дискурс. Сферы и уровни массовой культуры: российский дискурс // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 255–264; Злотникова Т. С. Российская массовая культура в провинциальном дискурсе (опыт экспертного опроса) / Злотникова Т. С., Киященко Л. П., Летина Н. Н., Ерохина Т. И. // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 110–114; Злотникова Т. С., Летина Н. Н., Гапонова Ж. К. Молодежь в современной российской провинции: социокультурная рефлексия // Социологическая наука и социологическая практика. 2015. № 1(9). С. 115–132; Злотникова Т. С. Культурная память нации в массовом сознании современной России // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 325–328; Ерохина Т. И. Национальные стереотипы в современной массовой культуре: pro et contra. URL: [http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2016/dokladi/ErokhinaTI\\_sec2\\_rus\\_izd.pdf](http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2016/dokladi/ErokhinaTI_sec2_rus_izd.pdf) (дата обращения: 14.10.2017); Коды массовой культуры: российский дискурс / под науч. ред. Т. С. Злотниковой, Т. И. Ерохиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 240 с.: ил.; Массовая культура: российский дискурс (методология изучения, актуальные практики) / рук. проекта и науч. ред. Т. С. Злотниковой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. 623 с.: ил.

2. Летина Н. Н. Теоретические основания рецепции в провинциальном искусстве // Регионоведение. 2008. № 3. URL: <http://regionsar.ru/ru/node/168>

3. «Русский Букер: история и традиции литературной премии // Справка. URL: <https://ria.ru/spravka/20080702/112808567.html>

4. Цит. по: Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. М., 1992. С. 107.

5. Актуализация // Экономика и право : словарь-справочник / Л. П. Кураков, В. Л. Кураков, А. Л. Кураков. М. : Вуз и школа. 2004. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_economic\\_law/342/АКТУАЛИЗАЦИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_economic_law/342/АКТУАЛИЗАЦИЯ)

6 Актуализация // Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. Минск : Кн. дом, 1999. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/58/АКТУАЛИЗАЦИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/58/АКТУАЛИЗАЦИЯ)

7. Летина Н. Н. «Русский» дискурс в актуализации классики современной массовой культурой. Выполнено по гранту Российского научного фонда № 14–18–01833–II «Текст и контекст массовой культуры: российский дискурс» // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 288–293.

8. Русский экскурсант. Описание. Электронный документ. URL: <https://vk.com/russkiyexkursant>

### Notes

1. Erokhina T. I., Letina N. N., Zlotnikova T. S. *Sfery i urovni massovoj kul'tury: rossijskij diskurs. Sfery i urovni massovoj kul'tury: rossijskij diskurs* [Areas and levels of mass culture: the Russian discourse. The scope and levels of mass culture: the Russian discourse] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Herald*. 2016, No. 5, pp. 255–264; Zlotnikova T. S., Kiyashchenko L. P., Letina N. N., Erokhina T. I. *Rossijskaya massovaya kul'tura v provincial'nom diskurse (opyt ehkspertnogo oprosa)* [Russian mass culture in the provincial discourse (experience of

the expert survey)] // *Sociologicheskie issledovaniya* – Sociological studies. 2016, No. 5, pp. 110-114; Zlotnikova T. S., Letina N. N., Gaponova ZH. K. *Molodezh' v sovremennoj russijskoj provincii: sociokul'turnaya refleksiya* [Youth in the modern Russian province: a socio-cultural reflection] // *Sociologicheskaya nauka i sociologicheskaya praktika* – Sociological science and sociological practice. 2015, No. 1(9), pp. 115-132; Zlotnikova T. S. *Kul'turnaya pamyat' natsii v massovom soznanii sovremennoj Rossii* [Cultural memory of the nation in the mass consciousness of modern Russia] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical Herald. 2016, No. 3, pp. 325-328; Erokhina T. I. *Nacional'nye stereotipy v sovremennoj massovoj kul'ture: pro et contra* [National stereotypes in contemporary mass culture: pro et contra]. Available at: [http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2016/dokladi/ErokhinaTI\\_sec2\\_rus\\_izd.pdf](http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2016/dokladi/ErokhinaTI_sec2_rus_izd.pdf) (date accessed: 14.10.2017); *Kody massovoj kul'tury: rossijskij diskurs* – Codes of mass culture: the Russian discourse / under the scient. ed. by T. S. Zlotnikova, T. I. Erokhina. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2015. 240 p.: il.; *Massovaya kul'tura: rossijskij diskurs (metodologiya izucheniya, aktual'nye praktiki)* – Mass culture: the Russian discourse (the methodology of the study, the actual practice) / head of the project and scientific ed. T. S. Zlotnikova. Yaroslavl. RIO YaSPU. 2016. 623 p.: il.

2. Letina N. N. *Teoreticheskie osnovaniya recepcii v provincial'nom iskusstve* [Theoretical bases of reception in the provincial art] // *Regionologiya* – Regionology. 2008, No. 3. Available at: <http://regionsar.ru/ru/node/168>

3. «*Russkij Buker: istoriya i tradicii literaturnoj premii*» – Russian Booker: history and traditions of the literary prize // *Spravka* – Reference. Available at: <https://ria.ru/spravka/20080702/112808567.html>

4. Cit. by: *Le Goff ZH. Civilizaciya srednevekovogo Zapada* [Medieval civilization of the West]. M. 1992. P. 107.

5. *Aktualizaciya* – Updating // *EHkonomika i pravo: slovar'-spravochnik* – Right and economics: a dictionary-handbook / L. P. Kurakov, V. L. Kurakov, A. L. Kurakov. M. University and school. 2004. Available at: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_economic\\_law/342/АКТУАЛИЗАЦИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_economic_law/342/АКТУАЛИЗАЦИЯ)

6. *Aktualizaciya* – Updating // *Novejsnij filosofskij slovar'* – The latest philosophical dictionary / A. A. Gritsanov. Minsk. Book house. 1999. Available at: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/58/АКТУАЛИЗАЦИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/58/АКТУАЛИЗАЦИЯ)

7. Letina N. N. «*Russkij*» *diskurs v aktualizacii klassiki sovremennoj massovoj kul'turoj. Vypolneno po grantu Rossijskogo nauchnogo fonda № 14–18–01833-II «Tekst i kontekst massovoj kul'tury: rossijskij diskurs»* ["Russian" discourse in the actualization of the classics of modern mass culture. Performed by the Russian science foundation grant No. 14-18-01833 II, "Text and context of popular culture: the Russian discourse"] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical Herald. 2017, No. 5, pp. 288-293.

8. *Russkij ehkursant. Opisanie* – Russian tripper. Description. Electronic document. Available at: <https://vk.com/russkiyehkursant>

УДК 791.43

Д. А. Максимова

## «Ювенильная мифология» в системе культурных универсалий советского кино 1930-х гг.

В статье поднимается актуальная проблема художественной репрезентации одного из важных элементов советской неомифологии 1930-х гг. – «ювенильного мифа». Широкое распространение и тиражирование этого феномена в массовой культуре позволили ему слиться с действительностью и стать важным компонентом устойчивой системы стереотипов, перекодированных под знаковый комплекс новой советской идентичности. Кинематограф активно участвовал в мифологизации реальности, закрепляя и воспроизводя в сознании массовой аудитории глубинные мифологемы и архетипы. На примере таких картин, как «Золотой ключик», «Василиса Прекрасная», «Новый Гулливер», «Воздушное приключение», «Доктор Айболит», «Ивашка и Баба-яга», «Три мушкетера» и некоторых других рассматриваются разные уровни реактуализации мифов о культурном герое-демиурге, золотом веке и «божественном» младенце.

The article raises the urgent problem of artistic representation of one of the important elements of the Soviet neomithology 1930s. – «Juvenile myth». Its wide dissemination and replication in popular culture enabled him to merge with reality and become inseparable from its component developed resistance stereotypes system recoded under the sign of a new set of Soviet identity. The cinema was actively involved in the mythologizing of reality, consolidating and reproducing in the minds of the mass audience the underlying myths and archetypes. The example of such films as «The Golden Key», «Vasilisa the Beautiful», «New Gulliver», «Air adventure», «Dr. Aibolit», «Ivashka and Baba-Yaga», «The Three Musketeers» and others, are considered different levels reaktualizatsii myths about the cultural hero-demiurge, the golden age, and «divine» baby.

*Ключевые слова:* неомиф, детство, советская культура, кинематограф, культурный герой, божественный младенец, анимация, соцреализм.

*Keywords:* neomith, childhood, Soviet culture, cinema, culture hero, the divine infant, animation, social realism.

### «Ювенильный миф» и кинематограф

В формировании неомифов XX в. активно участвовал кинематограф как самый массовый и доступный вид искусства. Оформление советского кинематографа совпало с периодом формирования «неомифа» советской культуры, частью которого является особый пласт мифологии, определяемый нами как «ювенильная мифология». В данном случае мы расширяем понятие «ювенильный», выводя его за рамки возрастной градации в обобщенную сферу сознания (в том числе массового), что позволяет выявить и исследовать феномен «детскости» как одну из доминант культурной мифологии советской эпохи, находящей свое выражение в разных формах культуры, в том числе и в кинематографе. Корни «ювенильного мифа» достаточно глубоки и связаны с возвратом к докультурной памяти народа через подсознательную реанимацию мифологических конструктов, связанных с рождением, обновлением и сотворением мира.

Слияние слов и движущегося изображения превратило кинематограф в могучее оружие идейно-эстетического воздействия, в одну из форм отражения советских ценностей для подрастающего поколения. Свойственные кинематографу зрелищность, апелляция к чувствам, соответствие коллективным ожиданиям способствовали закреплению в массовом сознании стереотипов, моделей поведения, ценностных установок, представлений о действительности. Создаваемая кинореальность, соответствуя ожиданиям власти, могла даже заменять действительность. Исходя из этого можно говорить, что кинематограф мифологизировал реальность, закреплял и воспроизводил в сознании массовой аудитории глубинные мифологемы и архетипы. В советском кино, адресованном детям, воссоздаются универсалии мифов о культурном герое, о золотом веке, или рае на земле, божественном младенце, демиургические мифы.

### Миф о культурном герое

Прежде всего, основу ювенильной мифологии составлял миф о культурном герое. Герои-ко-романтическая направленность детских фильмов актуализировала вопросы дружбы и любви, необходимые для выполнения задач героя. Культурный герой, традиционно понимавшийся как первопроходец, добытчик или создатель, в советской массовой культуре трансформируется в образ «нового» советского человека. Он сочетает в себе физическое развитие, умственные способности и нравственные качества (что соответствует античному принципу калокогатии), готов на все для блага своей родины. Кинематограф способствовал воспитанию всех этих качеств в подрастающем поколении, поэтому при создании картин режиссеры опирались на рекомендации педагогов и интересы детей [1]. В героизации персонажей фильмов использовались фольклорные приемы: преодоление испытаний, борьба с врагами, в результате чего происходили перерождение и переход героя во взрослую жизнь. Мифология героического пронизывает разные виды детского кинематографа: фильмы-сказки, экранизации, приключенческие, революционные и игровые картины.

Обращение кинематографа к фольклору было вызвано апелляцией к общечеловеческим ценностям: доброте, справедливости, трудолюбию, которыми должен был обладать «новый» советский человек, популяризации коллективных начал, традиционно присущих русскому народу. Первыми советскими фильмами по мотивам русских народных сказок стали «Василиса Прекрасная» (1939, реж. А. Роу) и «По щучьему веленью» (1938, реж. А. Роу). Сценарий каждой из них строился не на одной, а на нескольких сказках. Например, в «Василисе Прекрасной» слились воедино «Царевна-лягушка» (невестой Ивана становится лягушка, которая превращается в прекрасную девушку), «Сказка о Василисе, золотой косе, непокрытой красе, и об Иване Горохе» (Василису похищает Змей Горыныч), «Заколдованная королева» (Иван убивает Змея Горыныча при помощи меча-кладенца). Дополняя сказку, кинематограф визуализировал свойственную мужским образам-персонажам физическую силу и смелость, сходство с русскими богатырями (киногерои внешне похожи на персонажей советских плакатов). Так, например, С. Д. Столяров, сыгравший Ивана в «Василисе Прекрасной», стал олицетворением былинного богатыря в кинематографе: широкоплечего, мужественного, статного юноши с твердым и уверенным взглядом. Персонажи в фильмах, так же, как и в сказках, претерпевали ряд испытаний, чтобы стать героями. Но, в отличие от сказки, кинематограф позволял эффектно визуализировать действие. Например, в диалогах персонажей в «Василисе Прекрасной» лица говорящих берутся крупным планом, тем самым акцентируется внимание на их мимике и словах. Пудовый замок, который предстоит оторвать Ивану, увеличивается до размеров человека. В сцене с отгадыванием загадок Иван попадает в паутину к огромному пауку, который его чуть не съедает при неверных ответах на загадки. А финальная битва Ивана со Змеем Горынычем полна драматизма: сражение предстает перед зрителем с разных ракурсов, каждую голову Иван отрубает с трудом, в то время как Змей Горыныч поливает его водой, огнем и паром.

Испытания героев также демонстрировали нравственные качества, которыми должен был обладать новый советский человек: нравственная чистота, упорство и верность своим идеалам. С самого начала Иван не сдаётся и готов отыскать свою невесту, о чем говорит отцу: «Не смирюсь, не отдам Василису лютому Змею! Хоть на дне морском сыщу девицу». Он также сохраняет чувство справедливости и не убивает медведицу, которая на него напала. Выступает Иван и в качестве защитника невесты, которая служит аллегорией родины, от Змея Горыныча, символизирующего зло и врага. В кинематографе место главного героя могли занимать и девушки. Например, в «Василисе Прекрасной» испытания, выпавшие на долю девушки, иллюстрируют ее готовность перейти из девического в замужнее положение. Проверяется ее трудолюбие: Василиса одна сжала хлеб за трех невесток (в фильме эта сцена своей реалистичностью напоминает кадры кинохроники с реальными жницами: показывается, как девушка складывает снопы, крупным планом изображаются руки и серп, а сама жатва сопровождается песней). Следующее испытание проверяло ее верность: Змей Горыныч предлагал девушке разнообразные богатства (Баба-яга привела Василису в богатые покои, где перед девушкой слуги Горыныча носили ларцы с богатствами в непрерывном хороводе), чтобы она вышла за него замуж. Но даже под угрозой смерти она предпочла бедность и осталась верна своему слову и Ивану. В итоге к концу фильма персонажи проходят через инициацию во взрослую жизнь: Иван из юноши, которому, по мнению его отца, было рано жениться, превращается в мужчину-защитника, а Василиса проходит через испытания и становится его женой. Наградой за пройденные испытания и финальной ступенью инициации во взрослую жизнь становится счастливый брак.

Отдельную сферу советского кино для детей составляли экранизации детских литературных произведений – как отечественных «Доктор Айболит» (1938, реж. В. Немоляев), «Золотой ключик» (1939, реж. А. Птушко), «Белеет парус одинокий» (1937, реж. В. Легошин) и др., так и зарубежных («Дети капитана Гранта», 1936, реж. В. Вайншток; «Остров сокровищ», 1937, реж. В. Вайншток; «Новый Гулливер», 1935, реж. А. Птушко) и др. Кинематограф был призван дополнить и оживить в детском воображении прочитанные произведения. Героизация литературных героев в кинематографе выстраивалась таким же образом, что и в сказке, но на смену возможному историческому прошлому могла прийти вымышленная действительность. Например, в «Золотом ключике» это мир оживших кукол и людей, а в «Докторе Айболите» – мир разумных зверей, роли которых в картине играли реальные животные. Экранизации, как и литературные произведения, показывали становление положительного героя, его перевоспитание. Так, Буратино к концу фильма становится более серьезным, и даже есть надежда, что в новой стране он станет примерным пионером. В детском кинематографе также отразилось смещение ролей, свойственное эпохе: одновременная взрослость детей и детскость взрослых. Так, дети участвовали в вооруженных сражениях наравне со взрослыми. Например, Пента в «Докторе Айболите» участвует в морском сражении с пиратами, а брошенный им снаряд приводит к победе. Петя и Гаврик в ленте «Белеет парус одинокий» разносили революционерам патроны. А взрослые, наоборот, обладали детскими чертами: наивной оптимистичностью, детской радостью, энтузиазмом, верой в счастливый конец. Например, Доктор Айболит по-детски добр, жалостлив и отзывчив, любит своих друзей-животных. Но и с врагами он милостив: в «драке» с Беналисом он убегает или прячется, но не применяет физическую силу.

Воспитательным задачам служили и экранизации зарубежной литературы, связанные с проявившимся в 1920-е гг. интересом детей к зарубежным и приключенческим фильмам, поскольку там показывалась другая, неизвестная им, жизнь [2]. Интерпретируя «буржуазную» литературу, режиссеры адаптировали ее к советскому зрителю: в главных героях акцентировались черты, которыми должны были обладать советские дети (доброта, отзывчивость, честность, отвага, готовность бороться за справедливость). Например, в Роберте из фильма «Дети капитана Гранта», явно просматривается образ пионера: он отважен, ради спасения отца готов преодолеть любые трудности. Его упорство, которое отчетливо представлено в словах исполняемой им песни: «Кто хочет – тот добьется, / Кто ищет – тот всегда найдет!», – также должно было вдохновить зрителей. Внешний вид мальчика соотносится с образом пионера: ухоженный, улыбчивый, с открытым и прямым взглядом, одетый в матроску, популярную в одежде после революции. Свойственное советской действительности восприятие ребенка как маленького взрослого также нашло отражение в этой картине: Роберт участвовал в экспедиции наравне со взрослыми мужчинами, лазил по снастям наравне с матросами. А в фильме именно он вместо майора Мак-Наббса подслушал и разоблачил Айртона, что сопровождалось эффектно снятой сценой конного преследования.

В киноинтерпретации романа Дж. Свифта «Путешествия Гулливера» «Новый Гулливер» главным героем становится уже сам пионер, что позволило с легкостью вписать роман в советскую

детскую культуру. Но в отличие от книги в фильме акцентируется внимание на неравенстве между аристократией (гротескно некрасивые куклы) и рабочими (однотонно серые и просто одетые куклы). А советский мальчик, как настоящий пионер, помогает рабочим организовать восстание и освободить Лилипутию. Само же название фильма свидетельствует о том, что советский человек – новый человек, и он как «великан» готов спасти и просветить «лилипутов» всего мира.

Героическое начало было присуще и картинам с оригинальным авторским сценарием: «Бежин луг» (1935, реж. С. Эйзенштейн), «Патриот» (1939, реж. Я. Фрид и А. Апсолон), «Митька Лелюк» (1938, М. Маевская и А. Маслюков). Направленные во многом на пропаганду героического воспитания, они показывали, что героями могут быть не только книжные персонажи, но и реальные дети. Их конечные цели хоть и не были столь масштабны, как в сказках (спасти кукольный народ, победить Змея Горыныча), но были важны в реальной жизни (желание заменить умершего брата на границе, как в «Патриоте»), донести на отца за сговор с врагами коллективизации (как в «Бежином луге»). В формировании образа ребенка-героя в советском кинематографе использовались элементы классической трагедии: он вставал перед выбором между долгом и желанием (в «Бежином луге» ребенок стоит перед выбором между семьей и обязанностью обличить предателя), готов был умереть ради правого дела (раскинутые в стороны руки Степка в «Бежином луге» вызывают отчетливые ассоциации с жертвенностью Христа).

Помимо игрового кинематографа элементы мифа о культурном герое отчетливо выражены и в анимации, которая обладала еще большей символизацией и зрелищностью, поэтому оказывала сильное эмоциональное воздействие и закладывала поведенческие стереотипы, помогала овладеть различными языками культуры и способами интерпретации [3]. Главными героями могли выступать дети, как в картинах «Ивашка и Баба-яга» (1938, реж. З. и В. Брумберг) и «Мальчик-с-пальчик» (1938, реж. О. Ходотаева), после ухода которых из традиционного социума (семьи) начинаются их испытания, что также служит отражением инициального компонента. Во всех случаях доброта и смекалка помогают им победить врагов, олицетворяющих силы зла. Так, Ивашка обманом заманивает Бабу-ягу в печь (просит показать, как правильно на лопату садиться), а сбежать от Бабы-яги ему помогает гусь, которого он спас от вороны в начале истории. Мальчик-с-пальчик, чтобы спастись от великана, визуально похожего на буржуя с советских плакатов, притворяется грибом, а после чего крадет у него сапоги-скороходы и волшебную сумку и благополучно отправляется домой. Своей победой герои советских фильмов упорядочивали силы хаоса и доказывали возможность в дальнейшем своими силами поддерживать «космический порядок». Героями в советской мультипликации становились и ожившие звери, что свидетельствует об опоре на мифологический анимизм, понятный детям. Например, в мультфильме «Дед Мороз и Серый Волк» волк, как и в русских народных сказках, становится отрицательным персонажем. Традиционно он олицетворял зло, свирепость и жадность, а из-за своей опасности для скота и самих крестьян в христианстве он приобрел дьявольскую символику, поскольку паства ассоциировалась с агнцами. В советское время образ сохранил отрицательную коннотацию.

Следует подчеркнуть, что советская анимация 1930-х гг. во многом ориентировалась на творчество У. Диснея, чьи учебные пособия использовались для подготовки мультипликаторов [4]. Например, главным героем в «Трех мушкетерах» (1938, реж. И. Вано) стала утка, внешне схожая с Дональдом Даком. Роль мушкетеров в этом мультфильме выполняют коты, а гвардейцев кардинала – собаки, тогда как в более позднем («Пес в сапогах», 1981, реж. Е. А. Гамбург) они меняются местами. Главный герой мультфильма переживает трансформацию от повсеместно высмеиваемого за свою внешность до всенародно любимого мушкетера, становясь защитником и полноправным членом социума. Эта идея подчеркивается и в финальной песне мушкетеров: «Эй, гасконцы смело в бой, не страшись помех! Если солнце над тобой, если шпага под рукой, ты сильнее всех!» И этот призыв обращен не столько гасконцам, сколько советским детям, на стороне которых правда и благосклонность высших сил.

### **Миф о золотом веке**

Помимо героического мифа в конструировании советской «ювенильной мифологии» широкое распространение получил миф о золотом веке, или рае на Земле. По мнению К. Кларк, отличительной чертой хронотопа сталинской культуры была «модальная шизофрения», маркирующая разрыв между профанным временем настоящего и эпическим временем будущего [5]. Это проявилось в разработке проектов новых городов-парков, уходящих корнями к мифу о райском саде как идеальном пространстве, в котором живут и трудятся счастливые люди. Строились дворцы, служившие образом возвышенного в своей идеальности будущего мира. Но наилучшим образом близость золотого века иллюстрировал кинематограф, соединявший реальность и фантазию. Например, страна в которую отправляются куклы в «Золотом ключике», служит аллегорией рая. Но если принять во внимание финал фильма, где первой иллюстрацией из волшебной

книги становится силуэт Московского Кремля, а со второй иллюстрации на помощь Буратино прилетает корабль, члены экипажа которого похожи на советских летчиков, а капитан – на И. В. Сталина (носит густые усы и курит трубку), то этим райским пространством становится Советский Союз. А присутствующие в картине спецэффекты не столько усиливают фантастическое начало, сколько натурализируют его, превращая чудесное в часть реальности. Еще одно воплощение золотого века демонстрирует картина «Воздушное приключение» (1937, реж. Т. Арусинская), где действие происходит уже в реальном СССР. Начинают и завершают картину кадры дорожного движения, участниками которого являются исключительно счастливые дети, будущие строители нового мира. Универсальный детский магазин с большим количеством игрушек, ставший основным местом действия, в сознании детей также ассоциируется с идеальным пространством радости и изобилия. В этом смысле «Воздушное приключение» можно воспринимать как картину, отражающую детские представления об осуществленном рае на Земле.

#### **Мотив «божественного младенца»**

Детский мир в советской культуре существовал как самостоятельная вселенная, в своем устройстве подобная взрослой. Значительное место в ней занимает мотив сиротства, который своими корнями уходит не только в мировую (младенец Дионис, Моисей), но и в русскую народную культуру, где воспитанием детей занимались бабушки и дедушки. Поэтому иногда в русских сказках у главных героев родители или отсутствуют, или не упоминаются. С практической точки зрения это объясняется тем, что родители много работали и не могли уделять много внимания детям, а с символической – восходит к культу предков: бабушка и дедушка выступают носителями опыта и мудрости, которые они должны были передать последующему поколению. В советском кинематографе мотив сиротства также был связан с отсутствием родителей в картинах: в «Золотом ключике» у Буратино есть только папа Карло, в «Думе про казака Голоту» у Васьки умерла мать, а отец был на фронте, в «Белеет парус одинокий» Гаврик воспитывается дедом, в «Ивашке и Бабе-яге» Иван живет с бабушкой и дедушкой. Иногда в сравнении с детьми взрослые отличаются незначительностью и инфантильностью: в «Воздушном приключении» Маша на фоне мамы выглядит более активной и взрослой. Сиротство детей порождало их самостоятельность и взрослость, что делало тождество *взрослого* и *детского* значимым элементом советской культуры.

При этом социально-родовое одиночество в мире ребенка заполнялось семьей-коллективом. Образ семьи-коллектива формировался идеологическими установками: провозглашалась одна большая семья, место отца в которой занял И. В. Сталин, детьми в этом смысле были как сами граждане, так и братские республики. Процесс изменения подобных семейных отношений был воплощен в кинематографе. Например, в «Золотом ключике» волшебная страна становится новым домом и большой семьей, где кровные связи не так важны. Одиночество ребенка восходит также и к архетипу божественного младенца-сироты, принятого на воспитание социумом (младенец Дионис был передан на воспитание нимфам, одновременно был и сиротой, и «лелеемым сыном богов») [6]. Так, в кинематографе закрепился образ «сына полка», отца и мать которому заменяла большая мужская семья. Например, в конце «Думы про казака Голоту» (1937, реж. И. Савченко) отряд красногвардейцев берет к себе на воспитание и попечение мальчика. Этот же образ, несколько трансформируемый в комическом ключе, встречается в «Подкидыше» (1939, реж. Т. Н. Лукашевич): все прохожие желают помочь сбежавшей из дома и потерявшейся Наташе. Эта общность и доверие к старшим с детства приучало детей к жизни в коллективе, самостоятельности и одинаково уважительному отношению к взрослым, которые передавали им «эстафету будущего». Этот аспект формировал еще одну составляющую ювенильного мифа – его демиургическое начало, также восходящее к мифу о культурном герое.

#### **Демиургическое начало в детском кинематографе**

В подрастающем поколении выделялись будущие строители нового идеального мира, поэтому на них возлагались демиургические (созидательные) функции. Уже с раннего возраста дети учились не только работать (приходили и помогали рабочим на заводах), но и творить (кружки авиамоделирования, радиотехники, юннатов, рукоделия). Так, дети в картине «На Луну с пересадкой» (1935, реж. Н. Лебедев) строят ракету, а мальчик в «Космическом рейсе» представляется конструктору первого ракетоплана: «Я ведь тоже изобретатель! Мое изобретение катапульта с телескопическим прицелом... бывшая рогатка...» В роли создателей дети выступали и потому, что, не испытывая «социального вакуума» в связи со сменой старого порядка мироустройства, они легче и приспосабливались, и воспринимали все новое. Выражением демиургического конструкта было также стремление покорять и изучать новые пространства: Арктика, горы, небо, космос. Это стремление укротить силы природы восходит к архаическим представлениям о природе как хаосе, осваивая который, человек подчинял его себе и превращал в упорядоченный космос [7]. А в советском культе авиации, основанном на древней мечте о полете (миф о Дедале и

Икаре), прочитывается желание покорить не только силы природы, но и саму судьбу, познать все тайны мироздания. Поэтому спасителями Буратино в «Золотом ключике» становятся именно летчики на летающем корабле как покорители небесной стихии. С этим же связаны научно-фантастические картины «На Луну с пересадкой» и «Космический рейс», в которых дети покоряют новые пространства. Приключенческая и научно-фантастическая тематика кинематографа усиливалась в подростках уже присущее им романтическое начало: стремление к неизвестному, рискованному, приключениям. Но это имело и практическое назначение: государство получало отважных летчиков, первооткрывателей и инженеров, стремящихся создавать что-то новое. Научно-фантастический кинематограф позволял продемонстрировать будущее, которое строили зрители в реальности, реализуя мифологию в действительности.

Таким образом, стремясь преодолеть кризисную ситуацию, культура соцреализма обратилась к реактуализации архаики, что проявилось в использовании в кинематографе мифов о культурном герое-демиурге, золотом веке, божественном младенце. При этом в наиболее знаковых детских фильмах все они использовались одновременно. Пронизывавшая кино мифология обособливалась мир детства, стирала границы между «детским» и «взрослым». Детский мир, закрепленный в вербально-визуальной среде кинематографа, являлся своеобразной лабораторией, внедряющей в массовое сознание голос власти, мифологической матрицей формирования и воспитания новых поколений. В основу идеала «нового человека» легло сочетание нравственных и физических характеристик, присущее героической мифологии, творческое начало и стремление к покорению новых пространств.

### Примечания

1. Нусинова Н. «Теперь ты наша»: Ребенок в советском кино, 20–30-е гг. // Искусство кино. 2003. № 12. С. 81.
2. Там же. С. 82.
3. Лотман Ю. М. О языке мультипликационных фильмов // Об искусстве. СПб. : Искусство-СПб, 1998. С. 672–673.
4. Асенин С. В. Мир мультфильма: идеи и образы мультипликационного кино социалистических стран. М. : Искусство, 1986. С. 36–37.
5. Clark K. Soviet Novel: History as Ritual. Chicago : Chicago UP, 1985. 293 p.
6. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. URL: <http://knigger.org/jung/dusha-i-mif-shest-arkhetipov/> (дата обращения: 03.11.2016).
7. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М. : «Восточ. лит.» РАН, 2000. С. 199.

### Notes

1. Nusinova N. «Teper' ty nasha»: Rebenok v sovetskom kino, 20–30#e gg. ["Now you're our": a Child in the Soviet cinema, 20-30 ies.] // *Iskusstvo kino – Art of cinema*. 2003, No. 12, p. 81.
2. Ibid. P. 82.
3. Lotman YU. M. O yazyke mul'tiplikacionnyh fil'mov [About the language of animated films] // *Ob iskusstve – About art*. SPb. Iskusstvo Spb. 1998. Pp. 672-673.
4. Asenin S. V. *Mir mul'tfil'ma: idei i obrazy mul'tiplikacionnogo kino socialisticheskikh stran* [Cartoon world: ideas and images of animated movie of the socialist countries]. M. Iskusstvo. 1986. Pp. 36-37.
5. Clark K. Soviet Novel: History as Ritual. Chicago : Chicago UP, 1985. 293 p.
6. YUng K. G. *Dusha i mif. SHest' arhetipov* [The Soul and the myth. Six archetypes]. Available at: <http://knigger.org/jung/dusha-i-mif-shest-arkhetipov/> (accessed: 03.11.2016).
7. Meletinskij E. M. *Poetika mifa* [Poetics of myth]. M. "Eastern. lit." Russian Academy of Sciences. 2000. P. 199.

## Генезис и факторы развития молодежной культуры

В статье рассматривается генезис феномена «молодежная культура» с позиции различных научных подходов, определяются факторы становления и развития молодежной культуры, среди которых ключевыми выступают процессы индустриализации, рост городского населения, смещение и расширение границ молодежного возраста. Автор уделяет особое внимание процессу виртуализации и дигитализации общества как фактору развития современной молодежной культуры.

The article examines the genesis of the phenomenon of youth culture from the standpoint of various scientific approaches, determines the factors of the formation and development of youth culture, among which the key are the processes of industrialization, the growth of the urban population, the displacement and expansion of the boundaries of youth. The author pays special attention to the process of virtualization and digitalization of society as a factor in the development of modern youth culture.

*Ключевые слова:* молодежная культура, молодежь, виртуализация общества, социализация, теории молодежи.

*Keywords:* youth culture, youth, virtualization of society, socialization, theories of youth.

На протяжении XX в. молодежь как специфическая группа людей вызывала интерес в научных кругах социологов, психологов, культурологов, антропологов. Ученые рассматривали данную категорию через призму актуальных вопросов своего времени. Исторически феномен молодежи в научном дискурсе сформировался в русле социологической проблематики. Под внимание социологов в первую очередь попали вопросы, касающиеся проблем, связанных с социализацией молодежи как «новой» переходной категории людей, которые отличаются слабоустойчивыми социально-культурными межпоколенными связями. Практически все исследования того времени заключались в проблематике конфликта с доминирующей культурой. Ученые рассматривали молодежь как некую «социальную проблему», которую нужно решать планомерно разработанной системой воспитательных и исправительных интервенций со стороны государства, общества и семьи.

Несмотря на то что сейчас термин «молодежь» достаточно часто употребляется в обыденности, исторически данная дефиниция трактовалась по-разному в ряде теоретических концепций.

В основу психоаналитического направления изучения молодежи были положены возрастные психофизические особенности личности молодого человека. Молодость рассматривалась как «сложный» период поиска индивидуальности, самого себя, смысла жизни, когда человек нуждается в поддержке. Концепция жизненного пути личности З. Фрейда была положена в основу неопрейдизма, изучающего молодость через призму влияния социальных факторов на становление личности (Р. Бенедикт, Л. Фойер, Э. Эриксон, Э. Фромм, А. Адлер, К. Хорни, Г. Салливан, И. Кон). Исследователи разрабатывали теорию «эдипова комплекса», помогающую объяснить проблемы межпоколенческих конфликтов, агрессивности и массовых выступлений молодежи на Западе, в основе которых лежал бунт молодежи против старшего поколения, существующих норм и порядков. Ряд ученых (Э. Фромм, К. Хорни и др.) видели проблемы межпоколенческой борьбы в чувстве тревоги, которое возникает в детском возрасте при столкновении с внешним миром в процессе социализации [1].

Еще одно – более позднее – определение принадлежит И. С. Кону: «Молодежь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств» [2].

После Второй мировой войны появилась структурно-функциональная концепция молодежи, предложенная Т. Парсонсом. Общество, по мнению функционалистов, рассматривалось по аналогии с биологическим существом, для поддержания жизнеспособности которого создаются социальные институты. В процессе общественного развития такие институты начинают выполнять более специфические функции, удовлетворяя потребности «общественного организма». Одним из таких институтов выступает «молодежь», которой приписывают деструктивный характер социальных связей. Однако маргинальное положение молодежи способствует трансформации и развитию социальных связей, вызванных подвижностью общества.

Более глубоко идею Т. Парсонса развил Ш. Айзенштадт, определивший молодежь как «гомогенные возрастные группы, имеющие тенденцию возникать в тех обществах, в которых семейство или родовой союз не могут гарантировать достижения полного социального статуса его членами или даже препятствуют этому» [3].

С середины 60-х гг. в западной науке начинают развиваться подходы, подвергшие критике структурно-функциональную концепцию молодежи за отсутствие вариативности в структуре молодежных групп. Ш. Аллен указывает на принципиальные различия в составе молодежных групп, обусловленные гендерными особенностями индивидов, а также классовостью общества, которая формирует образцы поведения и ее членов [4].

Интересен опыт изучения молодежи в рамках классового подхода, основанного на исследованиях девиантного поведения в среде рабочей молодежи. Д. Доунсон и П. Уиллис доказали, что причинами девиантного поведения подростков являются не генетическая предрасположенность и вступление в криминогенные структуры, вызванное наличием чрезмерного свободного времени, а «провалы» в системе образования, когда интересы и способности учеников рабочего класса практически не учитываются. В результате у таких подростков со слабой мотивацией к учебе создается собственная система ценностей, идущая вразрез с общепринятыми ценностями системы образования [5].

Проблемой вышеперечисленных направлений являлся чрезмерный интерес к девиации в группах молодежного возраста, что приводило к искажению и «однобокости» анализа. Слабое внимание уделялось изучению многообразия способов организации жизнедеятельности молодежи, особого мира ее ценностей, образцов и стилей жизни. Такие пробелы в научном дискурсе были заполнены в рамках культурологического направления (К. Манхейм, М. Мид, С. Фрис). Ряд теорий, входящих в данное направление, рассматривали молодежные явления в феноменологии человеческой культуры.

С. Фрис за основу для идентификации молодежи взял две тенденции превращения ребенка во взрослого человека: переход от зависимости к независимости и от безответственности к ответственности. Соответственно, молодежь трактуется как «социальный конструкт, некий обобщенный образ для выделения людей более или менее определенного возраста, для которых характерен ограниченный доступ к значимым экономическим, социальным и культурным ресурсам» [6].

Российский опыт исследования молодежной проблематики характеризуется дуализмом концепций, одни из которых стали преемниками структурно-функциональной концепции, предложенной Т. Парсонсом и Ш. Айзенштадтом, другие, в свою очередь, рассматривали молодежь через призму единственной разрешенной и поддерживаемой молодежной организации – комсомола.

Одно из первых определений молодежи дал советский социолог В. Т. Лисовский, согласно которому молодежь – это «поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции; в зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет» [7].

В. Н. Боряк, к примеру, полагает, что «понятие “молодежь” нельзя ограничить рассмотрением его антропологического и психологического содержания, так как оно имеет прежде всего объективную, социальную природу» [8].

В рамках гуманистической концепции молодежи данным термином обозначали «объективное общественное явление, выступающее всегда как большая специфическая возрастная подгруппа» [9]. Молодежь, по мнению И. М. Ильинского, отличается дуализмом социального и биологического явлений, для которых характерно конкретно-историческое начало, что делает необходимым уточнение данной дефиниции в зависимости от принадлежности к конкретному обществу. Являясь одновременно и объектом, и субъектом социализации, молодежь подвержена влиянию социума, с одной стороны, и выступает активным субъектом через процессы самоидентификации и роста своей самоорганизованности – с другой. Авторы данной концепции наделяют молодежь ролью катализатора и «буксира» в процессах социально-культурного развития общества. «Современное общество должно открыть молодежь как субъект истории, как исключительно важный фактор перемен, как носителя новых идей и программ, как социальную ценность особого рода» [10]. Изучение молодежной проблематики в синтезе гуманитарных наук способствовало многостороннему изучению молодежного возраста. Благодаря совокупности исследований в разных областях знаний обозначились основные подходы, открывающие перспективы для дальнейших разработок в данной сфере. В то же время все исследователи сходились во мнении о причинах возникновения такого социального феномена, как молодежь и свойственная ей специфическая молодежная культура.

С обособлением «молодежного возраста» и появлением ряда обособленных теоретических идей, рассматривающих феномен молодежи, в научный обиход входит и термин «молодежная культура», предложенный Т. Парсонсом [11], где молодежная культура представлялась социальным пространством, в котором молодые люди могут свободно реализовывать свою творческую энергию, находясь в обществе сверстников (peer group) и опираясь на их поддержку и понимание в противовес давлению со стороны социальных институтов, таких как школа, семья, где молодые люди зачастую лишены возможности самостоятельно принимать решения и полностью контролируются взрослыми. Объединяясь в гомогенные группы, молодые люди учатся приспосабливаться к жизни между двумя мирами: ценностным миром традиционного общества и ценностями индустриальной системы.

Образующиеся таким образом группы призваны удовлетворить потребность в социальной защите и закрепить за молодым человеком определенный социальный статус. Платой за безопасность и признание выступает отказ от индивидуальности и полное подчинение системе норм и ценностей, сложившихся в данной группе.

В то же время «маргинальный» статус молодежи выступает временным явлением и трансформируется впоследствии в более или менее стабильное социальное положение [12]. Такая динамика объясняется периферийным положением молодого поколения в общей социальной структуре общества. Молодежная культура обеспечивает набор ценностей, подходов и норм поведения для адаптации к переходному периоду молодости.

Самоидентификация молодежи как уникальной, «пограничной» группы по отношению к прочим социальным группам, с одной стороны, и отсутствие стабильных социальных ролей с палитрой ценностных установок, с другой стороны, объясняют повышенный интерес молодых людей к радикальным, новым веяниям в жизни, нередко отвергающим ценностные системы старших поколений. К. Манхейм среди основных причин симпатии молодежи к динамичным социальным движениям, отличающимся недовольством существующим положением вещей, выделяет временное отсутствие закрепленных законом экономически и ценностных интересов, характерных для взрослых людей. В то же время он указывает на важную «оживляющую функцию посредника» молодежи в обществе, в соответствии с которой молодые люди не отличаются консервативностью или прогрессивностью, а выступают в роли «потенции, готовой к любому началу» [13].

Ключевым фактором становления и развития молодежной культуры функционалисты (Парсонс, Айзенштадт), в первую очередь, называют процесс перехода от традиционного (доиндустриального) общества, где процесс социализации и усвоения социально-культурного опыта происходит медленно, опираясь на опыт старших поколений, к современному индустриально развитому обществу, отличающемуся динамичностью и сложностью социально-культурных связей.

В традиционном обществе обыденная жизнь подрастающего поколения была четко регламентирована устоявшимися традициями и социокультурными институтами механизмов преемственности поколений, которые транслировали молодым поколениям культурное наследие предшествующих эпох, поэтому переход от детства к взрослой жизни проходил безболезненно и статус «молодежь» как таковой отсутствовал. Роли девушки и юноши в процессе взросления были заведомо известны и понятны. Так, по достижении определенного возраста девушка становилась женой, матерью и хозяйкой дома, а юноша брал на себя обязанности по ведению мужской работы «на селе». Модели семейной социализации давали эффективный образец для взрослой жизни подрастающего поколения.

В современном обществе произошел надлом традиций, **процессы индустриализации** привели к пересмотру роли молодого поколения в общественном производстве и общественных отношениях. Семья начала терять традиционные функции социализации и образования. Молодые люди стали избирательно относиться к социокультурному опыту старших поколений, подвергая критике старую систему морали. «Конфликт поколений» разрастался на почве разногласий в ценностных ориентациях, способах коммуникации, отношении к моде и даже в образе жизни. Жизненный опыт старших поколений зачастую невозможно было спроецировать на современную действительность. В процессе социализации молодой человек стремился устанавливать разнородные связи в социальной среде, подверженной социальным преобразованиям и инновациям, что привело к культивированию обособленных социальных групп (peer group) и особой неформальной культуры, выступающей в контрасте с доминирующей в обществе культурой.

С. И. Левикова отмечает, что «сама по себе молодежь не производит никакой культуры, не усвоив предварительно традиционной культуры. В ходе этого усвоения она может репродуцировать предлагаемые ей готовые формы, которые, в свою очередь, будут в соответствии с ее потребительскими способностями» [14].

Таким образом, феномен молодежной культуры характерен преимущественно для динамических обществ и был замечен в связи с конструированием так называемой техногенной цивилизации, для которой характерно нарушение устойчивости и стабильности социальных связей, появление выбора и динамизм [15].

Среди причин появления молодежной культуры также отмечают *рост городского населения*, сопровождающийся оттоком из сельской местности, который привел к постепенному выделению особой группы молодых людей, которые массово стекались в город в поисках лучшей жизни, больших заработков, для получения профессии. Миграция молодых людей носила коллективный характер, создавались целые поселения молодежи на окраинах городов, что впоследствии привело к появлению особой молодежной культуры и проблем, связанных с ней (Х. Палкингтон, Т. Парсонс).

И. М. Ильинский отмечает, что к молодежи стали относиться с опаской, как и ко всему новому, так как именно в молодежных кругах зарождаются новые идеи, ценности. Такую боязнь молодежных нововведений он называет «ювентофобией» [16].

Оторвавшиеся от родительского дома молодые люди, занятые получением образования или начинающие трудовую деятельность, еще не обремененные семейными узами, располагали большими временными ресурсами, которые могли потратить на развлечения и общение со сверстниками. Именно в молодежной среде начинает развиваться сфера городского досуга. Молодежь становится ключевым потребителем продуктов развлекательной сферы. Индустрия досуга получает свое стремительное развитие именно за счет повышенного интереса в молодежной среде. Досуг воспринимается молодыми людьми как социальная игра, репетиция взрослых ролей с поправкой на отсутствие обязательств в качестве последствий. Иррациональность социальных действий в молодежной среде обусловлена гедонизмом как движущей идеей молодежной культуры. Не удивительно, что изначально термин «тинэйджер» имел значение «подросток потребляющий».

Еще одним измерением, вокруг которого конструируется вариативность термина «молодежная культура», выступает *возраст*. Возрастные рамки молодежной культуры характеризуются большим временным лагом с позиции разных авторов. Ш. Н. Айзенштадт определял возраст одним из ключевых критериев членства в молодежной «группе равных». М. Мид в рамках своей концепции культурно-исторического процесса взаимодействия поколений указала на ориентацию по возрасту и опыту при формировании социальных групп молодых людей, что характерно для кофигуративного типа культуры [17]. С позиции сторонников неофрейдизма, в частности Э. Эриксона, молодежный возраст характеризуется кризисом приобретения чувства идентичности, которое наиболее активно происходит в период с 11 до 20 лет. В этот временной промежуток подростки начинают примерять социальные роли в обществе, ориентируясь на прошлый опыт и возможные будущие состояния [18].

В отечественной социологии на фоне определения молодежи как особой социально-демографической группы вопрос о возрастных границах вызвал оживленную дискуссию. К группе молодежи причисляли людей в возрасте от 15 до 25 лет (И. А. Громов, В. Т. Лисовский). Хотя С. Н. Иконникова расширила верхнюю границу до 30 лет, а В. Н. Боряз определил порог с 14 до 35 лет.

Часто, говоря о группе молодежи, имеют в виду студенчество и определяют возрастные границы с 17 до 24 лет, в то время как возраст молодых людей в научной среде определяется границами 35 лет.

Такая разная градация возрастных рамок молодежных групп вызвана отсутствием в современном обществе ритуалов перехода от детства к взрослой жизни, а также изменением общих процессов преемственности и смены поколений, породившим варианты передачи социального опыта, не характерные для традиционного общества.

Многие исследователи полагают, что характерной отличительной чертой молодежного возраста выступает социально-психологическая незрелость и слабое участие молодежи в институтах взрослых, которыми они пренебрегают в пользу институтов досуга и развлечений. Ряд авторов отмечают, что «молодежная культура возникает в связи с тем, что физиологическая акселерация молодых людей сопровождается резким возрастанием длительности периода их социализации» [19]. Увеличение временного лага в процессе перехода от группы детей в категорию взрослых обусловлено необходимостью дополнительных временных ресурсов на образование и профессиональную подготовку, соответствующую требованиям современной эпохи. В психофизиологическом развитии процесс перехода от детского возраста к взрослому в современных реалиях значительно сократился, однако по социальному статусу такой «молодой человек» еще долго не относится к миру взрослых. Таким образом, важно отметить, что «возрастной диапазон мо-

лодежи аргументируется не только хронологическими рамками, но и общественным положением и социальным статусом» [20].

С момента появления интереса к молодежной проблематике прошло уже много времени, научные концепции трансформируются, факторы развития данного феномена требуют пересмотра и дополнения. В связи с этим видится уместным выделить еще один фактор, благодаря которому мы можем проследить изменения в молодежной культуре. Речь идет о распространении сети Интернет и тотальной **виртуализации и дигитализации современного общества**. Меняется система формирования культурного опыта, повседневные практики социально-культурного взаимодействия. «Социальные игры» молодежи по тестированию ролей взрослых переносятся в виртуальное пространство, границы допустимых моделей поведения расширяются. Просторы онлайн-социальных сетей, форумов позволяют экспериментировать со своей идентичностью, проверять на прочность рамки социально одобряемых поступков и девиантного поведения. Маркеры презентации peer group становятся все более очевидными и транслируемыми принадлежностью к многочисленным сетевым сообществам по интересам. Коммуникации уже не ограничиваются географическими пределами, что приводит к взаимному просачиванию культурных традиций, модных трендов и др. Данный процесс влечет за собой как позитивные, так и негативные последствия. С одной стороны, включенность в глобальное сообщество позволяет молодым людям ускорить процесс адаптации к стремительно меняющемуся обществу, расширить кругозор, экспериментировать со своим местом в системе социально-культурных связей. С другой стороны, в условиях интернет-коммуникации нарастает изолированность, оторванность человека от реального социума. Игры с идентичностью часто проецируются в реальную жизнь, что приводит к появлению новых девиаций в молодежной культуре.

Анализ исторической периодизации интереса к молодежной проблематике позволяет выявить интересную закономерность. Повышенный интерес к вопросам молодежной культуры возникал как результат «оживления» вариативных молодежных групп в период общественных трансформаций, когда происходила ломка «привычного» общественного уклада. Молодежная культура, как представляется, на самом деле является системой разнообразных субкультур, апеллирующих к различным возрастным группам, вовлеченным в различные образы жизни, и мимикрирующих в зависимости от конкретной социокультурной, политической и экономической конъюнктуры общества.

Генезис молодежных субкультур описывает различные варианты протеста в динамических обществах. Протест, зачастую, выражался в форме мятежа как девиации (моды, битники, хипстеры, фрики, растаманы и др.), мятежа как переоценки ценностей (хиппи, «зеленые», анархисты, пацифисты, стрейт-эйдж и др.) либо мятежа против эксплуатации (тедди-бои, стилиаги, скинхеды, руд-бои, панки и др.).

Как любое социально-культурное явление, молодежная культура возникает не изолированно, а как результат развития господствующей культуры, следствие ее дифференциации. Отсутствие однородности молодежной культуры, являющейся по сути совокупностью субкультур, требует внесения корректива в термин.

При социокультурном анализе структуры возрастных социальных групп целесообразным является рассмотрение ее эмоциональной сферы, включающей в себя настроения, потребности и разделяемые ценности ее членов. В связи с этим важно отметить необходимость учета социокультурных функций возрастной группы молодежи в системе общественных отношений.

#### Примечания

1. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная концепция невроза // Психоанализ и культура : избр. тр. Карен Хорни и Эриха Фромма. М. : Юристъ. С. 7–190.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.
3. Айзенштадт Ш. От поколения к поколению // Электронная еврейская энциклопедия. URL: [www.eleven.co.il/article/10105](http://www.eleven.co.il/article/10105) (дата обращения: 15.12.2016).
4. Allen S. Some theoretical problems in the study of youth // Academia (сайт) URL: [http://www.academia.edu/1890149/SOME\\_THEORETICAL\\_PROBLEMS\\_IN\\_THE\\_STUDY\\_OF\\_YOUTH](http://www.academia.edu/1890149/SOME_THEORETICAL_PROBLEMS_IN_THE_STUDY_OF_YOUTH) (дата обращения: 10.09.2017).
5. Омельченко Е. Краткий обзор отечественных и зарубежных теорий молодежи // Центр изучения молодежи «ПОКОЛЕНИЯ.NET» при поддержке Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров. URL: <http://www.regioncentre.ru/generation/scienceaboutyouth/scienceaboutyouth1/> (дата обращения: 14.09.2017).
6. Спанищенко О. В. Исследование молодежи как особой социальной группы в социально-гуманитарных науках // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 73(09). С. 1–14.
7. Лисовский В. Т. Социология молодежи. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. 361 с.
8. Боряц В. Н. Молодежь. Методологические проблемы исследования. Л. : Наука, 1973. С.144.

9. Молодежь России: Тенденции, перспективы / под ред. И. М. Ильинского, А. В. Шаронова. М. : Мол. гвардия, 1993. 224 с.
10. Там же.
11. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. М. : Аспект Пресс, 1998.
12. Белоусова М. М. Молодежная культура в современном обществе // Научные ведомости БелГУ. Сер. «Философия. Социология. Право». 2007. № 9(40). Вып. 2. С. 217–221.
13. Манхейм К. Диагноз нашего времени / пер. с англ. С. В. Карпушиной. М. : Юрист, 1994. 538 с.
14. Левикова С. И. Неформальная молодежная субкультура : монография. М. : Вузовская кн., 2010. 616 с.
15. Бабахо В. А., Левикова С. Современные тенденции молодежной культуры: конфликт или преемственность поколений? // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 56–65.
16. Ильинский М. И. Молодежь как социальная ценность и фактор перемен // Образование, молодежь, человек. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. С. 207–212.
17. Мид М. Культура и мир детства : избр. произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; ред. пер. В. И. Беликов; сост., авт. послесл. и отв. ред. И. С. Кон. М. : Наука. Гл. ред. вост. лит., 1988. 429 с.
18. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. М. : Флинта, 2006 (Сер. «Б-ка зарубеж. психологии»). 342 с.
19. Бабахо В. А., Левикова С. Современные тенденции молодежной культуры: конфликт или преемственность поколений? // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 56–65.
20. Белый О. И. Определение понятия «Молодежь» // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-molodezh> (дата обращения: 27.11.2017).

### Notes

1. Horney K. *Nashi vnutrennie konflikty. Konstruktivnaya koncepciya nevroza* [Our inner conflicts. Structural concept of neurosis] // *Psihoanaliz i kul'tura : izbr. tr. Karen Horney i EHriha Fromma – Psychoanalysis and culture: selected works by Tr. Karen Horney and Erich Fromm*. M. Yurist. Pp. 7–190.
2. Kon I. S. *Psihologiya rannej yunosti* [Psychology of early adolescence]. M. Prosveshcheniye. 1989. 256 p.
3. Ajzenshtadt SH. *Ot pokoleniya k pokoleniyu* [From generation to generation] // *EHlektronnaya evrejskaya ehnciklopediya – Electronic Jewish encyclopedia*. Available at: [www.eleven.co.il/article/10105](http://www.eleven.co.il/article/10105) (date accessed: 15.12.2016).
4. Allen S. Some theoretical problems in the study of youth // Academia (site) Available at: [http://www.academia.edu/1890149/SOME\\_THEORETICAL\\_PROBLEMS\\_IN\\_THE\\_STUDY\\_OF\\_YOUTH](http://www.academia.edu/1890149/SOME_THEORETICAL_PROBLEMS_IN_THE_STUDY_OF_YOUTH) (date accessed: 10.09.2017).
5. Omel'chenko E. *Kratkij obzor otechestvennyh i zarubezhnyh teorij molodyozhi* [Brief overview of the domestic and foreign theories of youth] // *Centr izucheniya molodezhi «POKOLENIYA.NET» pri podderzhke Fonda Dzhona D. i Kehtrin T. MakArturov – Center for the study of youth "ПОКОЛЕНИЯ.NET" with the support of John D. and Catherine T. MacArthur Foundation*. Available at: <http://www.regioncentre.ru/generation/scienceaboutyouth/scienceaboutyouth1/> (accessed: 14.09.2017).
6. Spepanishchenko O. V. *Issledovanie molodezhi kak osoboj social'noj gruppy v social'no-gumanitarnyh naukah* [Study of youth as a specific social group in the humanities and social sciences] // *Nauchnyj zhurnal KubGAU – Scientific journal of KubSAU*. 2011, No. 73(09), pp. 1–14.
7. Lisovskij V. T. *Sociologiya molodezhi* [Sociology of youth]. Publ. of SPb. University. 1996. 361 p.
8. Boryaz V. N. *Molodezh'. Metodologicheskie problemy issledovaniya* [Youth. Methodological problems of research]. Leningrad. Nauka. 1973. P. 144.
9. *Molodezh' Rossii: Tendencii, perspektivy* – The youth of Russia: Tendencies, prospects / ed. by I. M. Ilinsky, A. V. Sharonov. M. Mol. Guard. 1993. 224 p.
10. Ibid.
11. Parsonс T. *Sistema sovremennyh obshchestv* [System of modern societies] / translated from English by L. A. Sedov and A. D. Kovalev. M. Aspect Press. 1998.
12. Belousova M. M. *Molodezhnaya kul'tura v sovremennom obshchestve* [Youth culture in modern society] // *Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. «Filosofiya. Sociologiya. Pravo» – Scientific news of BelSU. Ser. "Philosophy. Sociology. Right"*. 2007, № 9(40), issue 2, pp. 217–221.
13. Manhejm K. *Diagnoz nashego vremeni* [Diagnosis of our time] / transl. from English by S. V. Karpushina. M. Yurist. 1994. 538 p.
14. Levikova S. I. *Neformal'naya molodezhnaya subkul'tura : monografiya* [Informal youth subculture]. M. Higher school book. 2010. 616 p.
15. Babaho V. A., Levikova S. *Sovremennye tendencii molodezhnoj kul'tury: konflikt ili preemstvennost' pokolenij?* [Current trends of youth culture: conflict or continuity?] // *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* – Public Sciences and modernity. 1996. No. 3. P. 56–65.
16. Il'inskij M. I. *Molodezh' kak social'naya cennost' i faktor peremen* [Youth as a social value and a factor of change] // *Obrazovanie, molodezh', chelovek – Education, youth, man*. M. Publ. of Mosk. humanit. University. 2006. Pp. 207–212.

17. Mead M. *Kul'tura i mir detstva : izbr. proizvedeniya* [Culture and world of childhood: selected works] / transl. from English and comments Y. A. Aseev; ed. of translation V. I. Belikov; comp., ed. afterword and resp. ed. I. C. Con. M. Nauka. Chief ed. East lit. 1988. 429 p.

18. EHrikson EH. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis] / transl. from English. M. Flinta. 2006 (Ser. "Library of foreign psychology"). 342 p.

19. Babaho V. A., Levikova S. *Sovremennye tendencii molodezhnoj kul'tury: konflikt ili preemstvennost' pokolenij?* [Current trends of youth culture: conflict or continuity?] // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* – Public sciences and modernity. 1996, No. 3, pp. 56–65.

20. Belyj O. I. *Opreделение ponyatiya «Molodezh'»* [Definition of "Youth"] // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* – Theory and practice of social development. 2012, No. 12. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-molodezh> (date accessed: 27.11.2017).

---

---

# РЕЦЕНЗИЯ. КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

---

---

УДК 159.9

*Е. Е. Сапогова, Ю. А. Сауров*

## Необходимая психология для нашего вечного будущего...

(рецензия на учебное пособие: *Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А.*  
Психология саморазвития: Учебник и практикум для бакалавриата  
и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Юрайт», 2017. 320 с.)

В статье представлено научно-практическое отношение к современному учебнику и практикуму по психологии саморазвития. Пособие ориентировано на современную образовательную практику и несет роли ориентировки для психологических исследований саморазвития, в нем достигнута гармония фактов, мнений авторитетов и обобщенного изложения идей.

The article presents scientific and practical attitude toward modern textbook and workshop on psychology of self-development. The manual focuses on contemporary educational practice and carries the role of guidance for the psychological study of self-development, it achieved harmony facts, opinion influencers and generalized presentation of ideas.

*Ключевые слова:* деятельность, методология, психология развития, личность, субъектность человека, воспитание.

*Keywords:* activities, methodology, developmental psychology, personality, subjectivity, human education.

...Не отступая – быть самим собой.  
Так со своей управиться судьбой,  
Чтоб в ней нашла себя судьба любая,  
И чью-то душу отпустила боль.

*А. Твардовский*

**Проблематизация и актуальность.** Человеческий капитал востребован обществом в политике, производстве, науке, образовании. И его надо множить качественно и количественно. Одним из современных и эффективных механизмов производства и воспроизводства человеческого капитала является организация развития и саморазвития человека. Экологически правильное формирование и управление саморазвитием человека для человека (и общества!) весьма актуально в целом для практики жизнедеятельности, в том числе и для профессиональной деятельности. Отсюда значимость предлагаемого пособия для довольно широкого круга студентов и аспирантов разных специальностей. Книга полезна и в условиях самообразования для людей разных возрастных категорий. Она задает вектор деятельности.

Будущее психологии во многом определяется учебниками и практиками со студентами. Это и есть настоящая реальность – жизнь психологической деятельности. Очевидно, что сама наука, как первопроходец, готовит для нее материал-почву и методы. Но ее широкое воспроизводство – только в образовании. Здесь и актуальность, и новизна названной книги. Здесь особенности ее построения и формы в целом.

Любое учебное пособие должно быть в меру романтическим. Возраст пользователей этого требует. Но в данной работе этого же требует и тема – саморазвитие. Считаем, что метафоричность стиля и высокий слог цитируемых классиков психологии при построении текста – это находка авторов. В частности, в дополнение к логике она цементирует и многоаспектное содержание книги.

С точки зрения методологии, т. е. на языке деятельности, по-видимому, возможны всего два механизма саморазвития: а) подбор или построение субъектом таких внешних действий (такой деятельности), которая не просто изменяет, но качественно изменяет субъекта как объект; б) построение субъектом своей модели (например, Я-концепции) и ее изменение в психологическом пространстве, что интерпретируется как саморазвитие. Для практики остается трудная задача – найти процедуры, приемы, инструменты. Только тогда саморазвитие получает материальное выражение, как это обозначено в эпиграфе. Отсюда основное инструментальное предназначение пособия, во-первых, в освоении знаниевых ориентировок самопознания как деятельности, во-вторых, в разнообразной помощи в осуществлении многосложного процесса самопознания. И то и другое четко осознано авторами и обозначено в жанре книги – учебник и практикум.

В последние годы проблема самоорганизации и саморазвития человека выходит в психологии на первый план не только в прикладном, но и в исследовательском плане. Возрастающий интерес и мотивация к изучению этой проблематики обусловлены как изменившимися обстоятельствами существования человека в технологически и культурно быстроразвивающемся мире и, соответственно, изменившимися требованиями социума к нему, так и осознанием профессиональным психологическим сообществом того факта, что современный человек во многом живет и действует как свободно самоорганизующаяся личность, распоряжающаяся собственным осознанным потенциалом, временными ресурсами и возможностями.

Мы согласимся с авторами в том, что каждый человек по мере взросления все больше задумывается о своем развитии и все больше занимается им. Он нуждается в понимании целей и смыслов саморазвития, а также в действенных формах и способах саморазвития, подходящих для него. Именно поэтому прикладные внедрения сущностных положений психологии саморазвития можно считать одним из перспективных научных направлений, ставящих цели выявления, операционализации и квантификации сущности, феноменологии и механизмов саморазвития человека. Немаловажно и то, что авторы рассматривают саморазвитие в контексте целостного жизненного пути человека, его возможности на разных возрастных этапах онтогенеза.

Итак, рецензируемое пособие, во-первых, ориентировано на современную образовательную практику, во-вторых, несет роли мотиватора для поля психологических исследований саморазвития.

Обратимся к представлению **структуры и содержания** книги. Учебник состоит из четырех частей в десяти главах. Каждая глава строится инвариантно: три-пять параграфов, резюме, вопросы и задания для самопроверки, литература; большая часть параграфов около пяти страниц, четыре параграфа – около десяти страниц. В пособии стратегически верно сделан ориентир на академичность изложения содержания вопросов, в связи с этим разумным является и документальность изложения представлений, принципов, и строгость определений. Точность, по возможности краткость, простота текстов, как и структурированность материала параграфов, способствуют доступности.

*В первом разделе* «Человек как субъект саморазвития и своего жизненного пути» (с. 13–46) книги обучающимся дается возможность составить интегральное представление о самом феномене саморазвития, его роли во взрослении и самоактуализации личности, его возможностях и ограничениях. Наиболее значимый, новый и интересный материал, на наш взгляд, в нем содержат параграфы 1.2. «Ценность и ограничения саморазвития», 2.3. «Сознание и самосознание как органы саморазвития человека» и – особенно – 2.5. «Психологические механизмы саморазвития». Представленный авторами обзор проблемного поля психологии саморазвития тщательно выверен, в достаточной мере формализован, чтобы стать компетентно ориентированным учебным материалом. В целом хорошо используются качественные (классификационные) характеристики субъекта саморазвития.

*Во втором разделе* «Саморазвитие как специфическая деятельность» (с. 103–190) представлен материал, который позволяет сформировать в сознании обучающихся современные представления о целях и мотивации саморазвития, о его базовых формах – самоутверждении, самосовершенствовании, самоактуализации, самореализации. Интересной и полезной является попытка авторов рассмотреть понятие саморазвития с известной в психологии метафорой личностного роста. Актуальным и современным мы считаем анализ самопознания как сущностного условия саморазвития (глава 6) и выделение средств-инструментов саморазвития (глава 7).

В целом дается описание саморазвития по классической структуре деятельности – цели, мотивы, ориентировки, процессы, средства, результаты, рефлексия и др. Работа с литературой представлена широко, глубоко, ясно.

*В третьем разделе* «Возрастные особенности и проблема психологического сопровождения саморазвития человека» (с. 193–255) при изложении материала ярче проявляются стремле-

ния к конкретизации и обобщению существующих представлений. Содержание погружает обучающихся в возрастные контексты саморазвития, демонстрируя их связи с самосознанием и особенностями самопознания. Проблема психолого-педагогического сопровождения процессов саморазвития раскрыта на уровне конкретных технологий от системы М. Монтессори до клиент-центрированной технологии К. Роджерса. Интересной и прагматичной частью раздела является комплекс отечественных разработок (педагогически ориентированные технологии И. А. Дроздовой, Г. К. Селевко, М. А. Ахметовой, А. Н. Руденко, психологически ориентированные – И. В. Вачкова, О. В. Хухлаевой, И. М. Никольской и Г. Л. Бардиер, М. А. Подвойской и др.).

Эта часть пособия технологически ориентирована на организацию образовательного процесса вузов по специальностям психолого-педагогической направленности. Важно, что материалом можно пользоваться в режиме «здесь-и-сейчас», не прибегая к поиску дополнительных средств. При этом остается возможность творчески отнестись к принципам и парадигмам, опираясь на собственные знания и опыт саморазвития и сопровождения саморазвития других. В этом смысле пособие и играет роли практикума.

В четвертом, самом кратком, разделе «Профессиональное саморазвитие человека» (с. 259–293) на примере довольно распространенной педагогической деятельности разумно даны соответствующие знания и практические рекомендации. Материал напрямую адресован настоящим и будущим педагогам и психологам, обращая внимание читателя на его собственные ресурсы и возможности и пробуждая профессиональную и личностную рефлексию. Последняя глава усиливает логическую завершенность учебного пособия, раскрывая социальные смыслы саморазвития.

**Заключение:** *рефлексия целостности формы и смыслов книги.* Стилистически текст книги однороден, хорошо структурирован, содержателен, построен на широком и глубоком фундаменте философии, психологии, методологии. Духовная напряженность текста, начиная от удачных эпиграфов к параграфам и заканчивая резюме к главам, движет познавательную потребность и в целом доступна. Считаю гармоничным баланс документальных фактов, мнений авторитетов и обобщенного изложения идей. Важно, что различными приемами, от ярких цитат-метафор до вопросов-проблем, авторы стимулируют творческий поиск студентов. Для этого неплохо бы в следующем переиздании обогатить гамму шрифтов, блок-схем, рисунков, может быть, фотографий, разнообразных фактов-примеров, увеличить число и углубить проблемность заданий и др.

Мы считаем весьма перспективным обозначенный жанр книги «учебник и практикум». И может быть, в следующий раз ведущим будет практикум или большее единство найдет выражение в форме «учебник-практикум». Словом, книга уже живет нормальной полноценной жизнью.

---

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

---

**БУШМЕЛЕВА Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета компьютерных и физико-математических наук, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: na\_bushmeleva@vyatsu.ru

**ВЛАСОВ Дмитрий Анатольевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических методов в экономике, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36.  
E-mail: DAV495@gmail.com

**ДОНОГА Людмила** – доктор психологии, доцент кафедры практической психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: liudnic11@rambler.ru

**ЗЛОТНИКОВА Татьяна Семеновна** – доктор искусствоведения, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1.  
E-mail: cij\_yar@mail.ru

**ЗОРИН Сергей Леонидович** – доцент кафедры судебных экспертиз, кандидат юридических наук, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: slzorin@mail.ru

**КИРИЛЛОВЫХ Андрей Александрович** – кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного, административного права и правового обеспечения государственной службы, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: kirillovykh2014@yandex.ru

**КЛЕМЕНТЬЕВА Наталья Валериевна** – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и социологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: nwklem@mail.ru

**КОДОЛОВ Владимир Александрович** – кандидат юридических наук, доцент кафедры трудового и социального права, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: usr10230@vyatsu.ru

**КОРЧЕМКИНА Мария Александровна** – ассистент кафедры фундаментальной информатики и прикладной математики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: korchemkina@vyatsu.ru

**ЛЕТИНА Наталия Николаевна** – доктор культурологии, доцент, доцент кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1.  
E-mail: liotina@yandex.ru

**МАКСИМОВА Дарья Александровна** – аспирант кафедры культурологии и социологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: m\_dasha\_a@mail.ru

**МЕЛЬНИКОВА Алина Юрьевна** – аспирант кафедры культурологии и философии, старший преподаватель кафедры социально-культурных технологий и туризма, Пермский государственный институт культуры. 614000, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 18.  
E-mail: melnikova.a.u.pgiik@yandex.ru

## Сведения об авторах

---

**НЕНАШЕВ Михаил Иванович** – доктор философских наук, профессор кафедры культурологии и социологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: mnenashev@inbox.ru

**НИЗОВСКИХ Нина Аркадьевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

**ОКУЛОВ Станислав Михайлович** – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры фундаментальной информатики и прикладной математики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: usr07381@vyatsu.ru

**ПОМЕЛОВ Владимир Борисович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: usr11217@vyatsu.ru

**ПОПОВА Полина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии и социологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: pvpорова@mail.ru

**ПРОЗОРОВА Татьяна Георгиевна** – преподаватель кафедры фундаментальной информатики и прикладной математики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: prozorova@vyatsu.ru

**САПОГОВА Елена Евгеньевна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития, Московский педагогический государственный университет. 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1.  
E-mail: esapogova@yandex.ru

**САУРОВ Юрий Аркадьевич** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры физики и методики обучения физике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: saurov-ya@yandex.ru

**СИМОНОВА Александра Геннадьевна** – магистр психологии, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: sanhoys777@mail.ru

**СИНЧУКОВ Александр Валерьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36.  
E-mail: AVSinchukov@gmail.com

**СУРМАНИДЗЕ Илья Нодариевич** – кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного, административного права и правового обеспечения государственной службы, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: ily6897@yandex.ru

**УТРОБИНА Анна Александровна** – начальник отдела кадров ООО «Актив-Альянс», магистрант, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: anutastarkova@mail.ru

**ХАРУНЖЕВА Елена Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36.  
E-mail: kharunzhevaev@mail.ru

---

---

# INFORMATION ABOUT AUTHORS

---

---

**BUSHMELEVA Natalya Aleksandrovna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dean of the Faculty of computer and physical and mathematical sciences, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: na\_bushmeleva@vyatsu.ru

**VLASOV Dmitry Anatolyevich** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of mathematical methods in economics. Plekhanov Russian University of Economic. 36 Stremyannyi lane 117997, Moscow.  
E-mail: DAV495@gmail.com

**DONOGA Lyudmila** – doctor of psychology, associate professor of the Department of practical psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: liudnic11@rambler.ru

**ZLOTNIKOVA Tatiana Semenovna** – doctor of arts, professor, honored scientist of the Russian Federation, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky. 108/1 Respublikanskaya str., 150000, Yaroslavl.  
E-mail: cij\_yar@mail.ru

**ZORIN Sergey Leonidovich** – associate professor of the Department of legal expertise, candidate of legal sciences, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: slzorin@mail.ru

**KIRILLOVIKH Andrey Alexandrovich** – candidate of legal sciences, associate professor of Department of constitutional, administrative law and legal provision of the state service, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: kirillovykh2014@yandex.ru

**KLEMENTYEVA Natalya Valerievna** – candidate of culturology, associate professor of cultural studies and sociology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: nwklem@mail.ru

**KODOLOV Vladimir Alexandrovich** – candidate of legal sciences, associate professor of the Department of labor and social rights, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: usr10230@vyatsu.ru

**KORCHEMKINA Maria Aleksandrovna** – assistant of the Department of fundamental informatics and applied mathematics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: korchemkina@vyatsu.ru

**LETINA Natalia Nikolaevna** – doctor of culturology, associate professor, Department of cultural studies, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky. 108/1 Respublikanskaya str., 150000, Yaroslavl.  
E-mail: liotina@yandex.ru

**MAKSIMOVA Darya Alexandrovna** – postgraduate student of the Department of culturology and sociology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: m\_dasha\_a@mail.ru

**MELNIKOVA Alina Yurievna** – postgraduate student of the Department of culturology and philosophy, senior lecturer of the Department of socio-cultural technology and tourism, Perm State Institute of Culture. 18 Newspaper "the Star" str., 614000, Perm.  
E-mail: melnikova.a.u.pgiik@yandex.ru

## Information about authors

---

**NENASHEV Mikhail Ivanovich** – doctor of philosophical sciences, professor, Department of cultural studies and sociology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: mnenashev@inbox.ru

**NIZOVSKIKH Nina Arkadevna** – doctor of psychological sciences, professor of Department of practical psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

**OKULOV Stanislav Mikhailovich** – doctor of pedagogical sciences, candidate of technical sciences, professor, Department of fundamental informatics and applied mathematics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: usr07381@vyatsu.ru

**POMELOV Vladimir Borisovich** – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: usr11217@vyatsu.ru

**POPOVA Polina Vladimirovna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of cultural studies and sociology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: pvpopova@mail.ru

**PROZOROVA Tatiana Georgievna** – lecturer in the Department of fundamental informatics and applied mathematics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: prozorova@vyatsu.ru

**SAPOGOVA Elena Evgenievna** – doctor of psychological sciences, professor, professor of the Department of developmental psychology, Moscow Pedagogical State University. 1/1 Malaya Pirogovskaya St., 119991, Moscow.  
E-mail: esapogova@yandex.ru

**SAUROV Yuri Arkadieovich** – doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of RAE, professor of the Department of physics and methods of teaching physics, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: saurov-ya@yandex.ru

**SIMONOVA Alexander Gennad'evna** – master student of psychology, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: sanhoys777@mail.ru

**SINCHUKOV Alexander Valerievich** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of higher mathematics. Plekhanov Russian University of Economic. 36 Stremyanni lane, 117997, Moscow.  
E-mail: AVSinchukov@gmail.com

**SURMANIDZE Ilya Nodarievich** – candidate of legal sciences, associate professor of Department of constitutional, administrative law and legal provision of the state service, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: ily6897@yandex.ru

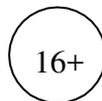
**UTROBINA Anna Aleksandrovna** – head of personnel department of "Aktiv-Alyans" LTD, master student, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: anutastarkova@mail.ru

**HARUNZHEVA Elena Viktorovna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the Department of information technologies and methodology of teaching computer science, Vyatka State University. 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov.  
E-mail: kharunzhevaev@mail.ru





**Вестник  
гуманитарного  
образования**



**Научный журнал № 4 (2017)**

Подписано в печать 29.12.2017 г.  
Дата выхода в свет 20.01.2018 г.  
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 14,5.  
Тираж 100. Заказ № 4977.

Научное издательство Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36  
(8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг  
Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36