

МОЛОДЕЖЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

DOI: 10.19181/vis.2026.17.1.5

EDN: PMTLFY



Молодежь в образовательном пространстве: ценностно-смысловые основания саморегуляции

Ссылка для цитирования: *Зубок Ю. А.* Молодежь в образовательном пространстве: ценностно-смысловые основания саморегуляции // Вестник Института социологии. 2026. Том 17. № 1. С. 81–110. DOI: 10.19181/vis.2026.17.1.5; EDN: PMTLFY.

For citation: Zubok Yu. A. Youth in the Educational Space: The Value-Meaning Foundations of Self-Regulation. *Vestnik instituta sotziologii*. 2026. Vol. 17. No. 1. P. 81–110. DOI: 10.19181/vis.2026.17.1.5; EDN: PMTLFY.



SPIN-код: 2160-6341

**Зубок
Юлия Альбертовна¹**

¹ФНИСЦ РАН,
Москва, Россия

uzubok@mail.ru

Аннотация. На основе феноменологического подхода и концепции социокультурной саморегуляции жизнедеятельности молодежи выявляется действие элементов социокультурного механизма саморегуляции применительно к образовательному пространству молодежи. Установлены связи между элементами механизма саморегуляции и тремя ключевыми характеристиками отношения молодежи к образованию: смыслом образования, смыслом знаний, удовлетворенностью качеством приобретенных знаний. Последний – рассматривается как интегральный показатель, к которому сводятся все остальные. На общетеоретическом уровне ретроспективно обоснованы устойчивые тренды, влияющие на процесс смыслообразования в анализируемой сфере, их связь с более широким контекстом изменяющейся социальной реальности, как объективной, так и субъективной. Эмпирический анализ выполнен с применением метода структурной таксономии, позволяющего увидеть многомерность смыслообразования и его наиболее значимые элементы, которые по-разному проявляются в разных сферах жизнедеятельности молодежи. Выявленные на первом этапе структурно-таксономического анализа ядерные элементы саморегуляции использованы в качестве независимых переменных для выявления динамики ключевых характеристик образовательного пространства. На основе данных представительного социологического исследования показано, как изменяется в связи с этими элементами понимание молодежью смысла образования и удовлетворенность им. Обосновано проявление стоящих за этими элементами конкретных идей, ценностей и смыслов, их роль в саморегуляции жизненных выборов молодежи в образовательном пространстве. Обнаружена ведущая роль базовой культуры в формировании ценностно-смысловых оснований саморегуляции, связь инновационного типа культуры с терминальными смыслами образования и знаний. Установлена наиболее высокая связь удовлетворенности образованием с определенными ментальными чертами и частично архетипами, наименьшая – с установкой на изменения и риск, а также на широкую инди-

видуальную свободу как одну из наиболее ярких характеристик современной молодежи и самореализацию как третью по значимости смысложизненную ценность. Условиями воспроизводства ключевых характеристик образовательного пространства в процессе саморегуляции выступают элементы с менее выраженной рефлексивной составляющей, в числе которых, преимущественно ценностно-смысловые основания традиционной базовой культуры и ментальности, а также установки на стабильность, согласие и лояльность. В свою очередь, элементы с более выраженной рефлексивной составляющей, хотя и традиционной, а также ценностно-смысловые основания современной молодежной культуры с их достигающей компонентой содержат потенциал критического переосмысления молодыми людьми образовательного пространства и своих стратегий интеграции в сферу образования.

Ключевые слова: молодежь, образование, образовательное пространство, саморегуляция, смыслы, ценности

Введение

Значительную роль в упорядочивании социальной жизни играет саморегуляция. Как один из универсальных принципов функционирования живых систем в самом общем понимании она означает действия индивидов и групп по выстраиванию и упорядочиванию своей жизнедеятельности. В отличие от целенаправленного социального регулирования, при котором аналогичные процессы обеспечиваются прямым или косвенным воздействием внешних социальных агентов, саморегуляция подразумевает различные способы отслеживания действующими субъектами своей жизнедеятельности, поддержание или изменение ее параметров в соответствии с желаемыми образцами, мотивацию достижения определенных целей. Предполагается, что молодые люди не просто стихийно проживают свою жизнь, а выстраивают более-менее внятные жизненные проекты, различными путями воплощая сформировавшиеся идеи, цели, ценности, отбирая для этого наиболее оптимальные средства.

Истоки общих социокультурных оснований саморегуляции «следует искать в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в особенностях классового и социально-группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная жизнедеятельность человека» [20]. В процессе интеграции молодежи в общественные отношения на основе коллективного опыта, приобретаемого и осмысливаемого в многоуровневых intersubъективных взаимодействиях формируются ценностно-смысловые системы, в которых общественное преломляется в индивидуальном и групповом понимании окружающей действительности и фиксируется в смыслах жизнедеятельности. Становящаяся ценностно-смысловая система – высший диспозиционный уровень социальной саморегуляции – основывается на совокупности коллективных установок на принципы жизнедеятельности, а смыслы, вносимые в социальное действие, определяют, в конечном счете не только отдельные действия, но и общее содержание жизнедеятельности, регулируя ее проявления в разных частях социального пространства.

Смыслы действуют в комплексе, образуя сложные функциональные связи. Обосновывая динамические свойства культурных систем, П. А. Сорокин отмечал их характерное свойство создавать логико-смысловые соединения и в таком виде выступать системообразующими элементами культуры, определяющими специфику ее суперсистем или отдельных культурных комплексов [22]. Поэтому в интересубъективных взаимодействиях производятся не отдельные смысловые конструкты, а формируется сложная функциональная система внутренне взаимосвязанных ценностно-смысловых единств. Она включает как целенаправленно формируемые смыслы, так и спонтанно возникающие в опыте социальной жизни молодых людей, как воспроизводимые в форме преемственности (простого воспроизводства), так и переопределяемые под влиянием изменившейся социальной реальности (инновации). Несмотря на то, что интересубъективность во многом сглаживает отдельные нюансы и детали, придавая обобщенный характер формирующимся образам реальности [27], а сконструированные общими усилиями смысловые характеристики объектов реальности оседают в мотивационной структуре, формируя усредненные модели саморегуляции, в их основаниях содержится и общее, и особенное, типичное и индивидуальное. Различия определяются не только дифференциацией самих субъектов саморегуляции или спецификой конкретных сфер жизнедеятельности, в которых она разворачивается, но и тем, как взаимодействуют между собой различные составляющие саморегуляционного механизма, как выстраиваются логико-смысловые комбинации.

Цель анализа, предпринятого в данной статье – выявление ценностно-смысловых оснований саморегуляции в образовательном пространстве молодежи.

Методологической основой исследования выступает концепция социокультурной саморегуляции жизнедеятельности, в которой обоснована сущность и структура социокультурного механизма саморегуляции [2; 7; 10].

Метод, использованный для анализа, представляет собой структурно-таксономический анализ как разновидность кластерного анализа [17].

Эмпирическое исследование производилось в несколько этапов. На первом этапе была построена таксономическая модель взаимосвязи ключевых элементов, образующая квадратную матрицу (всего 48 показателей), позволяющая оценить природу и смысловое наполнение доминирующих и периферийных элементов механизма саморегуляции. Оценка близости элементов производилась с применением коэффициента корреляции Пирсона и алгоритмов одного из основных методов распознавания образов [17]. Этот этап анализа позволил выявить ценностно-смысловые единства (таксоны), образованные связями отдельных элементов саморегуляции и оценить их иерархическое расположение внутри каждого из таких единств. Содержательный анализ смыслов, соответствующих этим элементам, имеет отдельное значение. Он показывает, какие именно представления способны оказывать наибольшее влияние на саморегуляцию.

Следующий этап – таксономия второго уровня – содержал исследование связей между образовавшимися ценностно-смысловыми единствами. Их распределение по слоям происходит в соответствии с силой и значимостью выявляемых связей. На этом этапе анализируются связи между группами элементов в порядке убывания значений от первого слоя/таксона к последнему. Так, на основе полученных данных о характере смысловых единств и последующего анализа их распределения удалось увидеть слоевую структуру отдельных смысловых соединений и смыслового пространства в целом. Общий вид смыслового пространства и связей внутри него представляет собой сетевую структуру с корневыми и периферийными элементами-слоями, что в определенной мере напоминает постмодернистский образ «ризомы». Однако, есть, по крайней мере, одно отличие, препятствующее безусловному совпадению с этим образом: в ризоме, как известно, нет иерархии, в то время как в смысловой структуре она проявляется достаточно четко.

Итак, мы имеем дело со слоевым образованием в многомерном пространстве, в котором от корневых элементов ветками расходятся связи с другими смысловыми слоями, образованными одним или более элементами. В каждом из слоев определяются ядерные элементы-смыслы, имеющие наибольшее значение для саморегуляции и их окружение, значение элементов которого ослабевает по мере удаления от ядра. Разные элементы и их сочетание способны порождать несколько связей или оказываться тупиковыми, конечными точками [4].

Результаты двух первых этапов анализа, включая систему показателей (таксономический словарь), были представлены в более ранней нашей статье [11]. На третьем, заключительном этапе, результаты которого публикуются здесь, выявлены связи наиболее значимых элементов механизма саморегуляции с базовыми характеристиками образования как социокультурного феномена – смыслами образования/знаний и удовлетворенностью знаниями. Эмпирическую базу составили результаты исследования, проведенного Центром социологии молодежи в 2020 г. среди молодежи в возрасте 15–35 лет¹. В анализе приводятся результаты ряда других исследований, также проведенных Центром социологии молодежи, в период с 2011 по 2021 гг.

Формирование смыслов в образовательном пространстве

Понятие «образовательного пространства» сложилось на основе двух идей – собственно, образования как организации процесса передачи знаний, опыта, ценностно-нормативных комплексов, выступающих как реальность и пространства как формы существования реальности.

¹ Исследование проведено в 42 населенных пунктах 10 субъектов РФ, среди молодежи в возрасте 14-35 лет (n = 1155) в ноябре-декабре 2020 г. методом личного интервью в период между отменой всеобщего локдауна и объявлением карантинных ограничений в регионах. Для обеспечения репрезентативности опроса была использована случайная маршрутная выборка для поиска домохозяйств (квартира, дом), в которых отбирался конкретный респондент.

Пространство, с одной стороны, обладает осязаемыми физическими характеристиками – территориальностью и предметной организованностью объектов, а с другой – выступает продуктом мысленного расчленения ощущения/чувства, возникающего при восприятии объектов [13]. Внешние объекты, чувства, мысли, идеи, возникающие в процессе взаимодействий индивидов и групп внутри этого пространства, образуют практическое единство, благодаря которому оно становится не только скоплением физических тел и процессов, но и связанных с ними понятий и представлений, взятых вместе с их практической реализацией и осмыслением. Следовательно, пространство образуется не только вещами, но и их смыслами [26].

В узком понимании образовательное пространство физически определяемое место, в границах которого субъекты образовательного процесса непосредственно контактируют друг с другом и со средой в соответствующих структурах. В более широком – особая форма единства структур, смыслов и их носителей, взаимодействующих по поводу передачи и получения знаний, трансляции и интериоризации норм, ценностей, образцов социального поведения.

Образование, определяющее содержательные характеристики этого особого вида пространства, выступает одновременно и механизмом формирования смыслов, и социокультурным феноменом, чей обобщенный образ сам подвержен смысловому конструированию [25]. Его содержание определяется связью образования с более широкими пластами социальной и культурной реальности, в которой живет молодежь. С одной стороны, объективные социально-экономические условия, актуализированные в определенный исторический период общественные потребности и интересы объективно формируют и содержательно наполняют этот образ. С другой – содержащиеся в культуре идеи, доминирующие ценности и смыслы, связанные с пониманием окружающего мира и себя в этом мире, определяют понимание молодыми людьми образования и его роли в их жизни. Проявляясь в виде «социально значимых смысловых доминант социокультурной среды» [1], общекультурные идеи и представления обретают конкретное выражение в смыслах образования и знаний, в понимании их значения. Понимание образования лежит в основе осмысления его связи со знаниями, а также с другими аспектами жизнедеятельности в настоящем и будущем, регулирует социальные ожидания молодежи в адрес системы образования, выступает критерием доверия к ней и оценки удовлетворенности собственными знаниями.

Образовательное пространство – поле взаимодействия целенаправленного институционального регулирования и субъектной социокультурной саморегуляции. Как подчеркивают авторы монографии, посвященной исследованию смысловой динамики в образовательных стратегиях молодежи, неизменно выступающее внешним регулятором образовательных и профессиональных траекторий молодежи, образование само находится под системным влиянием более общих условий и регулятивных механизмов. Это и принципы организации социальной и экономической жизни, и программы, направленные на развитие экономики и производства, и стратегии, реализуемые для соответствия рынку труда, и задачи, направленные

на регулирование социокультурных взаимодействий, и многое другое из того, что составляет социально-экономические, политические, правовые и иные факторы общественного развития в целом, а также то, что функционально вменяется системе образования на определенных его этапах. Тем самым, объективно задаются институциональные параметры образовательного пространства, определяющие формальные возможности молодежи, и на базовом структурном уровне регулирующие образовательные траектории разных ее групп [18]. И только лишь «направленность интересов «фиксирует» субъективную ориентацию индивида в отношении основных сфер жизнедеятельности больших социальных групп» [20, с. 240], в т. ч. и в образовательном пространстве. Поэтому, на индивидуальном и групповом уровне цели молодежи в образовании, способы их реализации и распоряжение доступными возможностями определяются мотивированным выбором субъектов, социальные представления и смысловые установки которых обуславливают избирательность поведения, оказывая обратное воздействие, «превращаясь в составляющую изменений структурных элементов образовательной системы» [18, с. 19–20]. Сама же избирательность регулируется сконструированными смыслами и ценностями. Различные по своей природе, от возвышенного жизненного смысла, определяющего собственное предназначение молодых людей в окружающем социальном мире [23, с. 12–13] до смыслов образования как одного из объектов реальности, выступают эпистемологической линзой, преломляющей понимание образования и его ценности. Поэтому, то, как образование осмысливается в контексте собственных жизненных планов, определяется сложным комплексом представлений, выходящих за пределы самого образования.

Значительная часть этих представлений – не только результат работы рефлексировующего сознания, но и бессознательного социокультурного воспроизводства коллективных представлений, обобщенных образов реальности, по выражению Ж. Т. Тоценко, «сознательной бессознательности» [24, с. 194], указывающей на взаимодействие одного и другого. В этом взаимодействии осознанных и неосознаваемых компонентов регулятивная сила смысла, содержащаяся в его интенциональности, направленности на объект [18], раскрывается наиболее полно.

Одна из базовых характеристик смысла – его контекстуальность, обеспечивающая необходимую связь смыслов образования с историческими, экономическими, социальными и культурными условиями. Через механизмы порождения смыслов обеспечивается корреляция смысловых оснований реальности разных групп молодежи с социокультурными контекстами жизнедеятельности. Контекстные сходства, связанные с более общими объективными обстоятельствами жизнедеятельности, обуславливают сближение смыслов. А различия жизненных практик и картин мира разных групп ведут к дифференциации смыслов, возникающих вследствие разного понимания и интерпретации одних и тех же событий, явлений и объектов [15, с. 108]. Какой именно смысл и значение возобладает, определяется, таким образом, связью базовой культуры с непосредственными условиями жизнедеятельности.

Контекстуальность смыслов образования

Если фоновый контекст задает культура, то конкретизация смыслов и ценностей происходит в определенном опыте и пространстве взаимодействия, в которое включена молодежь.

Контекстуальность в полной мере проявляется в осмыслении образования и знаний. смыслообразования. Опираясь на многолетние, комплексные исследования молодежи в сфере образования, ориентаций и побудительных мотивов социального поведения разных ее групп [6; 8; 12; 19; 21; 25], можно выделить наиболее устойчивые тренды, характерные для смыслообразования в этой сфере. В соотношении их с изменениями контекстов жизнедеятельности и сознания молодого поколения, в целом, можно проследить объективные предпосылки этого процесса.

Во-первых, расширение субъектности смыслового выбора как имманентной составляющей саморегуляции современной молодежи практически во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. Объективными предпосылками этого тренда стала либерализация конца 1980-х – начала 1990-х гг., снижение, а затем и практический демонтаж целенаправленного институционального регулирования. Этот процесс имел своим следствием два вектора, один из которых характеризовался деидеологизацией и эмансипацией молодежи, при которой расширение поля свободы самоопределения и более высокая чувствительность к индивидуальным запросам молодежи символизировали демократизацию всей системы общественных отношений. Разнообразие форм образования, возможности выбора образовательных структур, вхождение страны в мировое образовательное пространство создавали ощущение полной индивидуальной свободы, ограниченной лишь собственными стремлениями и финансовыми возможностями. Второй вектор был обусловлен фактическим распадом интеграционных механизмов на институциональном уровне и эскалацией социальной неопределенности, преодоление которой стало исключительно индивидуальным жизненным проектом молодежи той эпохи – родителей нынешних молодых. Объективные обстоятельства требовали высокой осознанности, самостоятельности и индивидуальной ответственности в построении и реализации всех жизненных проектов, включая образование.

Во-вторых, дифференциация и вариативность нелинейных жизненных траекторий, как следствие социальной неопределенности и индивидуализации интеграционных стратегий молодежи, в том числе и в образовании, а также различий, которые обусловлены индивидуальными и групповыми реакциями на условия изменяющейся реальности. На фоне ослабления институциональных механизмов социальной регуляции от молодежи требовалось все более активное проявление субъектности в постановке целей и нахождении средств их реализации. Вместе с тем, росло социальное расслоение и неравенство образовательных возможностей как объективная составляющая социальной жизни, что усиливало дифференциацию. Одновременно исчезали большие нарративы как источники схожих смыслов и дифференцировались контексты жизнедея-

тельности, вследствие чего формировалось множество социально-экономических и социокультурных контекстов, дробившее пространство смыслов. «Разбегались» представления о жизненном успехе, желаемом социальном статусе, стиле жизни. Переосмысливалась роль образования в их достижении, формировались различия в понимании сущности образования и знаний как феноменов реальности и их ценности. Они конкретизировались под влиянием определенных типов культуры, приверженность к которым демонстрировала молодежь, смысловых ценностей, устоявшихся габитусов, уровня доверия к системе образования [9, с. 90].

В-третьих, относительная устойчивость сформировавшихся сочетаний смыслов образования и знаний, которые можно проследить на результатах длительных исследований и в то же самое время, периодические весьма характерные колебания значений соответствующих им показателей. Так, инструментальные смыслы образования давно и прочно утвердились в качестве доминирующих. Однако при общей устойчивости инструментализации молодежного сознания в основных сферах жизнедеятельности представление об образовании и представление о знаниях различается. Образование осмысливается более инструментально (диплом, престиж, возможность сделать карьеру), в то время как знания чаще надеются терминальными смыслами (знания – это главное достояние человека, знания никогда не бывают лишними) [19, с. 73–83]. Причем, выраженность этих смыслов колеблется. Заметные флуктуации в отношении к образованию и знаниям на фоне ситуативных обстоятельств (рынка труда, экономического кризиса и пр.) только на первый взгляд могут расцениваться как хаотичные. В ретроспективе сравнительных исследований раскрывается их не всегда очевидная логика. На фоне кризисных явлений в социальной реальности самоценное отношение к знаниям имеет тенденцию к усилению, причем, чем жестче кризис, тем отчетливее проявляется этот смысл знаний, чего нельзя сказать о смыслах образования.

Так, обращение к результатам мониторинговых исследований, показывает несколько периодов значительного изменения значимости образования и знаний.

Первый приходится на начало 1990-х г. и связан с фундаментальным экономическим кризисом. Смысл образования был утрачен едва ли не полностью, а молодежь включилась в освоение практик коммерческой деятельности. Быстрота достижения желаемого материального успеха в коммерческой сфере обесценила и образование, и знания. Ситуация изменилась на фоне кризиса 1998 г., когда увлечение рыночными отношениями и открывшимися возможностями сменилось разочарованием и последовало переосмысление роли образования и, особенно, знаний, возвращения им смысла более надежного вложения в человеческий капитал. Нельзя не отметить, что в тот же период оформилась и другая мотивация, в основе которой возросшая ценность образования была связана с пониманием его как легитимно отложенного социального старта на фоне социальной и экономической неопределенности. Образование стало осмысливаться как средство снижения риска. Ретроспективный взгляд на смыслы образования

того времени показывает, что и понимание его как убежища от неопределенности, и как способа отодвинуть на некоторый срок встречу с реальностью нестабильного рынка труда, и как инвестиции в профессиональное будущее, и как средства, припасенного «на всякий случай», аккумулировали в себе сложный микс терминальных и инструментальных смыслов. Осознание того, что «знания никогда не бывают лишними» и «нужны в любой ситуации» дополнялось жестко инструментальным пониманием образования не более чем «диплома», без которого закрыты пути к «приличной работе». В условиях устойчивого несоответствия образовательного и материального статуса молодежи, до сих пор сохраняющегося в ряде отраслей, расхождения между достижениями в образовании и уровнем жизни молодежи оппозицией ко всем терминальным смыслам формировался деструктивно инструментальный, выраженный в убеждении «без знаний можно обойтись, были бы деньги». По мере того, как в стране наступал период социально-экономической стабилизации, намечались признаки экономического роста, появлялись новые технологии, заявляла о себе экономика знаний – складывалось отношение к знаниям как безусловному достоянию современного человека, едва ли не его основному отличию, но образование по-прежнему было инструментом и виделось средством построения карьеры. С таким смысловым набором выросло не одно поколение российской молодежи.

Третий период переосмысления образования и знаний связан с пандемией COVID-19. «На фоне пандемии доля молодежи, ориентированной на терминальную ценность знаний, выросла: по данным исследования 2020 г., она составила 73%, тогда как по результатам социологических опросов молодежи, проводившихся в 2017, 2014 и 2011 гг., она соответственно была равна 64,9, 64 и 61,8%» [19, с. 73]. Как можно заметить, в 2014 г., который для российского общества также был кризисным, тенденция некоторого повышения значений терминальной ценности образования вновь проявилась, хотя и несущественно, в пределах 4% (с 38,3% в 2011 г. до 42,2% в 2014 г.); наиболее заметным стало усиление значение образования как развития способностей (с 20,9 до 26,6%) [6, с. 52], что можно в известной мере рассматривать как признак «игры в долгую», проявляющийся под влиянием возникшей неопределенности в контексте поиска ресурсов ее преодоления.

Очередной этап переосмысления наступает в связи с изменениями в системе организации образования как следствия глобальных конфликтов, реформирования международных отношений и суверенизации российского образования. И, хотя конкретные его форматы еще только выстраиваются, опираясь на опыт исследований, можно ожидать новый виток инструментализации смыслов. Ее катализатором выступает сам факт радикальных перемен, ощущение конца неопределенности, неясности и непредсказуемости будущего. Поскольку период получения образования при всей его современной пролонгированности, оптимизируется в определенной возрастной фазе, необходимость эффективного использования этого времени ведет к предельной рационализации. Вопрос о типе рационализации в его классическом веберовском виде как вопрос о разных смыслах знаний еще ждет ответа, но то, что образование еще больше

инструментализируется, можно предвидеть с высокой вероятностью. Основанием инструментализации в подобных условиях часто выступает установка на получение хоть какого-то образования и сертификата о его наличии на фоне высокой непредсказуемости.

Структурно-таксономический анализ ценностно-смысловых оснований саморегуляции в образовательном пространстве

Как уже отмечалось, результаты представленного в этой статье анализа, отражают третий этап анализа смысловых оснований саморегуляции, имеющих непосредственное отношение к образовательному пространству молодежи. Выявленные на предыдущем этапе смысловые связи представлены в виде единого целостного таксона на рисунке 1. Прямоугольниками обозначены таксоны первого уровня (от 1 до 8), а овалами – слои. Таксоны 1 и 2 образовали наиболее значимое единство, которое выступает ядром целостного таксона и его первым слоем; таксоны 4 и 5 объединились во втором общем таксоне и образовали второй слой; таксоны 3, 6, 7 и 8 не образовали единств, а сами стали слоями. Линиями показаны связи внутри единств и между ними. Для анализа смысловых оснований саморегуляции в образовательном пространстве взяты только те элементы, которые оказались в ядрах и первых, наиболее значимых слоях образовавшихся ценностно-смысловых единств.

Рассмотрим структуру связей между элементами механизма саморегуляции и тремя ключевыми характеристиками отношения молодежи к образованию: смыслом образования, смыслом знаний, удовлетворенностью качеством знаний.

Придание определенного смысла любому объекту превращает его либо в цель сознательно избранного поведения, либо в средство утверждения идеала. Осмысление означает не только осознание содержания, но и ценности объекта, формируемых в пространстве социальных взаимодействий. Смысл образования, рассматриваемый в качестве характеристики образовательного пространства, анализировался на основе ответов на вопрос «В чем для вас смысл образования?» В такой постановке вопрос адресован не только к учащимся, но и ко всей молодежи в целом. Полученные ответы отражали следующие представления о смысле образования: развитие способностей; получение диплома; удовлетворение потребности в познании; представления об общественной значимости, престиже образования; возможность сделать карьеру; понимание образования как части общей культуры. В этом распределении четко прослеживаются два типа ценностного отношения к образованию – терминальное, отражающее самоценное значение образования, и инструментальное, при котором образование служит средством достижения других целей. Терминальная ценность образования определялась набором смысловых значений «развитие способностей», «потребность в познании», «общая культура». А инструментальная – «получением» диплома, «престижем», «карьерой».

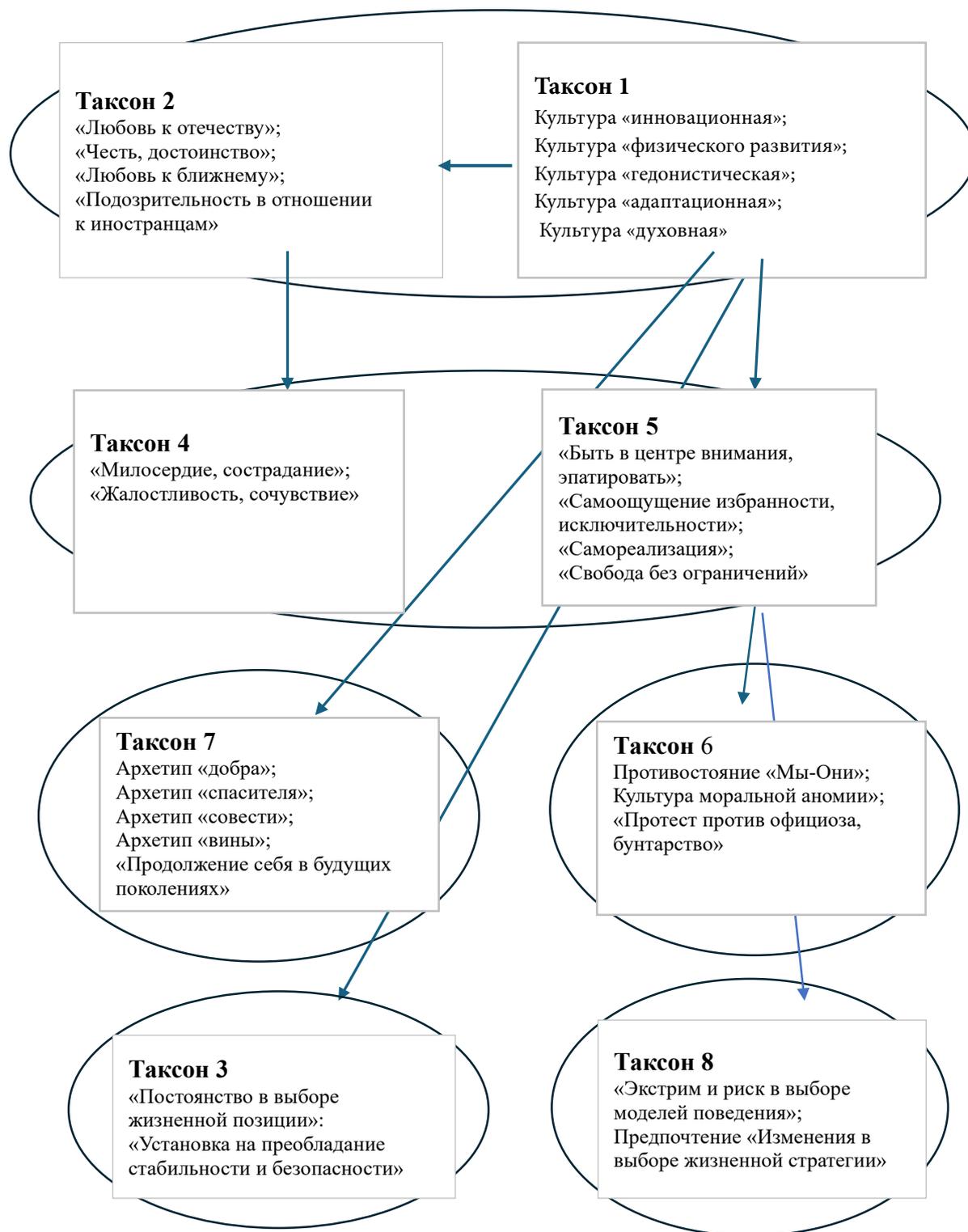


Рис.1. Ядерные элементы механизма саморегуляции жизнедеятельности молодежи
Figure 1. Nucleate elements of the mechanism of self-regulation of youth life activity

Как следует из анализа данных, представленных в таблице 1, значения терминальных ценностей образования заметно ниже инструментальных, что проявляется и в общем распределении (41,6 и 58,4%), отражая устойчивый тренд на рационализацию.

Таблица 1 (Table 1)

Связь типов культуры с отношением к образованию, %
The relationship between cultural types and attitudes towards education, %

Типы культуры	Смыслы образования						Ценности образования			
	Развитие способностей	Диплом	Потребность в познании	Престиж	Карьера	Общая культура	Терминальные	Индекс отклонений от общего распределения	Инструментальные	Индекс отклонений от общего распределения
Инновационная	22,7	15,4	8,7	1,5	42,1	4,6	36,0	0,87	64,0	1,10
Физического развития	32,1	18,1	8,4	1,4	36,3	3,7	44,2	1,06	55,8	0,96
Духовная	29,8	17,5	8,3	0,9	38,2	5,3	43,4	1,04	56,6	0,97
Гедонистическая	27,0	17,6	10,7	1,7	39,1	3,9	41,6	1,00	58,4	1,00
Адаптационная	29,1	20,5	8,5	2,6	34,2	5,1	42,7	1,03	57,3	0,98
Общее распределение	28,0	18,2	9,7	1,3	38,9	3,9	41,6	-	58,4	-

Проанализируем связь выделенных смысловых характеристик с типами культуры, расположившимися в 1 таксоне (инновационной, физического развития, духовной, гедонистической, адаптационной), а также с ментальными чертами национального характера – любовью к своему отечеству, честью и достоинством, любовью к ближнему, подозрительностью в отношении к иностранцам, оказавшимся в таксоне 2. Проведем анализ отклонения значений терминальных и инструментальных ценностей в их связи с типами культуры от значения в общем распределении¹. Видна связь типов культуры с ростом терминальной ценности образования по сравнению с инструментальной. Так, значимая связь с терминальной ценностью образования отмечается между культурой физического развития (преобразование «себя», здоровый образ жизни, культ здоровья, тела и т. д.) – индекс отклонений (Иоткл = 1,06); духовной культурой (духовность, стремление к добру, к внутренней красоте, любви, вере) – (Иоткл = 1,04); адаптационной культурой (необходимость экономить во всем, приспособиться к изменяющимся условиям) – (Иоткл = 1,03). Значение связи гедонистической культуры (стремление получить от жизни как можно больше удовольствий «здесь и сейчас») находится на уровне общего распределения (Иоткл = 1,00), что означает отсутствие ее специфического влияния на отношение к образованию. А инновационная культура (высокая активность, предприимчивость) имеет отрицательное значение связи с терминальной ценностью образования (Иоткл = 0,87), что свидетельствует о ее преимущественном влиянии на инструментальное отношение к образованию (Иоткл = 1,10).

¹ Индекс отклонений от общего распределения (Иоткл) рассчитывается как отношение значений связи ценностей образования с типами культуры к значению общего распределения по данному вопросу.

Рассмотрим как связаны типы культуры с пониманием сущности знаний и отношением к ним (табл. 2).

Таблица 2 (Table 2)

Связь типов культуры с отношением к знаниям, %
The relationship between cultural types and attitudes towards knowledge, %

Типы культуры	Ценности знаний			
	Терминальная		Инструментальная	
	Знания – это главное достояние человека	Индекс отклонений от общего распределения	Знания – не самоцель, а средство решения поставленных задач	Индекс отклонений от общего распределения
Инновационная	73,5	1,01	26,5	0,98
Физического развития	76,7	1,05	23,3	0,86
Духовная	76,1	1,04	23,9	0,88
Гедонистическая	71,0	0,97	29,0	1,07
Адаптационная	69,5	0,95	30,5	1,13
Общее распределение	72,9	-	27,1	-

Терминальная ценность знаний, отражающая их понимание как главного достояния человека, также, как и в отношении к образованию, прежде всего, связана с культурой физического развития (Иоткл = 1,05) и духовной культурой (Иоткл = 1,04). Связь с инновационной культурой изменила характер ценности знаний с инструментальной на терминальную (Иоткл = 1,01). А гедонистическая и адаптационная культуры, наоборот, в большей степени связаны с инструментальным отношением к знаниям, как средству достижения иных целей (Иоткл = соответственно 1,07 и 1,13).

Более однозначная картина связей прослеживается в анализе типов культуры с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний (табл. 3). Все типы культуры связаны с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний больше, чем с неудовлетворенностью: инновационная культура (Иоткл = 1,15); культура физического развития, духовная и гедонистическая культуры (Иоткл = 1,10); адаптационная (Иоткл = 1,08).

Характерные черты, наследуемые современной молодежью в процессе социализации и определяющие своеобразие менталитета, среди которых и «любовь к своему отечеству», «честь, достоинство», и «любовь к ближнему», и «подозрительность в отношении к иностранцам», также расположились в ядре целостного таксона. Проанализируем их связь с отношением к образованию (табл. 4).

Таблица 3 (Table 3)

Связь типов культуры с удовлетворенностью качеством знаний, %

The relationship between cultural types and satisfaction with the quality of knowledge, %

Типы культуры	Удовлетворенность качеством знаний*			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и совсем не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Инновационная	45,7	1,15	13,2	0,94
Физического развития	43,9	1,10	12,5	0,89
Духовная	43,9	1,10	12,4	0,89
Гедонистическая	43,8	1,10	13,4	0,95
Адаптационная	42,9	1,08	12,9	0,91
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Примечание. *В сумме менее 100%, т. к. отсутствует доля затруднившихся с ответом.

Таблица 4 (Table 4)

Связь ментальных черт национального характера с отношением к образованию, %

The connection between mental traits of national character and attitudes towards education, %

Ментальные черты	Смыслы образования						Ценности образования			
	Развитие способностей	Диплом	Погрешность в познании	Престиж	Карьера	Общая культура	Терминальные	Индекс отклонений от общего распределения	Инструментальные	Индекс отклонений от общего распределения
Любовь к своему отечеству	29,5	15,9	6,8	1,4	41,5	4,8	41,1	0,99	58,9	1,01
Честь, достоинство	27,8	19,4	8,1	1,4	39,4	3,9	39,8	0,96	60,2	1,03
Любовь к ближнему	28,3	18,6	8,6	1,0	39,0	4,5	41,4	1,00	58,6	1,00
Подозрительность в отношении к иностранцам	29,1	14,5	7,3	1,8	38,2	9,1	45,5	1,09	54,5	0,93
Общее распределение	28,0	18,2	9,7	1,3	38,9	3,9	41,6	-	58,4	-

«Любовь к своему отечеству» и «честь, достоинство» в большей степени связаны с инструментальными ценностями образования (Иоткл = соответственно 1,01 и 1,03). С терминальными связана «подозрительность в отношении к иностранцам» (Иоткл = 1,09). Но в отношении к знаниям направленность связей меняется на противоположную (табл. 5).

Таблица 5 (Table 5)

Связь ментальных черт национального характера с отношением к знаниям, %
*The connection between mental traits of national character
 and attitude towards knowledge, %*

Ментальные черты	Ценности знаний			
	Терминальная		Инструментальная	
	Знания – это главное достояние человека	Индекс отклонений от общего распределения	Знания – не самоцель, а средство решения поставленных задач	Индекс отклонений от общего распределения
Любовь к своему отечеству	77,6	1,06	22,4	0,83
Честь, достоинство	75,4	1,03	24,6	0,91
Любовь к ближнему	74,9	1,03	25,1	0,93
Подозрительность в отношении к иностранцам	72,2	1,00	22,8	0,84
Общее распределение	72,9	-	27,1	-

Анализируемые ментальные черты, за исключением подозрительности к иностранцам, связаны с терминальной ценностью знаний, выраженных смыслом «Знания – это главное достояние человека» (Иоткл = 1,06 и 1,03 соответственно). Инструментальный смысл знаний «Знания не самоцель, а средство решения поставленных задач» в меньшей степени находит своих сторонников среди носителей ментальных черт.

Наиболее определенно ментальные черты связаны с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний (табл. 6). Такая связь есть по всем показателям: любовь к своему отечеству (Иоткл = 1,13); честь, достоинство (Иоткл = 1,08); любовь к ближнему (Иоткл = 1,09); подозрительность в отношении к иностранцам (Иоткл = 1,23).

Таблица 6 (Table 6)

Связь ментальных черт национального характера с удовлетворенностью качеством знаний, %
*The relationship between mental traits of national character and satisfaction
 with the quality of knowledge, %*

Ментальные черты	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Любовь к своему отечеству	45,0	1,13	11,8	0,84
Честь, достоинство	43,1	1,08	12,8	0,91
Любовь к ближнему	43,3	1,09	12,1	0,86
Подозрительность в отношении к иностранцам	49,0	1,23	13,6	0,96
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

В удовлетворенности или неудовлетворенности качеством знаний, по существу, результируется отношение и к образованию, и к знаниям, поэтому данный показатель можно рассматривать как интегральный критерий саморегуляции в образовательном пространстве. Дальнейшая конкретизация ее смысловых оснований происходит в результате связи таксона 2 с таксоном 4, ядро которого образовано связью традиционной ментальной черты «милосердие» с современной чертой «жалостливость, сочувствие». По сути, и милосердие, и жалостливость выражают способность к сопереживанию, проявлению человеческого в человеке, но различаются в своем проявлении. Милосердие – деятельное, созидательное сострадание, где внимание сосредоточено на субъекте страдания и реальной помощи ему, а второе – на разворачивании дискурса, на самом сочувствующем и сочувствии как имиджевой инвестиции. Современные черты, как и ментальные, также закреплены в характере, отражают различные способы отношения к окружающей действительности, по-своему проявляются они и в образовательном пространстве. Проанализируем их связь с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний (табл. 7).

Таблица 7 (Table 7)

**Связь ментальной и современной черт национального характера
с удовлетворенностью качеством знаний, %**

*The relationship between mental and modern traits of national character and satisfaction
with the quality of knowledge, %*

Ментальные и современные черты	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетво- рены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Милосердие	44,2	1,11	12,0	0,85
Жалостливость	45,1	1,13	11,4	0,81
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Отметим, что в результате связи двух таксонов 2 и 4 не образуется принципиально новая картина, но расширяются уже сложившееся логико-смысловые связи, определяющие саморегуляцию. Как видно из таблицы 7, полная удовлетворенность образованием в равной мере связана и с ментальной, и с современной чертами (Иоткл = 1,11 и 1,13). Данный тип отношения к окружающим как таковой закрепился в сознании одной трети опрошенной молодежи. Притом, что сами молодые люди не всегда различают эти смысловые формы эмпатии, а современная жалостливость, как было установлено в другом исследовании, обладает менее выраженным регулятивным потенциалом [5], в рассматриваемом случае регулятивная сила обеих оказывается схожей.

Наиболее существенные изменения в процессе саморегуляции в образовательном пространстве происходят под влиянием ветвей связи узлового таксона 1 с другими таксонами (см. рис. 1). В результате его взаимодействия с таксоном 5 образуется логико-смысловое единство,

типичное для мира молодежной культуры, характеризуемое такими чертами, как самоощущение избранности и исключительности, стремление быть в центре внимания, эпатировать и свобода без ограничений. В сознании молодежи эти черты выступают маркерами поколения. Они лежат в основе эгоцентризма и убеждения в своей особости, что бы она ни означала. Выражением избранности и исключительности может стать как миссионерство, так и безнаказанность, неспособность к самоограничению и пренебрежение к другим, продуцирующие девиацию. Это экстремальное проявление эмансипации, в которой воплощается возможность никому и ничему не подчиняться, ни правилам, ни обязательствам. На этих смысловых основаниях и формируется особый тип саморегуляции. Проанализируем связь названных черт с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний (табл.8).

Таблица 8 (Table 8)

Связь поколенческих черт с удовлетворенностью качеством знаний, %
*The relationship between generational traits and satisfaction
 with the quality of knowledge, %*

Поколенческие черты	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Самоощущение избранности, исключительности	44,1	1,11	19,0	1,35
Быть в центре внимания, эпатировать окружающих	45,1	1,13	16,7	1,18
Свобода без ограничений, в т. ч. сексуальная свобода	39,0	1,00	18,5	1,31
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Как видно из таблицы 8, «Самоощущение избранности, исключительности» и «Быть в центре внимания, эпатировать окружающих», несмотря на свою экстремальную экспрессивность, имеют позитивную связь с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний. Имеющееся у этих групп образование, видимо, вполне их удовлетворяет. Связь «Свободы без ограничений, в т.ч. сексуальной свободы» с удовлетворенностью качеством знаний не изменилась в сравнении с общим распределением. В то же время уровень неудовлетворенности знаниями в связи с этой чертой чуть выше, чем в общем распределении по молодежи (18,5 против 14,1%). Неудовлетворенность образованием еще выше среди молодежи, ориентированной на себя, ощущающей свою исключительность и ставящей себя в центр жизненного проекта. Это означает, что наивысшая сосредоточенность на себе связана со стремлением к самореализации, достижению которой образование призвано было способствовать. Неудовлетворенность знаниями нарушает паритет между ожиданиями и реальностью, обесцени-

вая и конкретные знания, и разрушая доверие образованию как институту. Однако, критицизм может быть связан не только с высокой требовательностью, но и с общим нигилистическим настроем молодых людей, проявившимся в образовательном пространстве. Индекс отклонений от общего распределения по показателю неудовлетворенности образованием в связи со смыслами, определяющими поколенческие черты, выше, чем по показателю удовлетворенности. В связи с самоощущением избранности, исключительности $I_{откл} = 1,35$, свободой без ограничений $I_{откл} = 1,31$, стремлением быть в центре внимания, эпатировать окружающих $I_{откл} = 1,18$.

Одной из ключевых смысловых ценностей современной молодежи выступает самореализация, образующая ядро таксона 5; ее эмпирический референт – стремление к проявлению своей индивидуальности. Проанализируем связь этой смысловых ценностей с удовлетворенностью качеством знаний (табл. 9).

Таблица 9 (Table 9)

Связь самореализации как смысловых ценностей с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %
The relationship between self-realization as a meaningful value in life and satisfaction with the quality of acquired knowledge, %

Самореализация	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Проявление своей индивидуальности	34,5	0,86	16,0	1,13
Общее распределение	39,9	–	14,1	–

Данные таблицы 9 в определенной мере подтверждают предыдущий вывод. Так, немногим больше одной трети опрошенных, нацеленных на самореализацию, удовлетворены полученными знаниями, что несколько ниже общего распределения (34,5 против 39,9%). Соответственно и индексы отклонения по показателю неудовлетворенности выше, чем по показателю удовлетворенности ($I_{откл} = 1,13$ против $I_{откл} = 0,86$).

С таксоном 5 связан таксон 6, ядро которого составили стереотипы «мы-они» и культура моральной аномии. Любая культура начинается с разбиения мира на внутреннее, «свое» и внешнее, «чужое». И сегодня оппозиция «свой – чужой» является одним из главных различий, формирующих модель мира. В молодежной среде эта оппозиция рассматривается в значении тезауруса как ценностно-ориентационного комплекса, связанного с ценностно-смысловым измерением пространства реальности [16, с. 3–13]. «Свое» и «чужое» пространство мыслятся как совокупность концентрических кругов, в центре которых стоит человек и его ближайшее окружение, а по мере удаления от центра и «мира своих» возрастает степень чуждости и даже враждебности пространства. Основным критерием различия «своего-чужого» в контексте тезауруса является сближение/отдаление ценностей.

Образ своего/чужого стереотипен. В молодежной среде он представляет собой одну из наиболее распространенных форм интеграции и дифференциации молодежных сообществ. В зависимости от того, с кем молодые люди связывают понятие «мы», признают «своими» и «они», относят к «чужим», образуются два смысловых единства: первый выражен в активной форме идейного протеста, движимого борьбой за справедливость; второй – в пассивной, выраженной эскапизмом. Образуются два противоположных типа саморегуляции в образовательном пространстве, причем оба основаны на противостоянии. Противостояние «мы-они» является отражением внутри и межгрупповых противоречий молодежи. При этом несовпадение интересов и других мотивационных установок осмысливается через призму несправедливого и необоснованного ущемления прав и возможностей, что и становится основанием для протеста. Во втором случае размежевание осознается, но реализуется в стратегии ухода. Таким образом, воплощаются две крайние формы реагирования на реальность – активного переконструирования и бегства. Проанализируем связь разделяемого молодежью стереотипа противостояния с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний (табл. 10).

Таблица 10 (Table 10)

**Связь стереотипа «свои-чужие»
с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %
*The relationship between the “us-them” stereotype and satisfaction
with the quality of acquired knowledge, %***

Стереотип	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Противостояние «свои – чужие»	47,9	1,20	16,3	1,16
Общее распределение	39,9	-	14,1	=

Как видно из таблицы 10, уровень удовлетворенности знаниями в связи с противостоянием мы-они или свои-чужие возрастает на 8% (с 39,9% в общем распределении до 47,9%, Иоткл = 1,20). При этом показатель неудовлетворенности почти не изменяется (2,2%, Иоткл = 1,16).

Культура моральной аномии – следующий элемент образовавшегося ценностно-смыслового единства – порождение деструкции нормативности. Она выражается в элиминировании правил, норм и общественно значимых ценностей, вытеснении их на периферию ценностно-смыслового поля. Жесткие правила и обязательства вызывают дискомфорт, реализуется стремление к мягким, едва уловимым и легко изменяемым границам, позволяющим ощутить свободу и личную независимость. Вытеснение однозначных норм из повседневной жизни, замена их пластичными образцами символизировали преодоление этического догматизма. В то же время, отказ от моральных принципов, построенных на «метанарративах», пре-

тендующих на универсальность, вариативность толкований норм приводят к расширению числа микшированных образцов, в том числе и взаимоисключающих. Гибкость, подвижность, а в итоге и необязательность норм выступает основанием саморегуляции в разных сферах, в том числе и в образовании.

Проанализируем связь культуры моральной аномии с удовлетворенностью качеством приобретаемых знаний (табл. 11).

Таблица 11 (Table 11)

**Связь культуры моральной аномии
с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %**
*The relationship between the culture of moral anomie and satisfaction
with the quality of acquired knowledge, %*

Культура моральной аномии	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Отрицание моральных норм, «у каждого – своя мораль»	42,7	1,07	14,0	1,00
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Как следует из таблицы 11, связь с установкой на моральный релятивизм мало сказывается на состоянии этого показателя, незначительно повышая уровень удовлетворенности знаниями и не изменяя неудовлетворенность (Иоткл = 1,07 и Иоткл = 1,00).

В результате связи таксона 5 с таксоном 8 смысловые основания, характеризующие поколенческие черты, трансформируются в габитусы экстрима и риска как предпочтительной модели поведения, а также предрасположенности к выбору жизненной стратегии, основанной на изменениях. Во взаимосвязи они образуют смысловое основание особого типа, основанного на предрасположенности к экстремальным изменениям и риску.

В механизме социокультурной саморегуляции установка на изменения и риск означает готовность молодого человека сместиться от полюса безопасности к полюсу опасности. Отражая соотношение двух крайних аттитюдов – опасности и безопасности – установка на риск показывает не только то, насколько молодые люди готовы к жизнедеятельности в условиях неопределенности, но и то, какие стратегии они предпочитают. Склонны ли они к сохранению статус-кво и довольствованию малым, сберегая минимум, или к решительной смене неудовлетворяющего, пусть и стабильного режима функционирования? [3] Изменения имманентно связаны с риском, но риск может быть обоснованным и необоснованным, более-менее просчитываемым или спонтанным. Для более детального анализа в данном исследовании выделены два габитуса: 1) габитус изменений, подразумевающий выбор общей направленности жизнедеятельности,

связанный с последовательным развитием, или стремлением разнообразить жизнь, внося в нее любую новизну; 2) габитус экстрима/риска, призванный отразить установку на неадаптивные формы жизнедеятельности, лояльность к непредсказуемости. Иными словами, изменение рассматриваются в качестве стилевой стратегии, а экстрим и риск в качестве привычного способа реагирования.

Проанализируем связь габитусов изменения и риска с удовлетворенностью молодежи качеством знаний (табл. 12).

Таблица 12 (Table 12)

**Связь габитусов изменения и риска
с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %**
*The relationship between habits of change and risk and satisfaction
with the quality of acquired knowledge, %*

Габитусы	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Экстрима и риска как модели поведения	32,7	0,82	15,1	1,07
Изменения как жизненной стратегии	33,1	0,83	14,4	1,02
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Как видно из таблицы 12, показатель полной удовлетворенности полученными знаниями несколько ниже в обоих случаях, чем в общем распределении (на 7,2% в первом случае и на 6,6% во втором случае). А неудовлетворенность практически не изменяется. По показателю экстрима и риска как модели поведения $I_{откл} = 0,82$ и $1,07$, по показателю изменения как жизненной стратегии $I_{откл} = 0,83$ и $1,02$.

В результате связи таксона 1 с таксоном 3 образуется смысловое пространство, также основанное на габитусах, но противоположной направленности – постоянства, при выборе жизненной стратегии, и предсказуемости, при выборе модели поведения.

Ориентация на постоянство, приверженность ранее сделанному выбору, отсутствие невротичной погони за новизной, основательность, либо страх перед изменениями, несущими больше нестабильности, чем удовольствия и выгоды – все это разные основания постоянства как жизненной стратегии. Что же касается выбора в пользу предсказуемости как модели поведения, то она не синонимична полному отказу от риска, а отражает предпочтение взвешенного риска и его рационализацию, отличается большей осмысленностью. Взвешенность и калькулируемость выступают формами снижения неопределенности, благодаря чему риск приобретает относительно контролируемый характер. Соответственно этим установкам формируется другой тип саморегуляции, аккумулирующий в себе предрасположенность к стабильности.

Проанализируем связь габитусов предсказуемости и постоянства с удовлетворенностью молодежи качеством знаний (табл. 13).

Таблица 13 (Table 13)

**Связь габитусов предсказуемости и постоянства
с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %**
*The relationship between predictability and consistency habits and satisfaction
with the quality of acquired knowledge, %*

Габитусы	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетво- рены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Предсказуемости как модели поведения	42,5	1,07	13,7	0,97
Постоянства как жизненной стратегии	44,0	1,10	14,0	1,00
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Как следует из данных, представленных в таблице 13, разница значений удовлетворенности знаниями в соотношении с этими установками слабо выражена в связи с предсказуемостью как моделью поведения (Иоткл = 1,07 против 0,97) и более заметна в связи с постоянством как жизненной стратегией (Иоткл = 1,10 против 1,00). Однако, сравнение полученных результатов с предыдущими демонстрирует обратную связь показателей. Если установки на изменения и риск связаны с понижением удовлетворенностью знаниями, то установки на стабильность и предсказуемость – с ее повышением.

С таксоном 1 также связан таксон 7. В этом таксоне объединились архетипы «Добра» (вера в победу Добра над Злом), «Спасителя» (вера в миссионерскую роль лидера – преобразователя и освободителя, приходящего на помощь в критических ситуациях), «Совести» (способность испытывать чувство стыда за неблагоприятные поступки), «Вины и послушания» (послушание – добродетель, непослушание – грех), смысложизненная ценность «Продолжение себя в будущих поколениях». Во взаимосвязи этих элементов образуется еще одно основание саморегуляции в образовательном пространстве. Проанализируем связь этих архетипов с удовлетворенностью качеством знаний (табл. 14).

Как видно из таблицы 14, индекс полной удовлетворенности знаниями в связи с архетипами выше индекса неудовлетворенности. Распределение по конкретным архетипам различается несущественно, но и при таком уровне различий видно, что удовлетворенность больше проявляется в связи с архетипами добра и вины, проявившими практически равную значимость, и меньшую в связи с архетипом совести.

Таблица 14 (Table 14)

Связь архетипов с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %
*The relationship between archetypes and satisfaction
 with the quality of acquired knowledge, %*

Архетипы	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Добра	46,4	1,16	11,4	0,81
Вины, послушания	46,8	1,17	11,5	0,82
Спасителя	45,5	1,14	11,0	0,78
Совести	44,1	1,15	12,0	0,85
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

Проанализируем связь смысложизненной ценности «Продолжение себя в будущих поколениях» с удовлетворенностью качеством знаний (табл. 15).

Таблица 15 (Table 15)

Связь смысложизненной ценности
 с удовлетворенностью качеством приобретенных знаний, %
*The relationship between life purpose and satisfaction
 with the quality of acquired knowledge, %*

Смысложизненная ценность	Удовлетворенность качеством знаний			
	Полностью удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения	Скорее не удовлетворены и не удовлетворены	Индекс отклонений от общего распределения
Продолжение себя в будущих поколениях	46,1	1,16	9,7	0,69
Общее распределение	39,9	-	14,1	-

По степени выраженности положительной связи с удовлетворенностью качеством знаний смысложизненная ценность продолжения себя в будущих поколениях находится на одинаковом уровне с архетипами добра и вины. Индекс связи с положительной оценкой качества знаний у нее один из самых высоких (Иоткл = 1,16), а с отрицательной – наименьший (Иоткл = 0,69).

Заключение

Исследование связей наиболее значимых элементов механизма социокультурной саморегуляции с характеристиками образовательного пространства показало неоднозначность проявившихся в нем смысловых оснований саморегуляции жизнедеятельности. Такая неоднозначность обу-

словлена макроуровневыми изменениями, сформировавшими более общий социокультурный контекст, определяющий смыслообразование в образовательном пространстве. Формируясь в этом контексте, молодежь наследует и воспроизводит, воссоздает и меняет базовый набор ценностно-смысловых образцов с учетом новых обстоятельств, приобретаемого опыта и новых представлений о реальности. На пересечении наследуемого культурного и собственного социального опыта в молодежной среде формируются традиционные и современные, базовые и ситуационные смыслы и ценности, выступающие основаниями социокультурной саморегуляции ее жизнедеятельности. Как показал анализ, ценностно-смысловые основания, формирующиеся на основе базовой культуры и ментальных черт, определяют воспроизводство молодежью исследуемых характеристик образовательного пространства. А вырабатываемые в среде молодежи, сопровождающие процесс ее взросления и выступающие характерными субкультурными признаками, определяют запрос на изменения. Эта тенденция наглядно проявилась в интегральном показателе – оценке получаемых знаний.

Ключевую роль в саморегуляции в образовательном пространстве играет базовая культура, как устоявшийся и воспроизводящийся в разных поколенческих группах и социальных слоях культурный гибрид. Несмотря на все различия ценностно-смысловых оснований, заложенных в ее типах, она больше связана с ростом терминальной ценности образования, чем инструментальной. Это говорит о том, что самоценное отношение к образованию формируется и воспроизводится молодежью на уровне базовой культуры, а различные проявления его инструментализации – реакция рационализации, обусловленная социальными условиями жизнедеятельности и ситуативными жизненными обстоятельствами. Зачастую, это своего рода конъюнктура. Такое положение можно рассматривать как признак противоречия культурного и социального в образовательном пространстве молодежи.

На этом фоне высветилась особая роль инновационного типа культуры. Ориентированная на новизну, высокую активность и предприимчивость в образовательном пространстве она оказалась связана с терминальными ценностями, причем не только образования, но и самих знаний. Объяснить это можно, вспомнив толкование инновации Р. Мертоном, видевшем ее суть в принятии общественно одобряемых целей/ценностей и оптимизации средств их достижения. При таком ее понимании связь инновационного типа культуры с терминальными ценностями образования и знаний выглядит логичной. Проявляющееся таким образом свойство инновационного типа культуры позволяет говорить о сохранении потенциала воспроизводства разделяющими его молодыми людьми фундаментального смысла образования, уходящего корнями в идеи русского просвещения. Реализация этого потенциала, разумеется, зависит от многих факторов, но при условии их совпадения ориентация на терминальные ценности в образовании способна придать инновационным установкам молодежи необходимую основательность, сбалансировав их элементами традиционности.

С тем, как проявилась в образовательном пространстве регулятивная роль базовой культуры схоже проявление ментальных черт. Связи, образовавшиеся между некоторыми их ценностно-смысловыми референтами и характеристиками образовательного пространства, указывают на то, что С. Линдсей назвал мышлением, исходящим из глубоко укорененных предубеждений о незыблемости относительных преимуществ сложившейся системы [14]. Поэтому четко выраженная связь некоторых ментальных черт с более высокими показателями удовлетворенности знаниями становится основанием воспроизводства лояльности к существующей системе образования. Аналогично проявляются и установки молодежи на стабильность и предсказуемость: повышая удовлетворенность знаниями, они способствуют воспроизводству сложившихся характеристик образовательного пространства в молодежной среде.

Наименее однозначно проявляются архетипы. Их регулятивная роль обусловлена смысловым значением, заложенным в конкретном архетипе. Если архетипы добра и послушания связаны с повышением удовлетворенности образованием, то архетип совести, наоборот, неудовлетворенности. Смысловое значение архетипа совести обуславливает более высокую взыскательность за реализацию личной ответственности и долга и в контексте оценки знаний может проявляться меньшей лояльностью к существующей системе образования, расширением самообразования, участием в неформальных образовательных практиках для компенсации реального или кажущегося недостатка знаний.

Наконец, более определенная в своем негативном проявлении ситуация складывается в ценностно-смысловом поле, конструируемом современными смыслами и содержащем наиболее значимые для молодежи ценности – самореализацию, проявление индивидуальности, свободу. Учитывая, что самореализация по-прежнему входит в число основных смысло-жизненных ценностей молодого поколения, ее связь с отрицательной оценкой знаний служит значимым индикатором проблем в образовании. Его несоответствие современным требованиям – общая проблема молодежи, но наиболее остро переживается теми, кто ориентирован на личные достижения и эффективность. Данное обстоятельство входит в противоречие с интересами не просто наиболее активных и амбициозных молодых людей, но и одновременно нормативно ориентированных, нацеленных на самореализацию наиболее предпочтительным, общественно значимым способом – посредством образования. При этом, страдают интересы и тех, для кого знания являются безусловной ценностью, и для тех, кто относится к ним инструментально. И одни, и другие испытывают разочарование в институциональных его формах как не отвечающих современным потребностям. Вывод о более высокой неудовлетворенности образованием в наиболее динамичных группах молодежи подтверждается и связью этого показателя с габитусом экстрима и риска. Установка на риск и готовность к экстраординарным действиям в сочетании с неудовлетворенностью знаниями снижает доверие к образованию как институту и феномену реальности, имеющему стратегическое значение.

Библиографический список

1. Адамьянц Т.З. Социальные смыслы глобальных процессов и перемен: механизмы и катализаторы. М.: ИС РАН, 2017. 69 с. EDN: ZAVGHF.
2. Доклад Зубок Юлии Альбертовны // Ученые записки ФНИСЦ РАН. Вып. 7. Саморегуляция жизнедеятельности молодежи: исследование социокультурного механизма / Отв. ред. М. К. Горшков. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. С. 6–25. EDN: SVORIS.
3. Зубок Ю. А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи. М.: Мысль, 2007. 288 с.
4. Зубок Ю. А., Любутов А. С. Молодежь в социокультурной реальности российского общества: смысловые детерминанты саморегуляции // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 20 / Отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2022. С. 339–378. DOI: 10.19181/ezheg.2022.13; EDN:JEIVXV.
5. Зубок Ю. А., Селиверстова Н. А. Социокультурные установки в саморегуляции представлений молодежи о будущем // Наука. Культура. Общество. 2024. Том. 30. № 4. С. 112–133. DOI: 10.19181/nko.2024.30.4.8; EDN: EIFNDP.
6. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Изменяющаяся социальная реальность в кризисном российском обществе // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2017. Т. 10. № 1. С. 41–57. DOI: 10.15838/esc/2017.1.49.3; EDN: YGKGXZ.
7. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Молодежь в культурном пространстве: саморегуляция жизнедеятельности. М.: Норма, 2020. 304 с. EDN: WLJWBA.
8. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Саморегуляция смысложизненных ценностей в культурном пространстве молодежи // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10. № 4. С. 164–186. DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.614; EDN: SBTVHF.
9. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Смысловая саморегуляция отношения молодежи к образованию // III Чтения памяти В. Т. Лисовского. Сб. науч. тр. / Под ред. Т. К. Ростовской. М.: Экон-Информ, 2020. С. 87–91. EDN: SSFPEL.
10. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. М.: Academia. 2008. 266 с.
11. Зубок Ю. А., Чупров В. И. и др. Саморегуляция жизнедеятельности молодежи: структурно-таксономическое моделирование // Социологические исследования. 2021. № 10. С. 23–36. DOI: 10.31857/S013216250014766-5; EDN: SBPAJB.
12. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Новый характер образовательных и профессиональных траекторий молодежи // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 20 / Отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2022. С. 379–399. DOI: 10.19181/ezheg.2022.14; EDN: AXOGBU.
13. Костинский Г. Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии. 1999. № 4. С. 116–129.

14. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона; пер. с англ. А. Захарова. М.: МШПИ, 2002. 315 с.

15. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. №1. С. 104–117. EDN: SCXUZB.

16. Луков В. А. Теории молодежи в свете тезаурусного подхода // Тезаурусный анализ мировой культуры: сб. науч. трудов. Вып. 21 / Под общ. ред. В. А. Лукова. М.: МосГУ, 2011. 85 с.

17. Любутов А. С. Метод структурной таксономии: возможности применения для анализа социальных и духовных процессов // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 4. С. 58–79. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-6; EDN: JTWUWU.

18. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. М.: ЦСП и М, 2015. 232 с.

19. Саморегуляция в молодежной среде: типологизация и моделирование / Под общ. ред. Ю. А. Зубок. Белгород: Эпицентр, 2022. 360 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-382-9.2022.

20. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расшир. изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.

21. Селиверстова Н. А., Зубок Ю. А. Представления студенческой молодежи о смыслах образования: социокультурные особенности саморегуляции // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11. № 1. С. 44–69. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.1.3; EDN: RVEXBV.

22. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика / Пер. с англ., вступ.ст. и коммент. В. В. Сапова. М.: Академ. проект, 2017. 964 с.

23. Тощенко Ж. Т. Смысл как качественная характеристика жизненного мира // Вестник РГГУ. Философия. Социология. Искусствоведение. 2016. № 2(4). С. 9–18. EDN: WFEGDT.

24. Тощенко Ж. Т. Социология жизни: поиск ответа на научные и общественные вопросы // Социологическая мозаика-2018. М.: КНОРУС, 2018. С. 147–221.

25. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Романович Н. А. Отношение к социальной реальности в российском обществе: социокультурный механизм формирования и воспроизводства. М.: Норма, 2014. 350 с.

26. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис.. Екатеринбург, 2011. 51 с.

27. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев, С. В. Ромашко, Н. М. Смирнова. М.: РОССПЭН, 2004. 1056 с.

Получено редакцией: 12.03.26

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Зубок Юлия Альбертовна, доктор социологических наук, профессор, и. о. директора ФНИСЦ РАН, руководитель Центра

DOI: 10.19181/vis.2026.17.1.5

Youth in the Educational Space: The Value-Meaning Foundations of Self-Regulation

Yulia A. Zubok

Federal Center Theoretical and Applied Sociology of RAS, Moscow, Russia

uzubok@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3108-2614

For citation: Zubok Yu. A. Youth in the Educational Space: The Value-Meaning Foundations of Self-Regulation. *Vestnik instituta sotziologii*. 2026. Vol. 17. No. 1. P. 81–110. DOI: 10.19181/vis.2026.17.1.5; EDN: PMTLFY.

Abstract. The paper reveals the operation of elements of the sociocultural self-regulation mechanism in relation to the educational space of youth basing on the phenomenological approach and the concept of sociocultural self-regulation of youth's life activities. Connections are established between the elements of the self-regulation mechanism and three key characteristics of young people's attitude toward education: the meaning of education, the meaning of knowledge, and satisfaction with the quality of acquired knowledge. The latter is considered an integral indicator to which all others are reduced. At a general theoretical level, persistent trends influencing the process of meaning formation in the analyzed sphere are retrospectively substantiated, along with their connection to the broader context of a changing social reality, both objective and subjective. The empirical analysis was carried out using the method of structural taxonomy, which allows one to see the multidimensionality of meaning formation and its most significant elements, which manifest themselves differently in different spheres of young people's lives. The core elements of self-regulation identified at the first stage of structural-taxonomic analysis were used as independent variables to identify the dynamics of the key characteristics of the educational space. Based on data from a representative sociological study, it is shown how the understanding of the meaning of education and satisfaction with it among young people change in connection with these elements. The manifestation of specific ideas, values, and meanings underlying these elements is substantiated, along with their role in the self-regulation of young people's life choices in the educational space. The leading role of basic culture in shaping the value-meaning foundations of self-regulation is discovered, as well as the connection between the innovative type of culture and the terminal meanings of education and knowledge. The strongest correlation between satisfaction with education and specific mental traits and, partially, archetypes is established, while the weakest correlation is found with the orientation toward change and risk, as well as toward broad individual freedom as one of the most striking characteristics of modern youth, and self-realization as the third most important life-meaning value. The conditions for the reproduction of the key characteristics of the educational space in the process of self-regulation are elements with a less pronounced reflexive component, including primarily the value-meaning foundations of traditional basic culture and mentality, as well as orientations toward stability, agreement, and loyalty. In turn, elements with a more pronounced reflexive component, albeit traditional ones, as well as the value-meaning foundations of modern youth culture with their achievement-oriented component, contain the potential for young people to critically rethink the educational space and their strategies for integration into the sphere of education.

Keywords: youth, education, educational space, self-regulation, meanings, values

References

1. Adamyants T. Z. Social meanings of global processes and changes: mechanisms and catalysts. Moscow, IS RAN, 2017: 69 (in Russ.). EDN: ZAVGHF.
2. Report by Yulia Albertovna Zubok. In Scientific Notes of the Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences. Iss. 7. Self-regulation of Youth Life: A Study of the Sociocultural Mechanism. Ed. by M. K. Gorshkov. Moscow, FNISTS RAN, 2020: 6–25 (in Russ.). EDN: SVORIS.
3. Zubok Yu. A. Fenomen riska v sotsiologii. Opyt issledovaniya molodezhi [The Phenomenon of Risk in Sociology. A Study of Youth]. Moscow, Mysl', 2007: 288 (in Russ.).
4. Zubok Yu. A., Lyubutov A. S. Youth in the socio-cultural reality of Russian society: semantic determinants self-regulation. In Russia is reforming: yearbook. Iss. 20. Ed. by M. K. Gorshkov. Moscow, Novy Khronograf, 2022: 339–378 (in Russ.). DOI: 10.19181/ezheg.2022.13; EDN: JEIBXB.
5. Zubok Yu. A., Seliverstova N. A. Sociocultural attitudes in self-regulation of young people's ideas about the future. *Nauka. Kultura. Obshchestvo*, 2024: 30: 4: 112–133 (in Russ.). DOI: 10.19181/nko.2024.30.4.8; EDN: EIFNDP.

6. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. Changing social reality amid crisis in the Russian society. *Ekonomicheskie i sotsialnye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz*, 2017: 10: 1: 41–57 (in Russ.). DOI: 10.15838/esc/2017.1.49.3; EDN: YGKGXZ.
7. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. Youth in the cultural space: self-regulation of life. Moscow, Norma, 2020: 304 (in Russ.). EDN: WLJWBA.
8. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. Self-regulation of life purpose values in youth cultural space. *Vestnik instituta sotziologii*, 2019: 10: 4: 164–186 (in Russ.). DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.614; EDN: SBTVHF.
9. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. Semantic self-regulation of youth attitudes to education. In III Readings in memory of V. T. Lisovsky. Coll. of scien. papers. Ed. by T. K. Rostovskaya. Moscow, Ekon-Inform, 2020: 87–91 (in Russ.). EDN: SSFPEL.
10. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. Sotsialnaya regulyatsiya v usloviyakh neopredelennosti. Teoreticheskie i prikladnye problemy v issledovanii molodezhi [Social regulation under conditions of uncertainty. Theoretical and applied problems in the study of youth]. Moscow, Academia, 2008: 266 (in Russ.).
11. Zubok Yu. A., Chuprov V. I. et al. V. Self-regulation of youth life: structural and taxonomic modeling. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2021: 10: 23–36 (in Russ.). DOI: 10.31857/S013216250014766-5; EDN: SBPAJB.
12. Konstantinovskiy D. L., Popova E. S. New characteristics of educational and professional trajectories of youth. Russia under reform: yearbook. Iss. 20. Ed. by M. K. Gorshkov. Moscow, Novy Khronograf, 2022: 379–399. DOI: 10.19181/ezheg.2022.14; EDN: AXOGBU.
13. Kostinskiy G. D. Prostranstvennost' v chelovecheskom soznanii [Spatiality in human consciousness]. *Mir psikhologii*, 1999: 4: 116–129 (in Russ.).
14. Culture Matters: How Values Shape Human Progress. Ed. by L. Harrison, S. Huntington. Transl. from Eng. by A. Zakharov. Moscow, MShPI, 2002: 315 (in Russ.).
15. Leontiev D. A. Meaning making and its contexts: life, structure, culture, experience. *Mir psikhologii*, 2014: 1: 104–117 (in Russ.).
16. Lukov V. A. Teorii molodezhi v svete tezaurusnogo podkhoda [Theories of youth in light of the thesaurus approach]. In Tezaurusnyi analiz mirovoi kultury: sb. nauch. trudov. [Thesaurus analysis of world culture: collection of scientific works]. Iss. 21. Ed. by V. A. Lukov. Moscow, MosGU, 2011: 85 (in Russ.).
17. Lyubutov A. S. The method of structural taxonomy: possibilities of application for analysis of social and spiritual processes. *Nauchnyi rezultat. Sotsiologiya i upravlenie*, 2019: 4: 58–79 (in Russ.). DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-6; EDN: JTWUWU.
18. New meanings in educational strategies of young people: 50 years of research. Moscow, TsSP i M, 2015: 232 (in Russ.).
19. Self-regulation among young people: typology and modeling. Ed. by Yu. A. Zubok. Belgorod, Epicenter, 2022: 360 (in Russ.). DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-382-9.2022.
20. Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and forecasting of social behavior of an individual: Dispositional concept]. 2nd ed. Moscow, TsSP i M, 2013: 376 (in Russ.).
21. Seliverstova N. A., Zubok Yu. A. Ideas about the meanings of education among students: socio-cultural features of self-regulation. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika*, 2023: 11: 1: 44–69 (in Russ.). DOI: 10.19181/snsp.2023.11.1.3; EDN: RVEXBB.
22. Sorokin P. A. Social and cultural dynamics. Trans. from Eng. by V. V. Sapov. Moscow, Akadem. proekt, 2017: 964 (in Russ.).
23. Toshchenko Zh. T. Meaning as a qualitative characteristic of the life-world. *Vestnik RGGU. Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie*, 2016: 2(4): 9–18 (in Russ.). EDN: WFEEDT.
24. Toshchenko Zh. T. Sociology of life: the search for answers to scientific and social questions. In Sociological mosaic-2018: monograph. A. V. Dmitriev, W. N. Ivanov, Zh. T. Toshchenko et al. Moscow, KNORUS, 2018: 147–221 (in Russ.).
25. Chuprov V. I., Zubok Yu. A., Romanovich N. A. Otnoshenie k sotsial'noi real'nosti v rossiiskom obshchestve: sotsiokulturnyi mekhanizm formirovaniya i vosproizvodstva [Attitude to social reality in Russian society: sociocultural mechanism of formation and reproduction]. Moscow, Norma, 2014: 350 (in Russ.).

26. Shendrik I. G. *Obrazovatelnoe prostranstvo sub'ekta uchebno-professional'noi deyatel'nosti: metodologiya, teoriya, praktika proektirovaniya* [Educational space of the subject of educational and professional activity: methodology, theory, design practice]. Abstract of diss. Ekaterinburg, 2011: 51 (in Russ.).

27. Schutz A. *Selected Works: A World Glowing with Meaning*. Transl. from Ger. and Eng. by G. Nikolaev, S. V. Romashko, N. M. Smirnova. Moscow, ROSSPEN, 2004: 1056 (in Russ.).

The article was submitted on: March 12, 2026

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yulia A. Zubok, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Acting Director of the Federal Center Theoretical and Applied Sociology of RAS, Head of the Center