



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 24, № 1 (2026)

12+



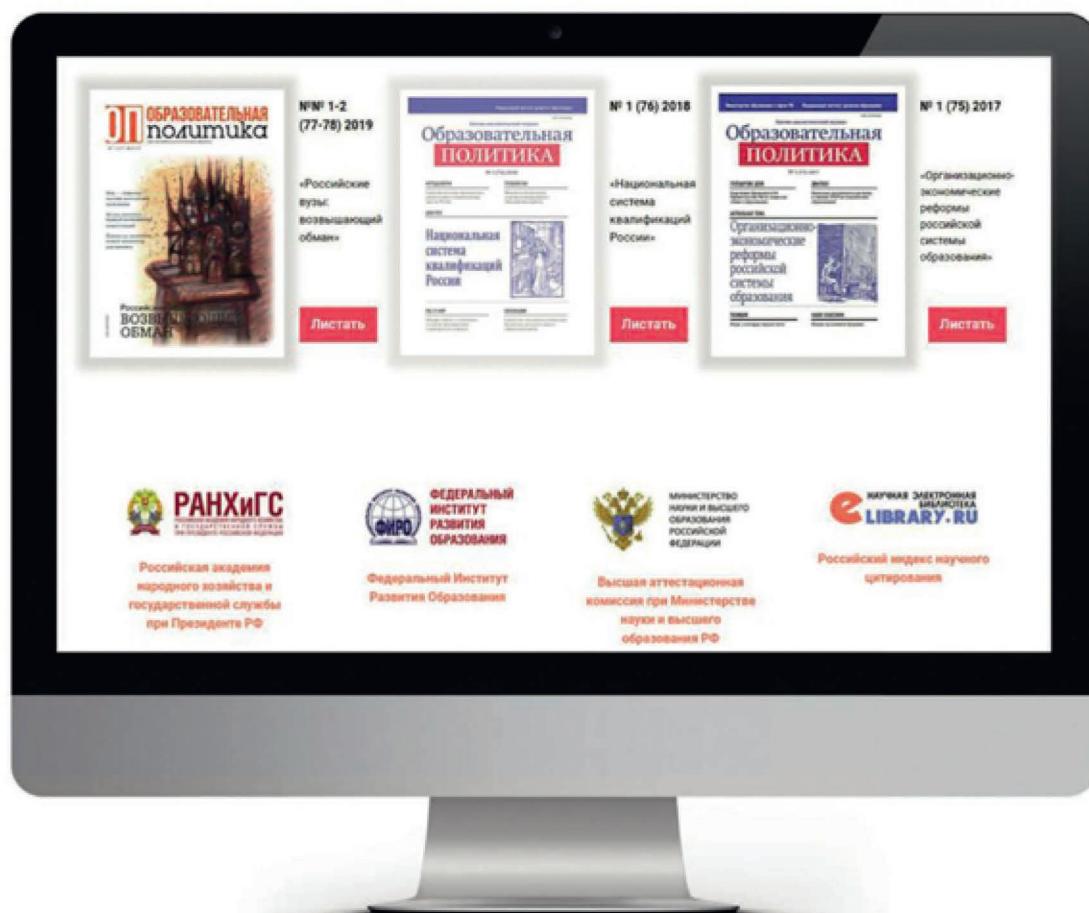
Радикальная человекоцентричность

Феномен сверхразнообразия

Искусственный интеллект как антропологический проект

Устойчивость сложных систем

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ! 2006–2026



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

- все номера «Образовательной политики»
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 24, № 1 (2026)

ISSN 2078–838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки); 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов (психологические науки). Издается с 2006 года. Является журналом открытого доступа (Open Access)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор
Института психологии РАН, академик РАН,
председатель редакционного совета журнала
«Образовательная политика»
(Москва, Россия)

Александр Асмолов, заместитель председателя,
д. псих. н., профессор, директор Школы
антропологии будущего ИОН РАНХиГС,
академик РАО (Москва, Россия)

Людмила Баева, д. филос. н., профессор, декан
факультета истории и социальных
коммуникаций АГУ им. В. Н. Татищева
(Астрахань, Россия)

Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный
руководитель Центра мониторинга качества
образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО
(Москва, Россия)

Рубен Варданян, социальный предприниматель,
импакт-инвестор и филантроп (Ереван,
Армения)

Джеймс Верч, профессор факультета образования
университета Вашингтона в Сент-Луисе
(Сент-Луис, США)

Владислав Гриб, д. ю. н., профессор,
академик РАО, заместитель секретаря
Общественной палаты РФ,
заслуженный юрист России
(Москва, Россия)

Юрий Зинченко, д. псих. н., член-корр. РАН, профессор,
академик РАО, декан факультета
психологии МГУ М. В. Ломоносова
(Москва, Россия)

Сергей Зуев, к. иск. н. (Москва, Россия)

Елена Казакова, д. пед. н., профессор, член-корр. РАО,
директор Института педагогики СПбГУ
(Санкт-Петербург, Россия)

Исаак Калина, д. пед. н., заслуженный
учитель РФ, член-корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Надежда Касавина, д. филос. н., член-корр. РАН,
профессор, ГАУГН (Москва, Россия)

Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра
экономики непрерывного образования ИПЭИ
РАНХиГС (Москва, Россия)

Владислав Лекторский, д. филос. н., академик РАН,
профессор, декан Философского факультета
ГАУГН (Москва, Россия)

Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор (Москва,
Россия)

Петр Положевец, исполнительный директор
Благотворительного фонда «Вклад в будущее»
(Москва, Россия)

Игорь Реморенко, д. пед. н., член-корреспондент
РАО (Москва, Россия)

Игорь Сергеев, д. пед. н., ведущий научный
сотрудник ВШГУ РАНХиГС
(Москва, Россия)

Елена Соболева, д. э. н., профессор
(Москва, Россия)

Артем Соловейчик, руководитель издательского
дома «Первое сентября» (Москва, Россия)

Виктория Прудникова, директор Самарского
филиала РАНХиГС (Самара, Россия)

Василиос Эммануил Фтенакис, профессор,
президент Объединения Дидакта (Didacta
Verbandes) (Нюрнберг, Германия)

Андрей Шаронов, к. социол. н., генеральный
директор Альянса по вопросам устойчивого
развития (Москва, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Александр Асмолов, председатель редколлегии,
главный редактор журнала «Образовательная
политика» (Москва, Россия)
- Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
- Марк Агранович, к. э. н. (Москва, Россия)
- Александр Адамский, к. пед. н., ректор
Института проблем образовательной
политики «Эврика» (Москва, Россия)
- Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра
содействия инновациям в обществе «СОЛЬ»
(Москва, Россия)
- Татьяна Волосовец, к. пед. н. (Москва, Россия)
- Эдуард Галажинский, д. псих. н.,
вице-президент РАО, ректор Томского
государственного университета
(Томск, Россия)
- Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный научный
сотрудник Школы антропологии
будущего ИОН РАНХиГС, профессор МГУ
им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)
- Максим Казарновский, директор АНО «Дирекция
Московского международного салона
образования» (Москва, Россия)
- Сергей Казарновский, директор школы «Класс-
Центр», заслуженный учитель России
(Москва, Россия)
- Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
- Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор, НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)
- Александр Кондаков, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО, президент Института
мобильных образовательных систем
(Москва, Россия)
- Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)
- Майкл Д. Коул, профессор коммуникации
и психологии Калифорнийского
университета в Сан-Диего
(UCSD) (Сан-Диего, США)
- Александр Лейбович, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
- Елена Ленская, к. пед. н., научный руководитель
Центра исследований образовательной
политики, Московская высшая
школа социальных и экономических наук
(Москва, Россия)
- Михаил Мокринский, директор Школы-
пансиона «Летово» (Москва, Россия)
- Алан Огоев, д. э. н., ректор Северо-Осетинского
государственного университета, почетный
профессор РАО (Владикавказ, Россия)
- Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор, НИУ
ВШЭ (Москва, Россия)
- Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО,
президент МГППУ (Москва, Россия)
- Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор,
академик РАН, академик РАО
(Москва, Россия)
- Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор, декан
факультета психологии Института
общественных наук РАНХиГС
(Москва, Россия)
- Павел Рабинович, к. т. н., доцент, заместитель
директора Школы антропологии будущего
ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)
- Мария Фаликман, д. псих. н., профессор,
старший научный сотрудник
Лаборатории когнитивных исследований
ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)
- Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филос. н.,
профессор, директор Института когнитивных
исследований СПбГУ, академик РАО
(Санкт-Петербург, Россия)
- Евгений Ямбург, д. пед. н., академик, член
Президиума РАО (Москва, Россия)

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: Александр Асмолов
Заместители главного редактора: Наталья Бурова и Павел Рабинович
Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Соколова
Редактор (руководитель тематического направления «Педагогические науки»): Татьяна Волошко
Художественный редактор, верстка: Надим Касимов
Редактор сайта: Сергей Гриншпун
Корректор: Ирина Шандарова

Электронная почта редакции:
edpolicy@ranepa.ru

Адрес редакции: 125319, г. Москва, ул. Черняховского 9.
Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), пр. Вернадского, 84, стр. 1. Главный редактор: Асмолов Александр Григорьевич.
Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77-74364 от 19 ноября 2018 г.
Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией.
При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Публикуемые исследовательские статьи прошли процедуру рецензирования.
Обложка: Светлана Соколова, Stable Diffusion. Иллюстрации: Данила Меньшиков.
Тираж: 100 экз. Подписано в печать 20.03.2026. Выход в свет: 05.04.2026. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+
Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, пр. Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

Vol. 24, No. 1 (2026)

ISSN 2078-838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

PUBLISHED QUARTERLY



The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications recognized by the Higher Attestation Commission (HAC) for the following specialties: 5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences); 5.3.4. Educational psychology, psychodiagnostics in digital educational environments (psychological sciences); 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences); 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences); 5.12.1. Interdisciplinary studies of cognitive processes (psychological sciences). The journal has been published since 2006. Open Access

THE EDITORIAL COUNCIL OF THE JOURNAL

Dmitry Ushakov, PhD in Psychology, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the Editorial Board of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Alexander Asmolov, Deputy Chairman, PhD in Psychology, Professor, Director of the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPa, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Ludmila Baeva, PhD in Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of History and Social Communications Astrakhan State University (Astrakhan, Russia)

Viktor Bolotov, PhD in Pedagogy, Professor, Scientific Director of the Center for Education Quality Monitoring, Institute of Education, HSE University, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Ruben Vardanyan, social entrepreneur, impact investor and philanthropist (Yerevan, Armenia)

James Wertsch, Professor at the Faculty of Education, Washington University in St. Louis (St. Louis, USA)

Vladislav Grib, PhD in Law, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Deputy Secretary of the Civic Chamber of the Russian Federation, Honored Lawyer of Russia (Moscow, Russia)

Yury Zinchenko, PhD in Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Sergey Zuyev, PhD in Art Studies (Moscow, Russia)

Elena Kazakova, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)

Isaak Kalina, PhD in Pedagogy, Honored Teacher of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Nadezhda Kasavina, PhD in Philosophy, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor, GAUGN (Moscow, Russia)

Tatyana Klyachko, PhD in Economics, Director of the Center for Economics of Lifelong Education, Institute of Applied Economic Research, RANEPa (Moscow, Russia)

Vladislav Lektorsky, PhD in Philosophy, Academician of the Russian Academy of Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy, GAUGN (Moscow, Russia)

Vladimir Mau, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Pyotr Polozhevets, Executive Director of the Contribution to the Future Charitable Foundation (Moscow, Russia)

Igor Remorenko, PhD in Pedagogy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Igor Sergeev, PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Higher School of Public Administration, RANEPa (Moscow, Russia)

Elena Soboleva, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Artyom Soloveychik, Head of the First of September Publishing House (Moscow, Russia)

Viktoriya Prudnikova, Director of the Samara Branch of RANEPa (Samara, Russia)

Vassilios Emmanouel Fthenakis, Professor, President of the Didacta Association (Didacta Verbandes) (Nuremberg, Germany)

Andrey Sharonov, PhD in Sociology, CEO of the Sustainable Development Alliance (Moscow, Russia)

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

Alexander Asmolov, Chairman of the Editorial Board, Editor-in-Chief of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)
Irina Abankina, PhD in Economics, HSE University (Moscow, Russia)
Mark Agranovich, PhD in Economics (Moscow, Russia)
Alexander Adamsky, PhD in Pedagogy, Rector of the Institute for Educational Policy Problems «Eureka» (Moscow, Russia)
Jurnal Asfari, Executive Director of the Center for Social Innovation Support «SOL» (Moscow, Russia)
Tatyana Volosovets, PhD in Pedagogy (Moscow, Russia)
Eduard Galazhinsky, PhD in Psychology, Vice President of the Russian Academy of Education, Rector of Tomsk State University (Tomsk, Russia)
Evgeny Ivakhnenko, PhD in Philosophy, Chief Research Fellow at the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPa; Professor at Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)
Maxim Kazarnovsky, Director of the ANO «Directorate of the Moscow International Education Fair» (Moscow, Russia)
Sergey Kazarnovsky, Director of the school «Class-Center», Honored Teacher of Russia (Moscow, Russia)

Olga Karabanova, PhD in Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Anatoly Kasprzhak, PhD in Pedagogy, Professor, HSE University (Moscow, Russia)
Alexander Kondakov, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; President of the Institute for Mobile Educational Systems (Moscow, Russia)
Sergey Kosaretsky, PhD in Psychology, HSE University (Moscow, Russia)
Michael D. Cole, Professor of Communication and Psychology, University of California, San Diego (UCSD) (San Diego, USA)

Alexander Leibovich, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
Elena Lenskaya, PhD in Pedagogy, Scientific Director of the Center for Educational Policy Studies, Moscow School of Social and Economic Sciences (Moscow, Russia)
Mikhail Mokhrinsky, Director of the Letovo School Boarding School (Moscow, Russia)
Alan Ogoev, PhD in Economics, Rector of North Ossetian State University, Honorary Professor of the Russian Academy of Education (Vladikavkaz, Russia)
Alexander Poddyakov, PhD in Psychology, Professor, HSE University (Moscow, Russia)
Vitaly Rubtsov, PhD in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, President of MSUPE (Moscow, Russia)
Alexey Semenov, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
Vladimir Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, RANEPa (Moscow, Russia)
Pavel Rabinovich, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPa (Moscow, Russia)
Maria Falikman, PhD in Psychology, Professor, Senior Research Fellow at the Laboratory for Cognitive Research, Institute of Social Sciences, RANEPa (Moscow, Russia)
Tatyana Chernigovskaya, PhD in Biology, PhD in Philology, Professor, Director of the Institute for Cognitive Studies, St. Petersburg State University; Academician of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia)
Evgeny Yamburg, PhD in Pedagogy, Academician, Member of the Presidium of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

EDITORIAL STAFF

Editor-in-Chief: Alexander Asmolov
Deputy Editors-in-Chief: Natalia Burova and Pavel Rabinovich
Head of Editorial Office (Managing Editor): Svetlana Sokolova
Editor (Head of the "Pedagogical Sciences" Section): Tatyana Voloshko
Art Editor, Layout Designer: Nadim Kasimov
Website editor: Sergey Grinshpun
Proofreader: Irina Shandarova

E-mail:
edpolicy@ranepa.ru

Editorial Office Address: 9, Chernyakhovskogo Str., Moscow, 125319, Russia
Founder and Publisher: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPa)
Address: 84 Vernadsky Avenue, Bldg. 1, Moscow, Russia
Editor-in-Chief: Alexander Grigorievich Asmolov
The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (ROSKOMNADZOR).
Registration Certificate PI No. FS77-74364 dated November 19, 2018.
Reprinting, translation, and online publication of materials from the Educational Policy journal are allowed only with the editorial board's consent.
When using materials, a reference to the journal is mandatory. All research articles in the journal have undergone peer-review.
Cover design: Svetlana Sokolova, Stable Diffusion. Illustrations: Danila Menshikov
Print run: 100 copies. Signed for printing: 20.03.2026. Publication date: 05.04.2026. Distributed free of charge. Age rating: 12+
Printed by the RANEPa printing house, 82 Vernadsky Ave., Moscow, 119571. Phone: +7 (495) 433-25-10

СОДЕРЖАНИЕ

ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



010

РАЗНООБРАЗИЕ

Дмитрий Николаев.

Александр Асмолов.

Радикальная
человекоцентричность.
Ставка на силу
разнообразия

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



028

МНОГОМЕРНОСТЬ

Марина Гусельцева.

Феномен
сверхразнообразия
и его место
в изучении динамики
социальных
систем

ИСТОРИЯ ИДЕЙ



062

МЫШЛЕНИЕ

Майкл Коул, Юрьё Энгестрём.

Культурно-исторический
подход к распределенному
познанию

034

ПРОГРАММА

Мария Тендрякова.

Феномен
сверхразнообразия
и его место
в изучении динамики
социальных
систем

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



092

САМОПОМОЩЬ

Алексей Заславский. Проектирование общеразвивающих
программ. Методологии, технологии, результаты

096

СМЕШЕНИЕ

Дмитрий Николаев. Искусственный интеллект как
антропологический проект. От редукции к становлению
(ч. 2)

НАУКА В ЛИЦАХ



110

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Мария Тендрякова. Абрам Кардинер. На пересечении социальной антропологии и психоанализа

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА



120

ИСКУССТВО

Татьяна Гапоненко. Роль ассоциаций в музыкально-педагогической практике

КАФЕДРА



126

ПРОГРАММА

Виктор Семенов. Многоуровневая система освоения психодрамы в университете. От практической значимости к профессиональному мастерству

CONTENTS

HUMAN POTENTIAL

010	DIVERSITY Dmitry E. Nikolaev, Alexander G. Asmolov. Radical Human-Centricity: Betting on the Power of Diversity as a Source of Organizational Transformations
-----	---

ANTHROPOLOGICAL TURN

028	MULTIDIMENSIONALITY Marina S. Guseltseva. The Phenomenon of Super-Diversity and Its Place in Studying the Dynamics of Social Systems
034	CURRICULUM Mariya V. Tendryakova. Course Syllabus: "The Human in Cultural-Historical Diversity: The Optics of Social Anthropology"

HISTORY OF IDEAS

062	THINKING Michael D. Cole, Yrjö Engeström. A cultural-historical approach to distributed cognition
-----	---

DIGITAL ARK

092	SELF-HELP Alexey A. Zaslavskiy. Six practices for restoring a teacher after exposure to digital noise
096	CONFUSING Dmitry E. Nikolaev. Artificial Intelligence as an Anthropological Project. From Reduction to Becoming (Part 2)

SCIENCE IN PEOPLE

110	PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY Mariya V. Tendryakova. Abram Kardiner. At the Intersection of Social Anthropology and Psychoanalysis
-----	---

BANK OF METHOLOGICAL KNOWLEDGE

120	ART Tatiana N. Gaponenko. The Role of Associations in Musical and Pedagogical Practice
-----	--

ACADEMIC DEPARTMENT

126	CURRICULUM Viktor V. Semenov. Multilevel System of Psychodrama Mastery at University. From Practical Significance to Professional Mastery
-----	---



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Радикальная человекоцентричность. Ставка на силу разнообразия

Д. Е. Николаев, А. Г. Асмолов
Академия развития потенциала человека Сберуниверситета. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В работе представлены основные положения концепции радикальной человекоцентричности, рассматриваемой как ответ на системный кризис современного организационного управления, в котором декларируемая забота о человеке часто оборачивается его инструментализацией. С опорой на традиции культурно-деятельностной психологии, философии диалога, экзистенциализма и постструктурализма деконструируются преобладающие в теории и практике управления редукционистские модели человека как «функции» и как «набора навыков». В противовес им предлагается онтология незавершенного субъекта, чье бытие есть непрерывный процесс смыслопорождения и становления. Организация перестает быть внешним по отношению к человеку механизмом, в который он встроен, как деталь, и трансформируется в диалогическое пространство, среду совместного становления. Обосновывается утверждение о том, что подлинным источником организационного развития, преадаптации и антихрупкости выступает методология разнообразия. При этом разнообразие понимается не только и не столько как когнитивное, а как экзистенциально-онтологическое и антропологическое, т.е. как полифония человеческих миров, ценностных систем и способов бытия. Реализация этой парадигмы требует смены логики взаимодействия с субъект-объектной на субъект-субъектную (диалогическую), трансформации роли лидера, перехода от иерархических структур к сетевым гетерархиям, а также переосмысления основных организационных процессов. Радикальная человекоцентричность – не факультативная этическая рекомендация, а стратегический императив трансформации организаций в мире черных лебедей, поскольку именно человеческая субъектность и неустрашимое разнообразие выступают главным двигателем инноваций и обновления. В работе обосновывается культурная антропология организации как самостоятельная парадигма анализа и проектирования организационного развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА радикальная человекоцентричность, разнообразие, субъектность, диалог, преадаптивность, становление

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Николаев, Д. Е., & Асмолов, А. Г. (2026). Радикальная человекоцентричность. Ставка на силу разнообразия. *Образовательная политика*, 24(1), 10–25.

© Николаев Д. Е., Асмолов А. Г., 2026



Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 13.02.2026
Принята: 20.02.2026
Дата публикации: 05.04.2026

Введение

Современные организационные структуры находятся в специфической точке развития. С одной стороны, риторика человекоцентричности достигла беспрецедентной популярности, став практически обязательным элементом дискурса об эффективности, инновациях и корпоративной культуре. С другой стороны, нарастает ощущение глубинного разрыва между провозглашенными ценностями и повседневной организационной реальностью, где сохраняется усталость от формальной вовлеченности, имеет место феномен «тихого увольнения» (quiet quitting) и перманентный поиск ускользающей мотивации. Этот разрыв, вероятно, сигнализирует не о частных управленческих неудачах, а о полноценном системном кризисе сложившейся парадигмы, основанной на «инструментальном гуманизме».



Дмитрий Евгеньевич НИКОЛАЕВ

к. псих. н., эксперт, Академия развития потенциала человека, Сберуниверситет (143581, РФ, Московская обл., Аносино, ул. Университетская, 11),
<https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>,
 e-mail: dnpsy2019@gmail.com



Александр Григорьевич АСМОЛОВ

д. псих. н.; академик, Российская академия образования; профессор; автор проекта, Школа антропологии будущего; научный руководитель, Академия развития потенциала человека, Сберуниверситет (143581, РФ, Московская обл., Аносино, ул. Университетская, 11),
<https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>,
 e-mail: agas@mail.ru

Данная парадигма, унаследованная от эпохи модерна и научного менеджмента, рассматривает человека прежде всего как ресурс (Асмолов, 2024) и использует соответствующие метафоры: «человеческий капитал», «носитель компетенций», «элемент системы». Даже прогрессивные управленческие модели, сфокусированные на развитии soft skills и психологической безопасности или балансом между работой и жизнью, часто остаются в плену этой логики, рассматривая человека как сложный, но в конечном счете оптимизируемый объект, подлежащий учету и настройке для достижения внешних по отношению к нему целей (Sennett, 2006). Такая «не вполне человекоцентричная человекоцентричность» представляет собой особую форму редукции, где живая сложность и незавершенность человеческого бытия

подменяются набором измеряемых параметров и моделей (мотивационных, компетентностных, поведенческих). Как отмечал М. Фуко (2006), власть в современных обществах все чаще действует не через прямое принуждение, а через производство «объективных» дискурсов о человеке и внедрение практик, которые под видом заботы и развития конституируют управляемую субъектность. В этом свете тренд на человекоцентричность рискует стать очередной, чуть более изощренной технологией воздействия на человека, интегрированной в прежнюю логику эффективности и контроля.

Возникающий разрыв, таким образом, носит не операциональный, а антропологический характер. Он указывает на исчерпанность взгляда на человека как на функцию и необходимость перехода от субъект-объектной логики взаимодействия в организационном поле к субъект-субъектной. Именно этот переход составляет суть концепции радикальной человекоцентричности, сформулированной одним из авторов статьи¹. Ее радикальность заключается не в экстремальности, а в обращении к основаниям (лат. *radix* – корень). Это отказ от самой установки на возможность и допустимость управления внутренним миром Другого и признание человека в качестве незавершенного, смыслопорождающего субъекта, чье бытие есть непрерывный процесс становления и диалога (Мамардашвили, 1995, 1997; Сартр, 2020; Бубер, 2024).

Радикальная человекоцентричность, по сути, задает новую онтологию организации. Ее ключевым механизмом и источником жизненной силы выступает разнообразие, которое в данном контексте понимается далеко за пределами утилитарных трактовок когнитивного разнообразия или программ инклюзивности. Речь идет о фундаментальном, экзистенциально-онтологическом и антропологическом разнообразии человеческих миров, разнообразии культурных кодов, ценностных систем, телесного

1 Николаев, Д. Е. (2026). Неочевидное преимущество: почему ставка на человеческое становление – самая рациональная стратегия для сложного мира. *Nikolaev.page*. <https://nikolaev.page/the-non-obvious-advantage-why-betting-on-human-becoming/>

и эмоционального опыта, способов быть-в-мире и проектов самоосуществления (Хайдеггер, 2003; Сартр, 2020; Асмолов и др., 2023). Именно это многоголосие, эта полифония, это «несовпадение человека с самим собой» (Бахтин, 1979), будучи включенным в ткань организационных взаимодействий, становится мощнейшим источником трансформации. Оно обеспечивает организации не просто адаптивность, но преадаптивность – способность порождать решения в ответ на еще не наступившие вызовы, и антихрупкость – свойство усиливаться под воздействием неопределенности и потрясений (Тaleb, 2014; Асмолов и др., 2017).

В пределе радикальная человекоцентричность создает культурную среду, в которой организация перестает жить логикой соперничества («мы лучше других») и даже логикой внутренней солидарности против внешнего мира («мы против них»), переходя к состоянию, где доминирует установка на совместное созидание, избыточность возможностей и ориентацию на вклад в широкий социальный и культурный контекст. Это культура, в которой энергия направлена на реализацию значимого замысла, превосходящего частные интересы участников. Именно такая культурная конфигурация описывается в исследованиях высших стадий организационного развития как пространство максимального доверия, ответственности и созидательной свободы. Д. Логан (2017) называет это пятым уровнем организационной культуры.

Цель настоящей статьи – концептуализация радикальной человекоцентричности как новой парадигмы организационного развития и теоретическое обоснование роли экзистенциально-онтологического и антропологического разнообразия в качестве ключевого механизма трансформации организации. Иными словами, обосновывается новая парадигмальная рамка – культурная антропология организации, воспринимающей себя как особый культурный мир, пространство смыслов, ценностей, ритуалов, норм, со-действия и символических обменов. В этой оптике управление предстает формой культурного действия, влияющего на

способы быть-в-мире, которые становятся возможными внутри организации. Такой антропологический поворот смещает фокус анализа с инструментальной эффективности на условия становления человека и коллективного субъекта в конкретной культурной среде.

Теоретико-методологический фундамент: от управления к диалогу

Фундаментальную критику инструментального взгляда на человека, редуцирующего его до объекта управления, предоставляет философская традиция XX века. В частности, Мишель Фуко в своих поздних работах проводит ключевое различие между «дисциплинарными техниками», которые подчиняют тело и душу внешним нормативам, и «технологиями себя», или практиками «заботы о себе» (Фуко, 1998). Если дисциплина производит послушное и полезное тело, то забота о себе будет практикой свободы, в которой субъект самостоятельно преобразует себя, работая со своими желаниями, мыслями и образом жизни. В контексте организации это различие означает, что традиционный менеджмент, даже в его мягких формах, часто остается в парадигме дисциплинарных техник, стремясь к нормализации поведения. Радикальная человекоцентричность, напротив, апеллирует к заботе о себе, создавая пространство, где человек не подгоняется под внешний стандарт, а обретает возможность для осмысленного самостроительства в совместной деятельности.

Онтологическим обоснованием такого подхода применительно к взаимодействию между людьми выступает философия диалога Мартина Бубера, обосновывающая различие фундаментальных установок межличностного взаимодействия «Я–Оно» и «Я–Ты» (Бубер, 2024). Установка «Я–Оно» превращает другого в объект опыта и использования. Именно на ней основаны манипулятивные и функциональные модели управления. Установка «Я–Ты», напротив, предполагает встречу с Другим как с целостным, непредсказуемым и незавершенным бытием, в рамках которой

возникает подлинное со-бытие. Радикальная человекоцентричность предполагает сознательный выбор и культивирование в организации установки «Я–Ты», что меняет саму ткань социальных связей, переводя их из регистра управления человеком и воздействия на него в регистр взаимного признания и ответственного диалога.

Еще одной теоретической опорой радикальной человекоцентричности выступает культурно-деятельностная психология, утверждающая социальную природу высших психических функций и ключевую роль совместной, осмысленной деятельности в становлении личности.

Л. С. Выготский (1983) особо подчеркивал социальную и культурную опосредованность развития личности. Для радикальной человекоцентричности это означает,

что подлинная субъектность и сложная мотивация сотрудника не являются внутренним, заранее данным «ресурсом», который можно копить или использовать. Они фасилируются (или подавляются) качеством тех социальных взаимодействий и смыслов, которые предлагает организация.

Организация, построенная по иерархически-функциональному принципу, как система внешних принуждений, способствует формированию отчуждения и выученной беспомощности. И наоборот, диалогическая среда, основанная на признании другого как равного субъекта (встреча «Я–Ты»), становится зоной ближайшего развития не только для индивида, но и для всей организационной системы. В такой среде через сотрудничество и знаковое опосредствование (общий язык ценностей, целей, рефлексии) рождается новый коллективный субъект деятельности, способный к саморазвитию.

ТРЕНД НА ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ РИСКУЕТ СТАТЬ ОЧЕРЕДНОЙ, ЧУТЬ БОЛЕЕ ИЗОЩРЕННОЙ ТЕХНОЛОГИЕЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧЕЛОВЕКА, ИНТЕГРИРОВАННОЙ В ПРЕЖНЮЮ ЛОГИКУ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КОНТРОЛЯ

Инструментальный менеджмент, манипулируя внешними стимулами (метриками, бонусами и т. п.), пытается подменить собой смыслообразование, что ведет к тому же феномену выученной беспомощности или симуляции смысла. Радикальная человекоцентричность, следуя логике культурно-деятельностной психологии, фокусируется не на стимулах, а на создании условий для порождения и осознания личностных смыслов (Леонтьев, 1983) в рамках совместной деятельности. Здесь человек выступает не объектом

воздействия, а активным субъектом, чье сознание и мотивация формируются в процессе решения реальных, значимых задач.

Радикальная человекоцентричность прямо противостоит бихевиористской парадигме, сводящей человеческое поведение к реакции на стимулы и отрицающей внутренние процессы

как причинные факторы активности (Skinner, 1971). Именно бихевиористская логика лежит в основе многих современных систем мотивации и оценки, что объясняет их ограниченность в сложной, творческой работе. К тому же, системы внешнего стимулирования, построенные на поощрениях и санкциях, не усиливают, а нередко подрывают внутреннюю мотивацию и ответственность (Кон, 2023). Радикальная человекоцентричность отвергает характерный для бихевиоризма редукционизм, восстанавливая в правах категории сознания, свободы и субъектности.

Динамику перехода к новой логике взаимодействия демонстрирует анализ эволюции организационных форм «жизни сообщества». По результатам исследования совместной эволюции сообществ и лидеров был выделен четкий вектор движения от «толпы» через «иерархию» к «сети» (Асмолов и др., 2024):

- толпа характеризуется доминированием социальных автоматизмов и эфемерным лидерством, основанным на случайном выходе из общего строя. Мотивация здесь примитивна и ситуативна;
- иерархия структурирует отношения через власть, статус и подчинение. Лидер — это «хранитель порядка», а мотивация держится на страхе, конкуренции и жажде статуса. Система устойчива, но ригидна и хрупка к сбоям на верхних уровнях и потере связи;
- сетевая структура лишена единого центра, в ней множество равноправных узлов и связей. Лидерство становится распределенным и ситуативным, а ключевой фигурой выступает фасилитатор, обеспечивающий коммуникацию и синергию. Мотивация в сети смещается к внутренним факторам: интересу, смыслу, осознанию уникального вклада, росту через сотрудничество.

Вскрытие этой эволюционной динамики демонстрирует, что идеи радикальной человекоцентричности полностью соответствуют объективной исторической тенденции усложнения социальных систем. Сетевая организация требует и порождает тот самый диалогический тип связи между участниками, который описан М. Бубером и Л. С. Выготским.

Важно четко разграничить радикальную человекоцентричность и смежные, но не тождественные ей популярные подходы. Многие разновидности гуманистического менеджмента и демократического лидерства, даже называясь «човекоцентричными», часто остаются в рамках субъект-объектной парадигмы, лишь смягчая ее форму, но не отказываясь от конечной цели — управления поведением в интересах системы. Методологии Agile и холакратии, делая акцент на самоорганизующихся командах и распределении ролей, предлагают в первую очередь новые операционные и процессуальные рамки. Они могут создавать технические предпосылки для человекоцентричности, но сами по себе не гарантируют смены антропологической

установки, в их рамках команда может оставаться совокупностью «ресурсов», просто перераспределенных по новым правилам.

При этом важно подчеркнуть, что в современной управленческой литературе все отчетливее звучит линия, ориентированная на реальное соединение развития бизнеса с развитием человека. Так, в работе А. Шаронова и Е. Дубовицкой устойчивое развитие связывается с созданием долгосрочных ценностей и ответственностью бизнеса перед обществом (Шаронов & Дубовицкая, 2024). А. Горячев и А. Каптерев рассматривают развитие личности как стратегический процесс, опирающийся на ценности и смысловые выборы (Горячев & Каптерев, 2025). Марина Мелия (2022) акцентирует необходимость согласования «хочу», «могу» и «надо» как условия зрелой субъектности. Эти подходы демонстрируют, что человекоцентричность уже становится практикой, интегрированной в стратегию и культуру организации.

Концепция радикальной человекоцентричности усиливает и развивает эти подходы, предлагая отказаться от самой установки на управление человеком. Это не следующий шаг в эволюции менеджмента, а смена парадигмы, переход от попыток проектировать поведение людей к проектированию среды, в которой люди могут самостоятельно, в диалоге друг с другом, проектировать свою деятельность, смыслы и, в конечном счете, трансформировать саму организацию. Радикальная человекоцентричность выступает не как набор практик, а как системное качество организации, вытекающее из совершенно определенного (диалогического и субъектного) понимания человека. В этом смысле идеи радикальной человекоцентричности прямо пересекаются со многими современными подходами к управлению и проектированию организаций, например, с концепциями высшего уровня организационной культуры (Логан, 2017) и архитектуры «бирюзовых организаций» (Лалу, 2016), где основной фокус смещается с контроля на эволюцию, с операционного управления — на смысловое лидерство.

Онтология незавершенного субъекта

Радикальная человекоцентричность — системная онтология и антропология организации, центрированная на признании человека в качестве незавершенного, становящегося субъекта. Полноценное принятие этой идеи предполагает, на наш взгляд, предварительное преодоление мощных и часто неосознаваемых установок, доминирующих в современном организационном дискурсе. Эти установки предполагают

редукцию человека до образов «человека как функции» и «человека как набора навыков».

Управленческий язык, как отмечал М. Фуко, производит реальность, которую описывает. Преобладающий дискурс об «управлении человеческими ресурсами», «компетенциях», «метриках»

и «эффективности» конституирует специфический объект — человека, редуцированного до своей полезности для системы. Этот «человек-функция» лишен внутренней сложности, истории и будущего, он существует как переменная в уравнении продуктивности. Развитие понимается исключительно линейно, как движение к заранее заданному, оптимальному для системы профилю («рост профессионального мастерства»). Подобная логика, как показано выше, коренится в установке «Я-Оно» (М. Бубер) и дисциплинарных техниках власти (М. Фуко).

Кажущимся прогрессом выглядит переход к парадигме «человека как набора навыков», где во главу угла ставятся soft skills (эмпатия, коммуникация, креативность и т. п.) наряду с hard skills. Однако эта парадигма воспроизводит ту же редукционистскую логику, лишь несколько усложняя объект оптимизации. Человек воспринимается как своего рода «контейнер» для подлежащих

«прокачке» навыков, а его личность — как совокупность корректируемых параметров. Такой подход игнорирует фундаментальный экзистенциальный тезис о том, что человек есть не совокупность свойств, а проект, бытие (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. К. Мамардашвили). Навыки в этом контексте — не сущность человека, а способы реализации проекта в мире. Их абсолютизация ведет к «технологизации» человеческих отношений, где подлинный диалог подменяется техниками активного слушания, а творчество — алгоритмами дизайн-мышления.

В противовес этим редукционистским моделям, радикальная человекоцентричность формулируется через несколько взаимосвязанных принципов, проистекающих из онтологии незавершенного субъекта.

1. Антропологический сдвиг от объекта к становящемуся

субъекту — соавтору. Этот принцип составляет ядро подхода. Человек перестает рассматриваться как статичный «объект настройки» и признается незавершенным субъектом, чье бытие есть непрерывный процесс смыслопорождения и самостановления (Бахтин, 1979; Сартр, 2020; Мамардашвили, 1995, 1997). Его ценности, интересы и мотивы не являются фиксированными, они формируются и переконструируются в деятельности и диалоге. В организации такой человек выступает не исполнителем, а соавтором реальности, привносящим в работу не просто труд, а свой уникальный жизненный мир, систему смыслов и способ бытия. Это признание делает человека не «самым сложным ресурсом», а единственным подлинным источником инноваций и трансформации.

2. Приоритет диалога над управлением.

Если человек — субъект, то адекватной формой взаимодействия с ним является не управление

**ВАЖНО ПОДЧЕРКНУТЬ, ЧТО
В СОВРЕМЕННОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ ВСЕ ОТЧЕТЛИВЕЕ
ЗВУЧИТ ЛИНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ
НА РЕАЛЬНОЕ СОЕДИНЕНИЕ
РАЗВИТИЯ БИЗНЕСА С РАЗВИТИЕМ
ЧЕЛОВЕКА**

(как воздействие на объект), а диалог. Диалог здесь понимается в бахтинском смысле: не как обмен информацией, а как встреча двух субъектов, в которой ни один участник не обладает окончательной истиной, и где рождается новое, непредзаданное смысловое целое (Бахтин, 1963). Это переход от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме. В практическом плане это означает, что задача лидера смещается с поиска «правильных рычагов воздействия» на человека к организации подлинного диалога, в котором могут сталкиваться и синтезироваться разные, в том числе конфликтующие, позиции. К. Роджерс видел в таком эмпатическом, безоценочном диалоге основное условие личностного роста и изменения (Rogers, 1961).

3. Принятие непредсказуемости и неопределенности как нормы. Признание субъектности и диалога в качестве основы взаимодействия автоматически влечет за собой отказ от иллюзии полной предсказуемости. Незавершенный субъект в диалоге по определению способен на непредсказуемый ответ, творческий прорыв, переосмысление задачи. Радикальная человекоцентричность рассматривает эту неопределенность не как угрозу стабильности, а как источник жизненной силы, адаптивности и преадаптивности системы. В условиях сложности (Асмолов и др., 2022; Леонтьев, 2018; Ивахненко, 2020) именно способность организации генерировать и ассимилировать непредсказуемые, эмерджентные события становится ключевым конкурентным преимуществом (Талеб, 2014). Это требует толерантности к риску, доверия к процессу и отказа от тотального планирования в пользу гибких сценариев.

Современные когнитивные науки также подтверждают принципиальную укорененность неопределенности в самой структуре человеческого восприятия и деятельности. Человек не пассивно реагирует на стимулы, а постоянно строит и уточняет вероятностные модели мира, «серфит» по волнам неопределенности, минимизируя ошибки предсказания (Clark, 2016; Фаликман, 2021). В этой перспективе субъектность означает не контроль над

стабильной реальностью, а непрерывную навигацию в среде вероятностных гипотез. Организация, претендующая на адаптивность и преадаптивность, должна быть устроена аналогично: как система, способная обновлять свои коллективные «модели мира» через диалог и разнообразие, а не как механизм, стремящийся устранить неопределенность любой ценой.

4. Чувствительность к малым воздействиям в точках бифуркации. Нобелевский лауреат И. Р. Пригожин показал в работах, посвященных проблемам неравновесной термодинамики, что в состояниях неустойчивости, когда система приближается к точке бифуркации, даже слабый сигнал способен радикально изменить траекторию ее дальнейшей эволюции. Применительно к организации это означает, что «слабые» голоса, маргинальные идеи, индивидуальные акты несогласия или нестандартные предложения могут стать тем самым импульсом, который определит новое направление развития. Радикальная человекоцентричность институционализирует внимательность к таким слабым сигналам, отказываясь от их подавления в пользу нормативного единства.

5. Использование силы слабых связей. Инновационные идеи и прорывные решения чаще рождаются не внутри плотных, однородных кластеров, а на пересечении разнородных сетей, соединенных «слабыми связями» (Granovetter, 1973). Именно эти связи обеспечивают перенос новых смыслов, практик и перспектив. Сетевая, гетерархическая организация, культивирующая разнообразие и горизонтальные взаимодействия, усиливает плотность слабых связей и тем самым расширяет свое «периферийное зрение» и эволюционный потенциал.

6. Учет возможности радикальных отклонений при встрече с «черными лебедями». В мире «жирных хвостов» (Талеб, 2025) редкие, трудно прогнозируемые события оказывают непропорционально сильное влияние на судьбу систем. Встреча с «черным лебедем» способна вызвать не линейное изменение, а радикальное отклонение от прежней траектории. Организация, подавляющая внутреннее разнообразие

и субъектность, оказывается хрупкой перед такими событиями. Напротив, организация, построенная на диалогической полифонии и признании различий, обладает внутренним запасом альтернативных сценариев и способна трансформироваться, а не разрушаться в критических ситуациях.

7. Отказ от моделей как конечных истин. Любая модель (компетенций, мотивации, личностных типов) — это полезное упрощение, которое становится опасным, когда «карту начинают путать с территорией», а модель — с живым человеком. Радикальная человекоцентричность использует модели как инструменты для навигации, но категорически отвергает их онтологический статус. Модель не может быть мерой человека. Наоборот, человек постоянно должен «перерастать» любую модель, обнажая ее ограниченность. Фетишизация моделей ведет к выхолащиванию реальности.

8. Готовность к изменению системы субъектом. Наиболее радикальный принцип, неизменно пугающий управленца, мыслящего традиционно. Он заключается в признании за человеком права и способности ставить под сомнение не только способы работы, но и ее цели, ценности и сами правила системы. Это не саботаж, а высшее проявление субъектности и ответственности. Когда сотрудник задает вопрос «а зачем мы это делаем?» или предлагает пересмотреть стратегию, он осуществляет акт живого мышления, критически важного для выживания организации в долгосрочной перспективе. Организация, основанная на радикальной человекоцентричности, институционализирует такие практики рефлексии и пересмотра оснований, превращая их из угрозы в источник

постоянного обновления. В этом проявляется ее антихрупкость — способность становиться сильнее благодаря вызовам и потрясениям.

9. Отказ от абсолютизации метрик, затрагивающих человека и его деятельность. Фундаментальный парадокс, с которым сталкивается любая попытка операционализации человеческой сложности в организации, был сформулирован британским экономистом Чарльзом Гудхартом. Его закон, первоначально сформулированный в контексте денежно-кредитной политики, применительно к исследуемой проблеме гласит: «когда метрика

ПОПЫТКИ «УПРАВЛЯТЬ РАЗНООБРАЗИЕМ» ЧЕРЕЗ ВВЕДЕНИЕ МЕТРИК ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТИ, ПОТЕНЦИАЛА, ИНКЛЮЗИВНОСТИ, КВОТ ИЛИ ИНДЕКСОВ КОГНИТИВНЫХ РАЗЛИЧИЙ, БУДУЧИ ВСТРОЕННЫМИ В СИСТЕМУ ОЦЕНКИ И ПООЩРЕНИЯ, НЕМЕДЛЕННО ЗАПУСКАЮТ ПРОЦЕСС СИМУЛЯЦИИ

становится целью, она перестает быть хорошей метрикой» (Goodhart, 1975). В управленческой практике это означает, что любая попытка измерить и сделать целевым параметром сложный, многогранный феномен (например, вовлеченность, креативность, психологическую безопасность или то самое разнообразие) приводит к его систематическому искажению и, в конечном счете, уничтожению.

Применительно к радикальной человекоцентричности закон Гудхарта демонстрирует важнейшее противоречие. Попытки «управлять разнообразием» через введение метрик человекоцентричности, потенциала, инклюзивности, квот или индексов когнитивных различий, будучи встроенными в систему оценки и поощрения, немедленно запускают процесс симуляции. Люди и группы начинают оптимизировать свое поведение не для подлинного выражения уникальности и вступления в диалог, а для демонстрации «правильных» показателей. Разнообразие из живого, спонтанного, а подчас и конфликтного ресурса превращается в набор формальных, предсказуемых и безопасных для системы признаков. Экзистенциальное разнообразие, по своей сути неуловимое и нередуцируемое,

будучи упрощенным до метрик, умирает, оставляя после себя не более чем практики ритуализированного поведения.

Этот эффект имеет глубокие философские корни. Как уже упоминалось выше, М. Фуко показал, как власть, производя «знание» о человеке через классификации и измерения, конституирует управляемую субъектность (Фуко, 2006). Закон Гудхарта является практическим механизмом этого процесса: показатель становится не просто описанием, а дисциплинарным инструментом, формирующим субъекта, который соответствует не себе самому, а внешней метрике. Таким образом, инструментальные подходы к человекоцентричности, насыщенные измерительными процедурами, вопреки своим заявлениям, работают не на раскрытие, а на подавление человеческой сложности.

Для радикальной человекоцентричности закон Гудхарта служит не просто предостережением, а методологическим императивом. Он доказывает, что подлинная субъектность и разнообразие принципиально неуправляемы в традиционном смысле слова. Их нельзя «направить» или «усилить» с помощью корректировки показателей. Единственный способ взаимодействия с ними — это отказ от самой логики целеполагания и контроля по отношению к внутреннему миру человека. Вместо этого радикальная человекоцентричность предлагает сместить фокус на проектирование среды — диалогической, безопасной, насыщенной смысловыми вызовами, где подлинное разнообразие и субъектность могут проявляться спонтанно, как естественное следствие человеческого бытия в организации, а не как результат выполнения плана по «раскрытию потенциала» или «повышению человекоцентричности».

В этой связи принятие закона Гудхарта как объективного ограничения веры в метрики — это акт интеллектуальной честности, отделяющий радикальную человекоцентричность от всех форм манипулятивного «гуманизма» и ограниченных, имитационных «човекоцентричностей» (Николаев, 2025).

Живая ткань человеческих отношений и уникальности не может быть ни объектом управления, ни предметом измерения, не утрачивая при этом своей сути. Ей можно только создать условия для существования.

Таким образом, сущность радикальной человекоцентричности заключается в фундаментальном переопределении отношений между человеком и организацией. Организация перестает быть внешним по отношению к человеку механизмом, в который он встроен, как винтик, деталь. Вместо этого она становится диалогическим пространством совместного становления, средой, в которой человеческая субъектность со всей ее сложностью, непредсказуемостью и творческой силой, признается главным двигателем трансформации.

Разнообразие как основа трансформации

Поскольку радикальная человекоцентричность утверждает онтологию незавершенного субъекта, то логическим следствием и практическим воплощением этой онтологии становится разнообразие. При этом оно обретает иное, более глубокое измерение, выходящее далеко за рамки утилитарных трактовок, и становится не просто еще одним инструментом повышения инновационности, а экзистенциально-онтологической и антропологической основой, питающей саму возможность трансформации и преадаптации организации.

В современном менеджменте доминирует прагматичная концепция когнитивного разнообразия, понимаемого как различия в способах восприятия, интерпретации и решения проблем (Page, 2007). Несомненно, такое разнообразие повышает способность группы находить нестандартные решения. Однако в парадигме радикальной человекоцентричности этого недостаточно. Тем более, что когнитивные различия часто рассматриваются как некие автономные «инструменты мышления», которые можно механически комбинировать, оставляя за скобками самого носителя

этого мышления — живого человека с его уникальной историей, телом, ценностями и страхами.

Радикальная человекоцентричность настаивает на расширении понятия разнообразия до экзистенциально-онтологического и антропологического уровней рассмотрения. Это разнообразие не индивидов, «имеющих» разные когнитивные схемы, а разных способов бытия-в-мире, различных проектов самоосуществления, несводимых друг к другу жизненных миров. Если когнитивное разнообразие обогащает инструментарий системы, то экзистенциальное разнообразие ставит под вопрос сами цели и основания системы, обеспечивая ее способность к фундаментальной рефлексии и переизобретению себя.

Это расширенное понимание можно структурировать на трех взаимопроникающих уровнях:

1. Антропологическое разнообразие как разнообразие телесного, чувственного и перцептивного опыта. Оно включает в себя не только видимые физические различия, но и разнообразие способов переживания времени, пространства, боли, радости, усталости и т. п. Это разнообразие жизненных сил и уязвимостей, которое невозможно полностью описать языком компетенций. Организация, игнорирующая этот уровень, рискует создать среду, враждебную человеческой телесности, что ведет к выгоранию и отчуждению.

2. Культурное и ценностное разнообразие как разнообразие систем смыслов, этических координат, картин мира, сформированных в разных культурных, социальных и религиозных контекстах. Это не просто знание о разных обычаях, а наличие в организации разных логик осмысления действительности. Например, различие между культурами с высоким

и низким индексом дистанции власти (Г. Хофстеде) порождает принципиально разные представления о справедливости, лидерстве и ответственности. Ценностное разнообразие — это источник постоянного диалога (и продуктивного конфликта) о том, что считать «правильным», «успешным», «достойным».

3. Наиболее фундаментальный уровень — экзистенциальное разнообразие как разнообразие базовых экзистенциальных проектов, отношений к свободе, жизни, Другому, одиночеству, конечности и абсурду

(Хайдеггер, 2003; Сартр, 2020). Один человек может видеть в работе способ «забвения» себя в рутине, другой — возможность для героического самоутверждения, третий — форму служения или творческого самовыражения и т. д. Это разнообразие способов отвечать на экзистенциальные вопросы, которые

неизбежно ставит сама работа: «зачем?», «что это значит для меня?», «какова моя ответственность?». Игнорирование этого уровня делает любые разговоры о «миссии» и «смысле» поверхностными и формальными.

Важно подчеркнуть ключевую мысль о разнообразии как движущей силе трансформаций организации — сила разнообразия раскрывается не в самом факте присутствия разных людей и не в формальных программах инклюзивности, а в создании особой диалогической среды. Эта среда, построенная на принципах радикальной человекоцентричности (признание субъектности, примат диалога, принятие неопределенности и т. д.), превращает разнообразие в материал для взаимного обогащения, конструктивного конфликта и порождения принципиально нового знания.

В иерархической, управленческой парадигме разнообразие часто подавляется в угоду единообразию или толерантно «допускается»

СУЩНОСТЬ РАДИКАЛЬНОЙ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТИ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ФУНДАМЕНТАЛЬНОМ ПЕРЕОПРЕДЕЛЕНИИ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ЧЕЛОВЕКОМ И ОРГАНИЗАЦИЕЙ

в отведенных рамках. В диалогической среде разнообразие становится необходимым условием самого процесса мышления. Как писал М. М. Бахтин, мысль жива только тогда, когда сталкивается с другой мыслью, вступает с ней в диалог (Бахтин, 1963). Чем радикальнее различие позиций, тем потенциально глубже и продуктивнее может быть диалог, ведущий к рождению «третьего», непредзаданного смысла. Таким образом, разнообразие перестает быть проблемой управления и становится топливом для коллективного интеллекта.

Как именно экзистенциальное разнообразие через диалог трансформирует организацию? Соответствующий механизм можно описать через понятие преадаптации – способности системы формировать возможные варианты развития, невостребованные в текущих условиях, но критически важные при кардинальных изменениях среды и самой системы (Асмолов и др., 2017; Асмолов и др., 2023). Организация, гомогенная в культурном и экзистенциальном плане, обладает туннельным зрением. Она эффективно решает задачи в рамках своей парадигмы, но слепа к вызовам, лежащим за ее пределами. Диалогическая среда, насыщенная разнообразием, наделяет организацию «периферийным зрением». Благодаря столкновению разных картин мира, ценностных систем и способов бытия, организация:

- обнаруживает собственные слепые зоны и внутренние противоречия. Неудобные вопросы, заданные с иной ценностной позиции, становятся триггерами рефлексии;
- генерирует «избыточные» смыслы и интерпретации. Одна и та же проблема видится и как техническая задача, и как этическая дилемма, и как возможность для личностного роста, что создает смысловой резерв;
- порождает неочевидные, преадаптивные связи и идеи. Диалог далеких друг от друга экзистенциальных опытов и когнитивных моделей приводит к прорывным инсайтам, которые не могли возникнуть в однородной среде.

Таким образом, разнообразие, опосредованное диалогом, превращает организацию из хрупкой машины, оптимизированной под известные условия, в антихрупкую живую систему (Талеб, 2014), способную не просто адаптироваться к изменениям, но и использовать кризисы как точку роста и пересборки своих оснований. Трансформация становится не разовым болезненным мероприятием, как смена офиса, а постоянным, имманентным свойством системы, питаемым энергией человеческой непохожести.

От иерархической машины к диалогической сети

Реализация принципов радикальной человекоцентричности и использование силы экзистенциального разнообразия не просто в чем-то улучшают организацию, они запускают процесс ее глубинной трансформации. Эта трансформация затрагивает саму онтологию организации, которая перестает быть иерархической машиной по производству предсказуемых результатов и становится живой, диалогической сетью, грибницей, средой для совместного становления и порождения смыслов, в которой организационная культура формируется не через формальные регламенты, а через плотные сети горизонтальных идентичностей и неформальных лидеров (Крамер & Браун, 2020).

Переход от иерархии к гетерархии имеет серьезное теоретическое основание в экономической социологии. Д. Старк показал, что гетерархические структуры, основанные на множественности принципов оценки и пересечении логик координации, обладают повышенной способностью к поиску новых комбинаций и организационному обучению (Stark, 2009). Гетерархия означает не хаос, а сосуществование разных центров оценки и инициативы, создающее продуктивное напряжение и когнитивную избыточность. Это своего рода «оркестр без дирижера», где согласованность достигается не через жесткую вертикаль, а через сложную систему

горизонтальных взаимосвязей и взаимной чувствительности (Варшавский & Поспелов, 1984).

Переход организации к гетерархии проявляется в трех взаимосвязанных измерениях: изменении природы управления, структуры и ключевых процессов.

Ключевой сдвиг происходит в самой парадигме управления. В иерархической модели управление тождественно контролю, его задача – обеспечить предсказуемое исполнение спущенных сверху решений через систему стимулов, санкций и мониторинга.

В сетевой, диалогической организации управление трансформируется в проектирование и поддержку среды (Rogers, 1961; Nonaka & Takeuchi, 1995).

При этом происходят следующие ключевые изменения:

1. Роль руководителя кардинально меняется от мотиватора к фасилитатору. Он перестает быть источником энергии и правильных ответов. Его новая ключевая функция – быть фасилитатором диалога и хранителем смысловых рамок. Он создает условия, в которых разнообразные субъекты могут встретиться, услышать друг друга, конфликтовать конструктивно и совместно создавать решения. Его задача – не «зажигать» команду, а обеспечивать горячее (информацию, ресурсы, безопасность) и убирать препятствия для внутреннего огня.

2. От управления человеком к проектированию контекста. Объектом управленческого внимания становится не человек или его поведение, а контекст, в котором это поведение возникает. Это включает:

- формулирование задач, которые содержат в себе вызов, неопределенность, пространство для личного выбора и ответственности, а не являются алгоритмизированными инструкциями;

- обеспечение свободного доступа к информации, что является основой для осмысленного диалога и распределенного принятия решений;
- создание атмосферы, где можно выражать сомнения, совершать ошибки, высказывать непопулярные мнения без страха наказания или осуждения.

3. От тотального контроля к контролю границ. Контроль не исчезает, но меняет свою природу. Он перестает быть всеобъемлющим, смещаясь на уровень установления

и поддержания четких, понятных всем границ и договоренностей. Это могут быть границы ресурсов, этические рамки, юридические ограничения, стратегические ориентиры. Внутри этих границ предоставляется максимальная свобода для самоорганизации и диалога.

Структурным

воплощением радикальной человекоцентричности является сетевая (гетерархическая) организация, описываемая как эволюционный предел развития социальных систем (Асмолов и др., 2024). В отличие от жесткой иерархической пирамиды, сетевая структура обладает следующими характеристиками:

- власть и влияние распределены по сети в зависимости от знания, опыта, репутации и ситуативных факторов;
- организация состоит из множества автономных или полуавтономных узлов (команд, проектных групп, отдельных экспертов), связанных горизонтальными, а не только вертикальными связями;
- лидерство перестает быть должностной обязанностью руководителя. В разных ситуациях и для разных задач лидерские функции могут брать на себя разные люди. Лидером становится тот, кто обладает наибольшей компетенцией или энергией для решения конкретной задачи;

ГЕТЕРАРХИЯ ОЗНАЧАЕТ НЕ ХАОС, А СОСУЩЕСТВОВАНИЕ РАЗНЫХ ЦЕНТРОВ ОЦЕНКИ И ИНИЦИАТИВЫ, СОЗДАЮЩЕЕ ПРОДУКТИВНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ И КОГНИТИВНУЮ ИЗБЫТОЧНОСТЬ

- благодаря распределенности и множественности связей, выход из строя одного или нескольких узлов не парализует систему. Сеть может гибко перестраиваться, перенаправляя потоки информации и ресурсов. Исследователи говорят о специфической логике устойчивости через распределенность, автономию узлов и способность к самоорганизации (Брафман & Бекстрем, 2011).

Такая структура является необходимой для полноценной реализации принципа диалога

и актуализации разнообразия, лежащих в основе радикальной человекоцентричности. Она создает архитектурные возможности для столкновения различных позиций и самоорганизующегося синтеза нового.

Важным аспектом перехода к радикальной человекоцентричности является переопределение содержания основных организационных процессов. Диалог становится не вспомогательным инструментом, а базовой операцией на всех уровнях.

1. Стратегический процесс превращается в непрерывный коллективный диалог о направлениях развития, смыслах и возможностях. Стратегия «проявляется» и бесконечно конструируется в этом диалоге, постоянно уточняясь и корректируясь (Nonaka & Takeuchi, 1995).

2. Решения принимаются не единолично наверху и не голосованием, а в процессе диалога, направленного на достижение взаимопонимания и разделяемого смысла. Важен не только результат, но и то, как в ходе обсуждения участники расширяют свое понимание проблемы.

3. Ошибка кардинально переосмысливается и становится ценнейшей точкой обучения

и пересборки понимания. Анализируется не только то, «что пошло не так», но и то, какие смыслы и предположения привели к этому, какие уроки могут быть извлечены для системы в целом. Это требует культуры глубокой рефлексии вместо культуры поиска виноватых.

Организации, отказывающиеся от радикального поворота к человекоцентричности и пытающиеся сохранить иерархическую парадигму в мире, требующем сетевой гибкости и диалогической сложности, платят

высокую и, более того, с течением времени все возрастающую цену. Эта «плата за иерархичность» проявляется в виде системных потерь:

1. Потеря способности к подлинному обновлению. Любые трансформации оказываются на деле косметическими, поскольку касаются частных инструментов, но не онтологии и антропологии.

Организация теряет людей, способных к критическому мышлению и пересмотру оснований, оставляя лишь «адаптантов».

2. Угасание спонтанной инициативы. Вступает в силу закон Гудхарта: активность проявляется только в зонах, контролируемых системой показателей. Интуиция, этические соображения, неочевидные идеи, т. е. все, что не вписывается в существующие метрики, маргинализируется и подавляется. Логичным результатом этого является ситуация, когда в момент кризиса в организации не находится людей, готовых брать ответственность за непопулярные решения.

3. Атрофия живого мышления. Организация постепенно избавляется от «неудобных» вопросов о смысле и справедливости, тем самым лишая себя собственного здравого смысла. Решения принимаются на основе упрощенных моделей, что ведет к потере связи

В СЕГОДНЯШНЕМ МИРЕ РАДИКАЛЬНАЯ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ — ЭТО НЕ ДОБРОВОЛЬНЫЙ ВЫБОР «БОЛЕЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО» СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ, А ИМПЕРАТИВ ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИЙ В МИРЕ ЧЕРНЫХ ЛЕБЕДЕЙ

со сложной, непредсказуемой реальностью (Sennett, 2006).

4. Хрупкость и запаздывание. Жестко централизованная иерархия эффективна в стабильных условиях, но катастрофически хрупка в условиях турбулентности. Ее реакции на изменения опаздывают, так как необходимая информация и принятые решения должны пройти все уровни пирамиды, прежде чем смогут на что-то повлиять.

Таким образом, в сегодняшнем мире трансформация, инициируемая радикальной человекоцентричностью, — это не добровольный выбор «более гуманистического» стиля управления, а императив трансформации организаций в мире черных лебедей. Это переход к организации, которая не боится человеческой сложности, а делает ее своим главным активом; которая не подавляет разнообразие, а культивирует его через диалог; которая является не неповоротливым механизмом из прошлого, а живой сетью, способной создавать будущее.

Выводы

Радикальная человекоцентричность представляет собой не просто новую управленческую технологию или этическую декларацию, а фундаментальную смену парадигмы в понимании организации и человека в ней. Эта смена носит онтологический характер, переопределяя сами основания организационной реальности.

В отличие от инструментальных, упрощенных версий человекоцентричности, радикальная человекоцентричность:

1. Совершает антропологический сдвиг, отвергая модели человека «как функции» и «как набора навыков» и утверждая человека в качестве становящегося, смыслопорождающего субъекта и со-автора организационной реальности.

2. Утверждает приоритет диалога над управлением и тем самым переходит от субъект-объектной логики воздействия к субъект-субъектной логике диалогической встречи, что трансформирует природу власти, лидерства и взаимодействия.

3. Рассматривает разнообразие как экзистенциально-онтологический и антропологический ресурс и тем самым выводит понятие разнообразия за рамки когнитивного инструментария и расширяет его до уровня многообразия жизненных миров, ценностных систем и экзистенциальных проектов. Именно это разнообразие, активируемое в диалогической среде, становится ключевым механизмом преадаптации и антихрупкости организации, обеспечивая ее способность к рефлексии, самообучению и трансформации в условиях неопределенности.

4. Требует структурно-процессуальной трансформации, поскольку реализация принципов радикальной человекоцентричности ведет к переходу от иерархической пирамиды к сетевой гетерархии, от управления-контроля к проектированию среды, от стратегии как плана к стратегии как непрерывному диалогу.

Отметим главный практический аспект обсуждаемой концепции — принципиальную неинструментализируемость радикальной человекоцентричности. Ее нельзя «внедрить» как набор техник или прописать в регламентах. Переход к радикальной человекоцентричности — это, в первую очередь, антропологическая трансформация сознания лидеров и ключевых акторов организации. Это требует:

- готовности отказаться от иллюзии тотального контроля и принять непредсказуемость как источник жизненной силы системы;
- развития способности удерживать сложность и парадоксы, не спускаясь к упрощающим, бинарным решениям;
- культивирования личной и организационной рефлексивности — постоянных вопросов самому себе о собственных основаниях, ценностях и слепых зонах;
- принятия риска подлинного доверия и ответственности за создание и поддержание диалогической, психологически безопасной среды.

Ключевым навыком управленца в такой парадигме становится не владение

инструментами воздействия и мотивации, а способность быть фасилитатором смыслообразующего диалога и хранителем экзистенциальных рамок, внутри которых возможны свобода и ответственность.

Культурная антропология организации и радикальная человекоцентричность задают принципиально новый вектор развития не только для теории организации, но и для более широкого социально-философского дискурса о месте человека в технологически структурированном мире. Они предлагают альтернативу нарастающей инструментализации человека, утверждая организацию как пространство совместного становления, диалога и порождения смыслов. Тем самым радикальная человекоцентричность намечает путь к созданию организаций, которые не просто эффективны, но и человечны в самом глубоком смысле этого слова, и именно в силу своей человечности по-настоящему эффективны.

Список источников

Асмолов, А. Г. (2024). Корпоративная культура: система подчинения или ключ к развитию каждого? *Образовательная политика*, 19(4), 8–12. <https://elibrary.ru/sqzxwz>

Асмолов, А. Г., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023). Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека. *Интеграция образования*, 27(4), 591–610. <https://elibrary.ru/pjdngw>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2022). Антропологический поворот: восхождение к сложности. В Л. П. Киященко, Т. А. Сидорова (Ред.), *Человек как открытая целостность* (с. 33–53). Академиздат. <https://elibrary.ru/frwqwe>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2023). В начале была энергия: являются ли различия двигателем эволюции. *Вопросы психологии*, 69(3), 3–22. <https://elibrary.ru/mjnrms>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2017). Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. *Вопросы психологии*, 4, 3–26. <https://elibrary.ru/ymqfae>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2024). Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности. *Вопросы психологии*, 70(5), 3–15. <https://elibrary.ru/yzrsbv>

Бахтин, М. М. (1963). *Проблемы поэтики Достоевского*. Советский писатель.

Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Искусство.

Брафман, О., & Бекстрем, Р. А. (2011). *Морская звезда и паук. Неудержимая сила организаций без лидеров*. BestBusinessBooks.

Бубер, М. (2024). *Я и Ты*. АСТ.

Варшавский, А., & Поспелов, Д. (1984). *Оркестр играет без дирижера: размышления об эволюции некоторых технических систем и управлении ими*. Наука.

Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. В *Собрание сочинений: в 6 т.* (Т. 3, с. 5–328). Педагогика.

Горячев, А., & Каптерев, А. (2025). *Стратегия личности: как планировать развитие в работе и жизни, опираясь на свои ценности*. МИФ.

Ивахненко, Е. Н. (2020). Хрупкий мир: Через оптики простоты и сложности (ч. 1). *Образовательная политика*, 3(83), 10–19. <https://elibrary.ru/mttzup>

Кон, А. (2023). *Парадокс мотивации: почему премии, оценки и похвала не работают и чем их заменить*. МИФ.

Крамер, И., & Браун, Д. (2020). *Как управлять корпоративным племенем: прикладная антропология для топ-менеджера*. Альпина Паблишер.

Лалу, Ф. (2016). *Открывая организации будущего*. МИФ.

Леонтьев, А. Н. (1983). Деятельность. Сознание. Личность. В *Избранные психологические произведения: в 2 т.* (Т. 2, с. 94–231). Педагогика.

Леонтьев, Д. А. (2018). Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба. В *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 29–39). Издательский дом ЯСК.

Логан, Д., Кинг, Дж., & Фишер-Райт, Х. (2017). *Лидер и племя: пять уровней корпоративной культуры*. МИФ.

Мамардашвили, М. К. (1995). *Лекции о Прусте (психологическая топология пути)*. Ad Marginem.

Мамардашвили, М. К. (1997). *Психологическая топология пути*. Азбука.

Мелия, М. (2022). *Хочу – Могу – Надо: узнай себя и действуй!* Эксмо.

Николаев, Д. Е. (2025). Человекоцентричность и потенциал человека: экзистенциальный ракурс. *Новые психологические исследования*, 5(2), 30–50. <https://elibrary.ru/nerzqg>

Сартр, Ж.-П. (2020). *Бытие и ничто*. АСТ.

Талеб, Н. Н. (2014). *Антихрупкость: как извлечь выгоду из хаоса*. КоЛибри.

Талеб, Н. Н. (2025). *Статистические последствия жирных хвостов: О новых вычислительных подходах к принятию решений*. КоЛибри.

Фаликман, М. А. (2021). Принцип предсказывающего кодирования в современных когнитивных исследованиях. *Вопросы психологии*, 3, 3–23. <https://elibrary.ru/dfllua>

Фуко, М. (1998). Забота о себе. В *История сексуальности* (Т. 3). Дух и Литера, Грунт, Рефл-бук.

Фуко, М. (2006). Субъект и власть. В *Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи* (Ч. 3, с. 161–190). Праксис.

Хайдеггер, М. (2003). *Бытие и время*. Фолио.

Шаронов, А., & Дубовицкая, Е. (2024). *Устойчивое развитие: Как обеспечивать рост бизнеса и создавать долгосрочные ценности*. МИФ.

References

- Clark, A. (2016). *Surfing uncertainty: Prediction, action, and the embodied mind*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190217013.001.0001>
- Goodhart, C. A. E. (1975). *Money, information and uncertainty*. Macmillan.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Page, S. E. (2007). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton University Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. Yale University Press.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Knopf.
- Stark, D. (2009). *The sense of dissonance: Accounts of worth in economic life*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400831005>

Radical Human-Centricity: Betting on the Power of Diversity as a Source of Organizational Transformations

Dmitry E. NIKOLAEV

PhD in Psychology, Expert, the Academy of Human Potential, Sberbank Corporate University (143581, Russian Federation, Moscow Obl., Anosino, Universitetskaya Str., 11), <https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>, e-mail: dnpsy2019@gmail.com

Alexander G. ASMOLOV

PhD in Psychology; Academician, the Russian Academy of Education; Professor; the founder of the project, the School of Anthropology of the Future; Scientific Director, the Academy of Human Potential, Sberbank Corporate University (143581, Russian Federation, Moscow Obl., Anosino, Universitetskaya Str., 11), <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

ABSTRACT This paper presents the core tenets of the radical human-centricity concept, posited as a response to the systemic crisis of modern organizational management, where proclaimed human-centricity often results in the instrumentalization of the individual. Drawing on the traditions of cultural activity psychology, dialogical philosophy, existentialism, and post-structuralism, it deconstructs the prevailing reductionist models in management theory and practice: the “human-as-function” and the “human-as-bundle-of-skills”. In their stead, the work advances an ontology of the unfinished subject, whose being is a continuous process of meaning-making and becoming. Consequently, the organization ceases to be an external machine into which the person is inserted as a component; it transforms into a dialogical space, an environment for co-becoming. The paper substantiates the claim that the genuine source of organizational development, preadaptation, and antifragility lies in a methodology of diversity. Here, diversity is understood not merely as cognitive, but as existential-ontological and anthropological – that is, as the polyphony of human lifeworlds, value systems, and modes of being. The practical implementation of this paradigm necessitates a shift from a subject-object to a subject-subject (dialogic) logic of interaction, a transformation of the leader's role, a transition from hierarchical structures to network heterarchies, and a rethinking of fundamental organizational processes. Radical human-centricity is a strategic imperative for organizational survival in conditions of complexity and uncertainty, precisely because human agency and irreducible diversity serve as the primary engine for innovation and renewal. The paper substantiates the cultural anthropology of organization as an independent paradigm for analyzing and designing organizational development.

KEY WORDS Radical human-centricity, diversity, agency, dialogue, preadaptation, becoming

TO CITE Nikolaev, D. E., & Asmolov, A. G. (2026). Radical Human-Centricity: Betting on the Power of Diversity as a Source of Organizational Transformation. *Educational Policy*, 24(1), 10–25.

© Nikolaev D. E., Asmolov A. G., 2026

Received: 13.02.2026

Accepted: 20.02.2026

Date of publication: 05.04.2026

«Психология любви: загадочный дар эволюции»

Новая книга Александра Асмолова — о том, как любовь формирует личность, помогает сохранить устойчивость и смысл в эпоху перемен

Зачем в жизни человека и человечества рождается чудо — чудо любви? Возможно ли двоим превратиться в одно целое и при этом сохранить уникальность своего Я? Не является ли любовь той могучей силой, благодаря которой в каждом из нас рождается человечность и одерживаются победы над расчеловечиванием в самые трагичные времена?

Перед вами книга о понимании человеческой жизни в контексте любви и о понимании любви в контексте великого закона эволюции: закона востребованного разнообразия.

Александр Асмолов, выдающийся российский психолог, заслуженный профессор, заведующий кафедрой психологии личности Московского государственного университета, научный руководитель Московского института психоанализа и автор бестселлера «Психология достоинства: Искусство быть человеком», ведет разговор о любви как переизобретении жизни, необходимом опыте полноты переживания своего времени и вечности во времени.

Автор обсуждает современные угрозы любви, страх уязвимости и боязнь неизвестного, безнадежные мечты о гарантиях. Но, поскольку исход любви как поступка заведомо непредсказуем, лишь обладая мужеством ставить и решать задачи на личностный смысл, каждый получает шанс через любовь приоткрыть то, зачем он пришел в этот мир, мир, в котором всегда есть те, ради которых стоит жить.

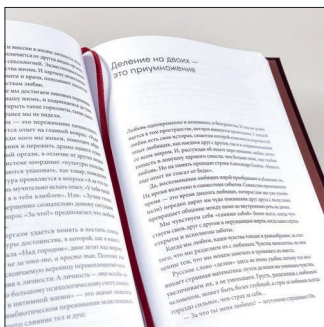


Цитаты из книги

Не бояться любви — значит не бояться не встретить ответное желание, быть всегда готовым к риску испытать боль. Для любви нужно мужество. Но, совершив прыжок веры, мы обретаем счастье.

Вступление в глубокие отношения требует отказа от части нашей личной автономии путем включения другого человека в нашу собственную жизнь.

Любовь безусловна. Она не требует причины: прежде всего мы должны быть вместе, а дальше разберемся с остальным.





АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Феномен сверхразнообразия и его место в изучении динамики социальных систем

М. С. Гусельцева

Школа антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Конструкт «сверхразнообразие», введенный Стивеном Вертовеком, пополнил интеллектуальный багаж методологии социальных наук в связи с осмыслением новых уровней сложности текущей социокультурной реальности. Принципиальное отличие данного конструкта от понятия «разнообразие» заключается в динамичном пересечении целого ряда параметров, характеризующих идентичность современного человека. Эпистемологический смысл концепции сверхразнообразия обусловлен отказом от редукционистских моделей идентификации, таких, как нация, этнос, класс; переходом к многомерным, нелинейным и контекстуально чувствительным формам анализа; интеграцией различных дисциплинарных подходов для углубленного понимания сложной и гетерогенной динамики социальных систем. Явное и неявное влияние этого феномена на социальную динамику проявляется прежде всего в том, что сверхразнообразие способно изменять социальную стратификацию, создавать гибкие и изменчивые системы неравенства, где социальный статус определяется не одной переменной, а комбинацией различных факторов: языка, правового статуса, уровня образования и т. д. С этих методологических позиций целесообразно представить феномен сверхразнообразия как практическое воплощение трансдисциплинарного подхода, где в едином аналитическом поле объединены биологические, культурные, социальные, психологические и технологические аспекты феноменологии современности. Одновременно общая теория сложности способна выступить более широкой методологической рамкой для изучения сверхразнообразия, поскольку позволяет объяснить эмерджентность социальных систем, спонтанные формы самоорганизации и непредсказуемые эффекты взаимодействий, включающих множество акторов. В качестве аналитического инструмента в изучении динамики социальных систем эта концептуальная модель отражает не только эпистемологический, но и онтологический переход от линейных и унифицированных структур к нелинейным, контекстуально чувствительным, гетерогенным и многоуровневым взаимодействиям. В прикладном плане концептуальная модель инициирует переосмысление актуальных проблем в сферах социальной политики, урбанистики и образования, способствуя большей гибкости, контекстуальной чувствительности и формированию компетенций для управления сложностью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методология, сверхразнообразие, социальные трансформации, человек, сложность, идентичность, трансдисциплинарный подход

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гусельцева, М. С. (2026). Феномен сверхразнообразия и его место в изучении динамики социальных систем. *Образовательная политика*, 24(1), 28–33.



© Гусельцева М. С., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 20.09.2025
Принята: 30.09.2025
Дата публикации: 05.04.2026



Марина Сергеевна ГУСЕЛЬЦЕВА

д. псих. н., доцент, ведущий научный
сотрудник, лаборатория психологии подростка,
Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований; ведущий
научный сотрудник, Школа антропологии будущего,
Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте Российской
Федерации (119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84),
<https://orcid.org/0000-0002-0545-0612>,
e-mail: mguzeltseva@mail.ru

Введение. Конструкт «сверхразнообразия», его новизна и актуальность

Введенный социологом и этнографом Стивеном Вертовеком в 2007 году конструкт «сверхразнообразия» (superdiversity) обозначает новый уровень сложности социокультурной реальности, образовавшийся вследствие усложнения социальных систем, в том числе многомерности процессов миграции, культурной дифференциации и мобильности (Vertovec, 2007). При этом конструкт описывает не просто количественное расширение многообразия, но качественно иную структуру социальной неоднородности, которая, в свою очередь, требует пересмотра сложившихся исследовательских подходов и категориального аппарата социальных наук (Гусельцева, 2025а).

Концептуальное различие между diversity и superdiversity

Обратим внимание, что, в отличие от понятия «разнообразие» (diversity), которое описывает наличие различий в одной или нескольких категориях, «сверхразнообразие» (superdiversity) трактуется С. Вертовеком как динамическое пересечение множества параметров (страна происхождения, языки, религии, правовой статус, возраст, пол, социально-экономический статус и прочее), включая нередко вызывающее внутренние конфликты пересечение этнической, лингвистической, религиозной, региональной, социальной, гражданской и иных форм идентичности.

Сверхразнообразие возникает именно тогда, когда «диверсификация разнообразия» становится сама по себе новой явленной

феноменом, порождая множество пересекающихся и взаимосвязанных социокультурных измерений (Vertovec, 2014; Vertovec et al., 2022).

Концептуальные основы феномена сверхразнообразия

Конструкт «сверхразнообразия» и его концептуализации выражают идею «диверсификации разнообразия», то есть в целом стихийного и спонтанного появления

**СВЕРХРАЗНООБРАЗИЕ СПОСОБНО
ИЗМЕНЯТЬ СОЦИАЛЬНУЮ
СТРАТИФИКАЦИЮ, СОЗДАВАТЬ
 ГИБКИЕ И ИЗМЕНЧИВЫЕ СИСТЕМЫ
 НЕРАВЕНСТВА, ГДЕ СОЦИАЛЬНЫЙ
 СТАТУС ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ НЕ ОДНОЙ
 ПЕРЕМЕННОЙ, А КОМБИНАЦИЕЙ
 РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ**

множественных пересечений идентичностей, социальных статусов, культурных практик и пространственных привязанностей/принадлежностей. При этом сверхразнообразие не сводится ни к этническому, ни к культурным различиям, фокусируясь преимущественно на феноменологии малых различий, а также эмерджентных форм

социокультурной смешанности.

Прежде всего, С. Вертовеком рассматривается феномен сверхразнообразия как следствие усложнения миграционных потоков и транснациональных связей, когда внутри локальных сообществ возникает динамическое переплетение многочисленных переменных — от правового статуса до сетевых взаимосвязей, разных языков и религий. «Во множестве мест по всему миру живут люди с более разнообразными этническими, расовыми, языковыми, религиозными и правовыми характеристиками, чем когда-либо прежде. Каждый набор характеристик по-разному пересекается с другими, а также с возрастом, полом и классом» (Vertovec et al., 2022).

В этом контексте сверхразнообразие выступает также маркером социально-структурных изменений, ибо рост миграционных потоков, плавающих правовых

статусов и каналов социализации ведет к формированию горизонтальных социальных сетей и идентичностей, основанных на множественных, зачастую пересекающихся опциях, а не на собственно этнокультурной принадлежности как таковой.

Явное и неявное влияние этого феномена на социальную динамику проявляется в том, что сверхразнообразие способно изменять социальную стратификацию, создавать гибкие и изменчивые системы неравенства, где социальный статус определяется не одной переменной, а комбинацией различных факторов: языка, правового статуса, уровня образования и т. д. Сочетание этих условий воздействует не только на доступ к тем или иным ресурсам и принимаемым решениям относительно выстраивания жизненных стратегий, но и порождает новые формы исключения и солидарности (Vertovec et al., 2022). Отметим, что такие процессы значительно усиливают сложность и динамичность социальных систем, в свою очередь, требуя разработки новых методологических стратегий — например, выходящих за рамки традиционных аналитических категорий (majority/minority, мы/они и др.).

Эпистемологический смысл концепции сверхразнообразия

В 2010–2020-е годы феномен сверхразнообразия стал интеллектуальным инструментом для описания сложных социальных трансформаций и ситуаций утраты прежних представлений о социальной целостности (Vertovec, 2014; Vertovec et al., 2022). В то же время концептуализация сверхразнообразия способствовала своего рода эпистемологическому повороту, включающему:

- отказ от редукционистских моделей идентичности (нация, этнос, класс);

- переход к многомерным, нелинейным и контекстуально чувствительным формам анализа;
- интеграцию различных дисциплинарных подходов для углубленного понимания сложной и гетерогенной динамики социальных систем.

Новые методологические стратегии и трансдисциплинарный потенциал изучения сверхразнообразия

Методологическим следствием обозначенного выше эпистемологического поворота стал тот факт, что изучение сверхразнообразия вдохновило исследователей на развитие множества инновационных исследовательских

стратегий — от этнографических до психодинамических. Так, например, в Oxford Handbook of Superdiversity неоднократно подчеркивается, что традиционные методы социальных наук явно недостаточны для анализа многомерных и самоорганизующихся систем (Vertovec et al., 2022). В этой связи особую роль приобретают такие методологические стратегии, которые ориентированы на:

- многомерность (multidimensionality): комплексный анализ разнообразия с учетом совокупности независимо и одновременно взаимодействующих факторов;
- мультиплексность (multiplexity): характеристика множественных пересекающихся идентичностей и динамических форм субъектности;
- трансдисциплинарность (transdisciplinarity): гибкая стратегия интеграции гуманитарных, социальных и естественных наук, направленная на постижение системной сложности.

С этих позиций целесообразно представить феномен сверхразнообразия как практическое

ФЕНОМЕН СВЕРХРАЗНООБРАЗИЯ ВЫСТУПАЕТ ОДНИМ ИЗ ВЕДУЩИХ КОНСТРУКТОВ ДЛЯ АНАЛИЗА ДИНАМИКИ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ XXI ВЕКА

воплощение трансдисциплинарного подхода, где в едином аналитическом поле объединены биологические, культурные, социальные, психологические и технологические аспекты феноменологии современности.

Кроме того, анализ сверхразнообразия способствует выработке методов, которые учитывают перекрестное переплетение параметров: это смешанные методы (mixed methods), сетевой анализ (network analysis), мультивариантные (multivariate) и разнообразные качественные подходы (Мельникова & Хорошилов, 2020; Gibbons et al., 1994; Hirsch Hadorn G. & Hoffmann-Riem, 2008).

В этой связи в текущих исследованиях социальных наук происходит переосмысление ряда аналитических категорий, отказ от выделения жестких и фиксированных групп, переход к многопрофильному и гибкому представлению о социальной динамике (Гусельцева, 2025b; Nowotny, 2016; Nowotny et al., 2001).

Сверхразнообразие и теория устойчивости сложных систем

С теоретических позиций теории сложных систем высокая диверсификация зачастую сопровождается усилением процессов взаимозависимости, что, в свою очередь, способно привести как к повышению устойчивости, так и к уязвимости социальных структур. Подчеркнем, что феномен сверхразнообразия рассматривается исследователями как субстрат для устойчивости сложных социальных систем при условии, что внутри последних присутствует достаточный уровень солидарности, горизонтальной связности и эмпатического взаимодействия (Vertovec et al., 2022).

Концепция сверхразнообразия побуждает к пересмотру систем управления сложными социальными системами. Так, например, исследователи этого феномена показывают, что прежние стратегии мультикультурализма в наши дни устарели и необходимо создавать более гибкие подходы, способные осуществлять переориентацию миграционных потоков, решать проблемы культурной адаптации

и социальной интеграции с учетом реальности множественной идентичности и т. п. (Vertovec, 2014; Vertovec et al., 2022).

В свою очередь, как от аналитиков, так и от управленцев эти трансформации требуют способности формировать интерактивные стратегии, включающие сопоставление множественных измерений и их возможных пересечений, производящих к тому же спонтанные и эмерджентные эффекты.

Так, в рамках концепции разнообразия исследователи подчеркивают важность мультискалярного анализа (multiple-scale analysis), основанного на взаимодействии локальных, национальных и глобальных уровней. С одной стороны, современные города становятся ареной пересечения множественных пространств идентичности, привязанности/принадлежности и мобильности. С другой стороны, дом, школа, рабочие места, публичные и виртуальные цифровые пространства рассматриваются как ключевые узлы социализации, в которых разворачиваются процессы адаптации, толерантности/интолерантности и взаимного переопределения идентичностей.

В контексте системы образования феномен сверхразнообразия (и, главное, его осмысление в качестве новой социальной реальности, в которой школьные классы состоят из учеников, имеющих миграционное прошлое) позволяет преодолеть стигматизирующие нарративы «этнических школ» и рассматривать современные образовательные учреждения как площадки формирования сложных и смешанных идентичностей, конструирования позитивных моделей гражданской принадлежности.

Таким образом, феномен сверхразнообразия в целом ставит под сомнение традиционные принципы управления и политики идентичности. При этом в методологическом плане он выявляет неготовность государственных и образовательных институтов работать с нелинейными социальными структурами. Управленческие и образовательные практики, ориентированные на «однородность», оказываются неадекватными для работы с современными формами социальной реальности.

Все это побуждает к достижению более релевантных взаимодействий в области динамики социальных систем, например:

- создание новых моделей социального управления, учитывающих множественность идентичностей и смешанные формы неравенства;
- разработки образовательных стратегий, формирующих способность к рефлексии и адаптации в условиях диверсификации разнообразия и культурной сложности;
- развитие тонких аналитических инструментов, способных фиксировать микродинамику социальных изменений.

Сверхразнообразие как индикатор сложных социальных трансформаций

Отметим, что современные социальные системы характеризуются не только повышенной сложностью, но и высокой динамичностью. В том числе они испытывают комплексные социальные трансформации, то есть изменения, одновременно охватывающие институциональные, культурные и персональные (личностные) уровни. В этих условиях концептуальная модель феномена сверхразнообразия способна выполнять диагностические функции – например, такие как:

- выявление скрытых форм неравенства и идентичности;
- насыщенное описание (thick description) гетерогенности и нелинейной динамики социальных трансформаций;
- построение программы социальных изменений, чувствительных к множественности контекстов.

При этом общая теория сложности выступает более широкой методологической рамкой для изучения сверхразнообразия, поскольку позволяет лучше объяснить эмерджентность социальных систем, спонтанные формы самоорганизации и непредсказуемые эффекты взаимодействий, включающих множество акторов (Padgett & Powell, 2012).

Заключение

Феномен сверхразнообразия выступает одним из ведущих конструктов для анализа динамики социальных систем XXI века. В своей сути он отражает не только эпистемологический, но и онтологический переход от линейных и унифицированных социальных систем к нелинейным, контекстуально чувствительным, гетерогенным и многоуровневым взаимодействиям.

Сверхразнообразие представляет новый этап социальной сложности, характеризующийся множественностью взаимодействующих параметров, текучестью/изменчивостью и актуальной динамикой. Для анализа и более глубокого понимания таких сложных систем требуются новые теоретические, методологические и прикладные инструменты, способные работать с одновременностью многопрофильных измерений, сетевой связностью и множественными идентичностями.

В методологическом плане феномен сверхразнообразия стимулирует развитие трансдисциплинарных подходов, открывающих путь к более глубокому пониманию взаимосвязи между индивидуальными биографиями, культурными контекстами и глобальными процессами.

В прикладном плане он инициирует переосмысление актуальных проблем в сферах социальной политики, урбанистики и образования, действуя в направлении большей гибкости, контекстуальной чувствительности и развития способности к управлению сложностью.

Список источников/References

Гусельцева, М. С. (2025a). Сверхразнообразие как вызов прежним парадигмам. *Образовательная политика*, 20(1), 104–115. <https://www.elibrary.ru/xbuxca>

Гусельцева, М. С. (2025b). Эволюция научного знания: движение от парадигм к трансдисциплинарности. *Вопросы психологии*, 71(3), 3–17.

Мельникова, О. Т., & Хорошилов, Д. А. (2020). *Методологические проблемы качественных исследований в психологии*. Акрополь.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *New production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.

Hirsch Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., & Zemp, E. (Eds.). (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3_26

Nowotny, H. (2016). *The cunning of uncertainty*. Polity Press.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.

Padgett, J. F., & Powell, W. W. (2012). *The emergence of organizations and markets*. Princeton University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781400845552>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1053. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vertovec, S. (Ed.). (2014). *Routledge international handbook of diversity studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747224>

Vertovec, S., Sigona, N., & Meissner, F. (Eds.). (2022). *The Oxford handbook of superdiversity*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197544938.001.0001>

The Phenomenon of Super-Diversity and Its Place in Studying the Dynamics of Social Systems

Marina S. GUSELTSEVA

Sc.D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher, the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Leading Researcher, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (84, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation, 119606), <https://orcid.org/0000-0002-0545-0612>, e-mail mguseltseva@mail.ru

ABSTRACT The construct of “superdiversity”, introduced by Steven Vertovec, has enriched the intellectual toolkit of social science methodology in response to the need to conceptualize new levels of complexity in contemporary sociocultural reality. Its fundamental difference from the notion of “diversity” lies in the dynamic intersection of multiple parameters that characterize modern identity. The epistemological significance of the concept of superdiversity is associated with a rejection of reductionist models of identification, such as nation, ethnicity, and class; a shift toward multidimensional, non-linear, and context-sensitive forms of analysis; and the integration of diverse disciplinary approaches for a deeper understanding of the complex and heterogeneous dynamics of social systems.

The explicit and implicit influence of this phenomenon on social dynamics is manifested primarily in the fact that superdiversity is capable of transforming social stratification, generating flexible and fluid systems of inequality in which social status is determined not by a single variable but by a combination of factors such as language, legal status, level of education, and so forth. From these methodological positions, it is appropriate to conceptualize superdiversity as a practical embodiment of a transdisciplinary approach, within which biological, cultural, social, psychological, and technological aspects of contemporary phenomenology are integrated into a unified analytical field.

At the same time, general complexity theory can serve as a broader methodological framework for the study of superdiversity, as it allows for the explanation of the emergent properties of social systems, spontaneous forms of self-organization, and unpredictable interaction effects involving multiple actors. As an analytical tool for studying social dynamics, this conceptual model reflects not only an epistemological but also an ontological shift from linear and unified structures toward non-linear, context-sensitive, heterogeneous, and multi-level interactions.

In applied terms, this conceptual model initiates a rethinking of current problems in the fields of social policy, urban studies, and education, promoting greater flexibility, contextual sensitivity, and the development of competencies for managing complexity.

KEY WORDS methodology, superdiversity, social transformations, human, complexity, identity, transdisciplinary approach

TO CITE Guseltseva, M. S. (2026). The Phenomenon of Super-Diversity and Its Place in Studying the Dynamics of Social Systems. *Educational Policy*, 24(1), 28–33.

© Guseltseva M. S., 2026

Received: 20.09.2025

Accepted: 30.09.2025

Date of publication: 05.04.2026

■ Редакционная статья / Editorial article

Программа курса «Человек в культурно-историческом многообразии: оптика социальной антропологии»

М. В. Тендрякова
Институт этнологии и антропологии РАН. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тендрякова, М. В. (2026). Программа курса «Человек в культурно-историческом многообразии: оптика социальной антропологии». *Образовательная политика*, 24(1), 34–60.



© Тендрякова М. В., 2026
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 10.02.2026
Принята: 22.02.2026
Дата публикации: 05.04.2026

Мария Владимировна ТЕНДРЯКОВА

к. ист. н., старший научный сотрудник,
Институт этнологии и антропологии, РАН
(119334, РФ, Москва, пр. Ленинский, 32а),
<http://orcid.org/0000-0001-6206-8439>,
e-mail: mashatendryak@gmail.com

Аннотация

В фокусе внимания предлагаемой программы находятся: социокультурные особенности людей в различных обществах; человек как носитель своей культуры, хранитель традиций и в то же время активный участник исторических процессов и неповторимая индивидуальность. Рассматриваются вопросы, связанные с особенностями проявлений личности, системами коммуникации, вариативностью познавательных процессов, с проблемами этничности в современном мире, а также уделяется внимание новым проблемам, с которыми сталкивается человек в информационном обществе. В условиях этнического парадокса современности, при господстве технократии и универсальных,

глобальных тенденций былое этнокультурное разнообразие нивелируется. В ответ на это возникает запрос на возрождение этничности. На первый план выступают проблемы, связанные с традициями, с различными культурными стереотипами, а также с ролью человека в социальной жизни и ее изменениях.

1. Актуальность курса. Пояснительная записка

В современном мире – в самых разных регионах и разных сферах жизни – сталкиваются две противоположные тенденции: глобализация и возрождение традиционной культуры, акцентирующее этнокультурное своеобразие того или иного народа. При этом разнонаправленные вектора могут действовать

в одном обществе, мирно уживаясь или порой вступая в острые противоречия, как, например, это происходит с техническим прогрессом и патриархальными отношениями.

В городах всего мира вознеслись ввысь похожие друг на друга здания из стекла и бетона, на все континенты и архипелаги проникла европейская мода, вытесняя традиционную одежду из будней в праздники и в этнографические коллекции. Джинсы и сети фастфуда унифицировали повседневность большинства горожан. Знаменитая *этнографическая триада* — пища, жилище,

одежда — начиная со второй половины XX века сдает свои позиции. Тенденция к оскудению этнографического многообразия мира налицо. Тем не менее, из этого вовсе не следуют эсхатологические прогнозы единообразия: «... если, ...существует некий «оптимум различий»,

считающийся постоянным условием развития человечества, то можно быть уверенным, что различия между отдельными обществами и группами внутри этих обществ исчезнут только для того, чтобы появиться вновь в иной форме» (Леви-Строс, 1994).

«Новое» многообразие приходит в виде появления новых сфер жизнедеятельности, новых социальных страт и сообществ, виртуальных миров, виртуальных коммуникаций, сетевых сообществ, создающихся поверх государственных, этнических и культурных границ. Но это не значит, что этнографическое многообразие совсем уходит со сцены. Как противодействие унифицирующему влиянию глобализации оно реализуется в виде провозглашения курса на возрождение традиций и «возвращения к корням», а также в виде индигенных подходов к образованию, лечению, социальной политике.

Более того, даже без обращения к прошлому как образу «золотого века» и устремлений

«назад в будущее», надежным прибежищем этнического остается быт. Речь идет о *быте как повседневности* — сложной и высокосемиотичной сфере культуры, где пересекаются этикет и этика, религия и искусство, вечные ценности и разногласия поколений, нормативная система и система жизнеобеспечения (от самых элементарных навыков и привычек до использования высоких технологий).

Люди отличаются друг от друга не только как неповторимые индивидуальности, но и как представители своего народа и носители определенной культуры, выделяясь тем комплексом характерных особенностей, моделей или рисунков поведения, привычек и стереотипов, о которых мы, как правило, не задумываемся, но которые временами заявляют о себе — и особенно громко они это делают в зоне культурного пограничья.

Каждая культура и историческая эпоха задают основные координаты жизни человека, предоставляя ему свой багаж знаний и опыта, накопленного поколениями. Каждая культура вырабатывает свою систему координат «хорошо» и «плохо», добра и зла, свои представления о «герое» и «изгое», равно как и понятия нормы и ее нарушения.

Каждое общество предлагает человеку свои варианты поведения на все случаи — от способов удовлетворения витальных потребностей до реализации экзистенциальных сценариев жизни: «Культура — это способ быть человеком»¹.

¹ Это определение родилось в ходе дискуссий историков о предмете новой исторической науке и о сдвиге исследовательских интересов историков с событийной канвы на человека в истории с его мотивами поведения, переживаниями, представлениями о телесности, времени, пространстве и жизни после жизни: «Вместо описаний деяний «готового» человека историческая наука обращается теперь к изучению определенных способов быть человеком, к изучению разных типов рациональности...» («История ментальности и историческая антропология» (Михина, 1996)).

МИР ВЫСОКИХ ТЕХНОЛОГИЙ УЖЕ ЖИВЕТ И ЭВОЛЮЦИОНИРУЕТ ПО СВОИМ ЗАКОНАМ. А ВОТ КАК И ДЛЯ ЧЕГО ОНИ БУДУТ ИСПОЛЬЗОВАТЬСЯ, ВО МНОГОМ ЗАВИСИТ ОТ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ НОРМ И ЦЕННОСТЕЙ

Нам постоянно говорят, что мы живем в эпоху перемен в меняющемся мире. Что нам надо расстаться с иллюзией стабильности, привыкнуть к непредсказуемости, принять вызовы неопределенности (Асмолов, 2018). О нарастающей неопределенности, энтропии и связанных с ними экзистенциальных проблемах писали философ Ж. Ф. Лиотар, физик И. Р. Пригожин, эту тему продолжил бизнес-аналитик и экономист Н. Талеб.

Человечеству не впервой сталкиваться с эпохой перемен, оно прошло через великие переселения народов, завоевания и революции, триумфальные шествия прозелитических религий, индустриализацию. Сегодня пусковым «механизмом» эпохи перемен стало появление цифровых технологий, которые запустили процессы, сопутствующие становлению информационного глобального общества.

Зачем в непредсказуемо меняющемся мире возвращаться к тому, чего требует от человека та или иная традиционная культура с ее этикетными сценариями и ритуальными типами улыбки, вспоминать давно раскритикованный термин «национальный характер» или исследовать закоулки мифологического мышления? Почему тема человека, опутанного традициями, стереотипами и предрассудками, не уходит из повестки дня?

Есть по меньшей мере два аргумента.

Первый: потому, что именно материи, которые называются трудноопределяемым понятием «ментальность», будут решать судьбу человека в эпоху информационных технологий. Мир высоких технологий уже живет и эволюционирует по своим законам. А вот как и для чего они будут использоваться, во многом зависит от традиционной системы норм и ценностей. Допускает ли – и в какой мере – культура право на инакомыслие, независимость, оригинальность и соблюдение границ личного пространства? Требуется послушания или самостоятельности? Толерантно ли общество к этническому, конфессиональному, культурному многообразию? Как культура относится к маргиналам и маргинальности?

Второй аргумент: системы в нестабильном состоянии становятся более чувствительными к малым воздействиям. В постиндустриальном информационном обществе, в мире, в котором мы живем сейчас, эффект такого рода малых воздействий, как поступок, мнение и вообще все, что может привнести в мир отдельный человек, может иметь резонансные последствия. И это же, в свою очередь, может иметь прямое отношение к тому, как будут уживаться инновации, связанные с высокими технологиями вообще и с развитием искусственного интеллекта в частности, и возрождение традиций, сопровождающееся возрастанием этноцентристских устремлений.

Цель курса: познакомить обучающихся с основными теориями, школами, направлениями, которые обращались к проблемам культурно-исторической обусловленности поведения человека и предлагали свое понимание социальных процессов, фокусируясь на «человеческом факторе» и агентности человека; дать представление о многообразии типов коммуникации, этно-этикетных сценариев, представлений о личности и понимании Я/Self. А также ввести слушателей курса в круг проблем, с которыми сталкивается человек в современном информационном обществе, вооруженном высокими технологиями (AI, генная инженерия и др.), в условиях большой социальной мобильности.

Программа может представлять интерес для широкого круга лиц: прежде всего, для тех, чья профессиональная деятельность связана с работой в многонациональных коллективах, а также для тех, кто так или иначе вынужден учитывать этнокультурную составляющую любого проекта или принимаемого решения, т. е. для политиков, предпринимателей, юристов, педагогов, журналистов и др.

Структура программы: программа состоит из семи больших тематических разделов. Каждый раздел рассчитан на 2–3 лекционных и/или семинарских занятия. В конце каждого раздела предлагается список возможных вопросов для обсуждения на семинаре, а также списки основной и дополнительной литературы, которая отражает содержание тем.

Тема 1: Антропологический поворот в понимании социально-исторических процессов

Человек есть мера всех вещей
Протагор

Человечество бесконечно разнообразно. Почему народы, культуры, быт, нравы и характеры людей так непохожи друг на друга? Уже в древнем мире наметились основные направления поиска того, что является главной детерминантой социально-исторических процессов.

Географический детерминизм: все в мире различно, потому что всем правит природа. Различия между культурами в целом и особенностями поведения людей объясняются географическими обстоятельствами (климатом, природными ресурсами, горами, морями и иными особенностями местности). Географический детерминизм от Протагора, Гиппократов, Геродота, античных авторов до Монтескье и Бердяева. «Есть соответствие между... географией физической и географией душевной. В душе русского народа есть такая же необъятность, безгранность, устремленность в бесконечность, как и в русской равнине» (Бердяев, 1990).

Экономический детерминизм. Теория экономических формаций К. Маркса и Ф. Энгельса как пример экономического детерминизма в понимании истории.

Критика Францем Боасом географических и экономических объяснений культуры:

«...Природная среда ... не имеет самостоятельной творческой силы. Плодородная почва не породит земледелия, удобные для судоходства воды не создадут флот, избыток леса не обернется улицей из деревянных домов. ... мы не знаем ни одной культуры, возникшей как прямая реакция на географические условия...». «Недалеко от географической ушла и экономическая интерпретация культурного развития. В экономической жизни как таковой ничто не может сделать человека земледельцем или пастухом... Еще труднее вывести из

экономических нужд сложные социальные формы, религиозные представления и художественные стили» (Боас, 19976).

Антропоцентризм как представление о человеке — средоточии Вселенной и цели всего происходящего (античная философия).

Антропоцентризм как научно-философская познавательная установка, в которой утверждается наличие человеческого измерения в любом знании о бытии, природе, обществе. Зависимость научного результата не только от положения субъекта-наблюдателя и его характеристик, но и от самого факта его присутствия во вселенной².

Антропоцентризм в социальной антропологии как мировоззрение и подход, когда изучение образа жизни выступает как ключ к пониманию человека и человечества, а человек рассматривается как один из все более активных факторов социально-исторических процессов.

От «народного духа» к «психологии народов»

Попытка найти детерминанты культурных процессов в социальных отношениях.

Ф. Боас: детерминантами общественной жизни выступают «ментальные отношения», а природные и экономические условия их облегчают или затрудняют, оставляя или нет время на художественную деятельность, способствуя или препятствуя накоплению богатств (Боас, 19976).

Мориц Лацарус (M. Lazarus) и Хейман Штейнталь (H. Steinthal): о создании новой дисциплины, которая будет исследовать духовную жизнь народа в целом (*народный дух*) и даст психологическое объяснение исторических событий и культурных явлений (языка, религии, искусства, обычаев и права). «Журнал психологии народов и языкознания» (Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, 1859).

Вильгельм М. Вундт (Wilhelm Maximilian Wundt (1832–1920)): от экспериментальной психологии сознания (первая в мире лаборатория, 1879, Лейпциг) к психологии

2 Гуманитарный портал. (б. д.). Антропоцентризм.
<https://gtmarket.ru/concepts/7223>

народов (Völkerpsychologie) – объяснительной дисциплине, исследующей высшие проявления духовной жизни человека на основании анализа языка, мифов, религии: «...разве не ясна необходимость собрать отдельные лучи духовной жизни... в едином фокусе, ... сделать ... предметом объединяющего и сравнивающего их исторического исследования?» (Вундт, 1998). Поиск психологических причин культурных явлений и изменений, происходящих в жизни народов.

Г. Г. Шпет, «Введение в этническую психологию» (1927): создание новой психологии, апеллирующей к народу в целом и изучающей *коллективные переживания*. Коллективное переживание как социальный феномен и продукт межличностных отношений. Восприятие людьми своей культуры, религии, прошлого и настоящего: «...Нигде так ярко не сказывается психология народа, как в его *отношении* к им же созданным духовным ценностям» (Шпет, 1996).

Культурно-историческая теория развития психики Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии (1930-е гг). Проблема «представленности культуры в психике» человека. Построение психологии, «предметом которой является понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения культуры в процессе развития личности». Понятие высших психических функций (ВПФ) – мышление, речь, память, внимание, и их социокультурная обусловленность.

Роль знаков и знаковых систем в формировании ВПФ. Представление о «рудиментарных психических функциях» и «психологических окаменелостях».

Психоанализ и история

Психоанализ за пределами клиники. Психоаналитические трактовки социальных институтов, обрядов, традиций и исторических событий. Психоаналитическая концепция культуры и истории: З. Фрейд о происхождении культурных норм («Тотем и табу» (1913), «Человек Моисей и монотеистическая религия» (1939)).

Глубинная психология К. Г. Юнга. Идея существования *над- или внеличных психологических реалий*. Коллективное бессознательное как генетическая память человечества. Тень. Понятие *архетипа*. Основные архетипы коллективного бессознательного. Культура как проекция архетипов коллективного бессознательного. От архетипов к объяснению религии, искусства, войн, социальных неврозов, мифов, сновидений, душевных расстройств. Исторический анализ по К. Г. Юнгу (история культурных символов и познание глубин человеческой психики при помощи истории).

Эго-психология Эрика Эриксона и биографический метод в историческом анализе. Создание психологических портретов исторических деятелей (Лютер, Гитлер, Ганди). Кризисы на жизненном пути личности и социальные кризисы. Анализ прихода Гитлера к власти и социально-психологический кризис в Германии 1930-х годов.

Гуманистический психоанализ Эриха Фромма, экзистенциальные потребности, бегство от свободы, здоровое общество и социальные типы. Исследование условий существования личности в различные исторические эпохи. Свобода или безопасность. «Бегство от свободы» (1941). Конформизм, авторитаризм, деструктивность – психологические истоки этих социальных явлений. Теория экзистенциальных потребностей человека и понятие психического здоровья. «Здоровое общество» (1955). Понятие *социального характера* и его адаптивная сущность. Основные типы социальных характеров, преобладающие в современном обществе: рецептивный, эксплуатирующий, накапливающий, рыночный, продуктивный. Характеристика индустриального общества. Патология нормальности. Понятие отчуждения. «Анатомия человеческой деструктивности» (1971) и психологические портреты политических лидеров. Некрофильский и садо-мазохистический типы.

Психоистория Ллойда Демоза (Lloyd deMause): от мотивов личности к пониманию истории. Периодизация истории Европы по Л. Демозу, основанная на стиле обращения с ребенком (инфантицидный, бросающий, амбивалентный, навязчивый, социализирующий, помогающий).

История ментальности

Школа Анналов в 1930-е гг., французские историки-медиевисты Марк Блок (Marc Bloch) и Люсьен Февр (Lucien Febvre). Рождение новой исторической науки: увидеть и понять человека в истории во всем многообразии проявлений его личности, в его непохожести на нас сегодняшних, постоянно пытающихся приписать ему свои мотивы и переживания.

Понятие *ментальности* и его соотношение с понятиями «миропонимание», «картина мира», «образ мышления». Ж. Дюби о трех типах ментальных процессов:

быстротечные и поверхностные; средние по продолжительности; «темницы долгого времени». История ментальности против экономического детерминизма (Жак Ле Гофф). Понимание исторических процессов через реконструирование картины мира людей, «которая детерминировала их образ жизни и налагала на их мысли и поступки неизгладимый отпечаток»: человек

не является исторической константой, в разные эпохи и исторические моменты люди руководствуются разными чувствами, мотивами поведения и ценностями бытия (Гуревич, 1998). А. Я. Гуревич: обращаясь к прошлому, историк должен следовать *презумпции инаковости*, не наделять представителей других времен и народов мыслями и чувствами собственных современников.

Микроистория (К. Гинзбург и Дж. Леви). Изменение масштаба исторического анализа, строительство истории «снизу». История Мартина Гера. Космос мельника XVI в. Понятие *нормального исключения*.

От микроистории к *альтернативной* истории. Проблема однозначной детерминированности исторических процессов. Роль сознательного выбора в истории.

Социальная антропология

Представление о роли человека в развитии культуры. Эволюционизм: подчиненная роль, человек адаптируется к природным условиям, подстраивается под неумолимые законы экономики, подчиняется гнету норм и традиций. Диффузионизм:

человек – пассивный носитель и распространитель культуры (Л. Фробениус: «Культура развивается сама по себе, без человека, без народа», но «У культуры нет ног»). Человек, функционирующий в строго построенной социальной структуре, которая удовлетворяет его потребности, но выступает как внешняя сила (социологический структурализм А. Радклифа-Брауна, функционализм Б. Малиновского).

Человек как один из активных факторов социально-исторических

процессов (см. подробнее Тема 5).

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ В СОЦИАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ КАК МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ПОДХОД, КОГДА ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗА ЖИЗНИ ВЫСТУПАЕТ КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕЧЕСТВА, А ЧЕЛОВЕК РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК ОДИН ИЗ ВСЕ БОЛЕЕ АКТИВНЫХ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Вопросы к семинару

1. Как реализовался принцип экономического детерминизма в различных подходах к исследованию социально-исторических процессов?

2. Что такое географический детерминизм и в каких подходах к проблемам человека и общества он реализуется?

3. Что такое *биографический метод* в истории, в социальной антропологии, в психологии и какой ключ он может дать для понимания исторических процессов?

4. Как может трактоваться *антропоцентризм* в различных социальных и исследовательских контекстах?

5. Как представляли себе В. Вундт и Г. Г. Шпет новое направление науки — психологию народов?

6. Какую роль играет культура в становлении психики человека? Что такое *высшие* психические функции по Л. С. Выготскому?

7. Что такое социальный характер?

8. Какие типы социального характера выделял Э. Фромм?

9. Что такое *здоровое общество* в понимании Э. Фромма?

10. Что такое «кризисы идентичности» в контексте эго-психологии Э. Эриксона и как они связаны с историей общества?

11. Как, по К. Г. Юнгу, архетипы связаны с символами культуры, с религией, с мифами?

12. Какие подходы к пониманию событий истории и культурных явлений предлагались в различных направлениях психоанализа?

13. В чем суть микроисторического подхода к изучению истории?

14. В чем принципиальное различие истории ментальности и психоаналитических подходов к историческому материалу?

15. Что объединяет различные теории психоанализа в их подходе к анализу исторических событий?

Основная литература

Асмолов, А. Г. (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. МОДЭК.

Выготский, Л. С., & Лурия, А. Р. (1993). *Этюды по истории поведения* (стр. 120–221). Педагогика-Пресс.

Гуревич, П. С. (1993). *Человек в авантюре саморазвития* [Предисловие]. В Э. Фромм, *Психоанализ и этика* (стр. 5–16). Республика.

Михина, Е. М. (Сост.). (1996). *История ментальностей. Историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах*. Российский государственный гуманитарный университет.

Тендрякова, М. В. (2020). *Многообразие типичного. Очерки по культурно-исторической психологии народов*. Издательский Дом ЯСК.

Фромм, Э., & Хорни, К. (1995). *Здоровое общество*. В *Психоанализ и культура* (стр. 291–337). Юрист.

Эриксон, Э. (1996). *Легенда о детстве Гитлера. Легенда о юности Максима Горького*. В *Ребенок и общество*. Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга».

Дополнительная литература

Бердяев, Н. А. (1990). *Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья*. Наука.

Вундт, В. (1998). *Психология народов*. В *Преступная толпа* (стр. 197–308). Институт психологии РАН; КСП+.

Гинзбург, К. (2000). *Сыр и черви. Картина мира одного мельника, жившего в XVI в.* РОССПЭН.

Гуревич, А. Я. (1984). *Категории средневековой культуры*. Искусство.

Гуревич, А. Я. (1998). *Марк Блок и историческая антропология. Послесловие*. В М. Блок, *Короли-чудотворцы. Языки русской культуры*.

Демоз, Л. (2000). *Психоистория*. Феникс.

Лурье, С. В. (2005). *Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы*. <http://svlourie.ru/psychological-anthropology-history-modern-future>

Малиновский, Б. (2000). *Научная теория культуры*. ОГИ.

Тендрякова, М. В. (2022). *Биографический метод на перекрестке гуманитарных исследований. Традиционная культура*, 23(4). <https://elibrary.ru/ufdbuyu>

Токарев, С. А. (1978). *История зарубежной этнографии*. Высшая школа.

Фромм, Э. (2016). *Бегство от свободы*. АСТ.

Фрейд, З. (2009). *Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии*. Азбука-классика.

Шкуратов, В. А. (1997). *Историческая психология*. Смысл.

Шпет, Г. Г. (1996). *Введение в этническую психологию*. П.Э.Т.

Эриксон, Э. (1996). *Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование*. Медиум.

Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Ренессанс.

Доклады

Биографический метод в истории (микроистория), в психологии, социальной антропологии

Гинзбург, К. (2000). *Сыр и черви. Картина мира одного мельника, жившего в XVI в.* РОССПЭН.

Гуревич, А. Я. (1996). «Территория историка». В *Одиссей. Человек в истории* (стр. 81–109). Coda.

Михина, Е. М. (Сост.). (1996). *История ментальностей. Историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах*. Российский государственный гуманитарный университет.

Оболенская, С. В. (1996). *Некто Йозеф Шефер, солдат гитлеровского вермахта. Индивидуальная биография как опыт*

исследования истории повседневности. В *Одиссей. Человек в истории* (стр. 128–147). Coda.

Ревель, Ж. (1996). Микроисторический анализ и конструирование социального. В *Одиссей. Человек в истории* (стр. 110–127). Coda.

Тендрякова, М. В. (2022). Биографический метод на перекрестке гуманитарных исследований. *Традиционная культура*, 23(4). <https://elibrary.ru/ufdbyu>

Психологические портреты исторических деятелей

Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. Прогресс.

Эриксон, Э. (1996). Легенда о детстве Гитлера. Легенда о юности Максима Горького. В *Ребенок и общество* (стр. 457–559). Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга».

Фромм, Э., & Хорни, К. (1995). Здоровое общество. В *Психоанализ и культура* (стр. 291–337). Юрист.

Архетипы и мифы и их влияние на ход исторических событий (по Юнгу)

Юнг, К. Г. (1994). *Современный миф о «небесных знамениях»*. В *Карл Густав Юнг о современных мифах* (стр. 19–201). Практика.

Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Ренессанс.

Тема 2: Многообразие «способов быть человеком»: культурное и психологическое многообразие человечества

Социальная антропология о культурном и психологическом многообразии человечества. «Люди повсюду трудятся, воспроизводят средства своего существования, обеспечивают себя пищей, организуют среду своего обитания, ... рожают и воспитывают детей... Но формы, которые принимают у разных человеческих коллективов эта деятельность, институциональны и вариативны» (Арутюнов, 1989). А также люди во всем мире отмечают праздники, провожают в последний путь, стараются избегать болезней и предотвращать несчастья,

планируют свое будущее. При этом у них разная картина мира, разное понимание причинно-следственных связей, разная логика и разное представление о рациональности своих поступков и решений.

Мышление в разных культурах

Ф. Боас, «Ум первобытного человека» (1911): развенчание европоцентристских стереотипов о «первобытном» мышлении как недомышлении; о различиях между особенностями мышления у разных народов. Проблема адекватности критериев сравнения мыслительных способностей «дикарей» и европейцев. Различные способы образования понятий: понятийный аппарат языка как основа вербально-логического мышления, в котором кодируется прежде всего то, что жизненно важно для людей в условиях их обитания.

Л. Леви-Брюль (Lucien Lévy-Bruhl (1857–1939)) о «пралогическом» или «дологическом» мышлении дикарей («Мыслительные функции в низших обществах» (1911), «Первобытное мышление» (1922)). Типы, но не ступени развития: «Не существует двух форм мышления у человечества, одной пралогической, другой логической, отделенных одна от другой глухой стеной, а есть различные мыслительные структуры, которые сосуществуют в одном и том же обществе и часто, — быть может всегда — в одном и том же сознании» (Леви-Брюль, 1989).

Проблема взаимосвязи культуры и мышления в структурализме К. Леви-Строса. Бессознательные бинарные оппозиции как универсальная основа и принцип организации мышления в любой культуре. К. Леви-Строс о *мифологическом мышлении* и существовании иных логик, иных понятий и иных принципов классификации. *Бриколаж* как особый тип мыслительных процессов, характерный для представителей архаичных культур.

Л. Леви-Брюль, К. Леви-Строс, Е. М. Мелетинский («Поэтика мифа», 2000) об особенностях мифологического мышления: малая дифференцированность и синкретичность; терпимость

к противоречиям³, непризнание случайности. Иная логика и иное понимание причинности как мышление, релевантное иной картине мира. Мифологическое/первобытное мышление как отражение иной концепции мира, основанной на «законе симпатии» (Дж. Фрезер) или «законе партиципации» (Л. Леви-Брюль). Вопрос о существовании иных логик и способов постижения мира, находящихся вне европейского рационализма.

Экспериментальные исследования мышления. Исследования под руководством А. Р. Лурии в 1930-х гг. в Средней Азии. Методики «четвертый лишний», решение силлогизмов. Повторение и варьирование лурьевских экспериментов М. Коулом и С. Скрибнер в 1970-е гг. среди народа кпелле. Культурно-историческая теория о связях между особенностями деятельности, языка и мышления. Эксперименты Петера Тульвисте.

История теста IQ (Intelligence quotient – коэффициент интеллекта) А. Бине (Alfred Binet) и Т. Симона (Théodore Simon). Цель теста – определить готовность детей к школьному обучению. Распространение этой методики в США с начала XX века для измерения умственных способностей детей различных иммигрантских групп. Дебаты «Природа против обучения?». Проблема адекватности методики в различных культурных средах.

Индигенные подходы к пониманию человека. От универсальных теорий личности – к индигенной психологии. Игнорирование «классическими» теориями личности этнокультурного многообразия человечества. 1980–1990 гг., появление **индигенных подходов к пониманию человека** (от indigenous англ. ~ коренной, местный, туземный). Цель – соединить традиционные знания и представления о человеке и его жизненном пути с научными знаниями, накопленными в западной психологии. Критическое переосмысление

классических психологических концепций. Поиски альтернативных подходов, учитывающих культуру в ее специфическом этнографическом проявлении. Обращение к прошлому как исходная точка для индигенных концепций психологии. Индийская психология: обращение к веданте, санкхья, джайнизму, буддизму, йогическим практикам и др.

Многообразие индигенных психологий (индийская, филиппинская, новозеландская, китайская и др.), объединенных подходом и общим кругом вопросов. Подход: взгляд на человека через призму его родной культуры. Основные вопросы: поиск и выделение **ключевых концептов культуры** (термин А. Вежбицкой) – основных понятий и элементов культуры, которые представляются главными и системообразующими для понимания индигенной личности; проблема **Self** как центральной личностной структуры, активного начала, которое дает ощущение самого себя, чувство, что есть *Я и другие*; проблема **границ** личности в различных культурах. Понимание душевных заболеваний в индигенной психологии. Применение «западных» наработок к индигенным материалам.

Идентичность и Self. Self как самоконцепция. Индигенное Self (китайское Self, филиппинское Self, Self майя или меланезийцев) как культурный императив. **Self в индигенных подходах как наиболее этнографически репрезентативный аспект личности.**

Правомерно ли говорить о принципиальных различиях индигенного Self (простирается за пределы телесности субъекта) и «западного» Self (автономно)? Автономно ли «западное» Self? Уильям Джеймс про «эмпирическое Я»: «Трудно провести черту между тем, что человек называет самим собой и своим. в самом широком смысле личность человека составляет общая сумма всего того, что он может назвать своим: не только его физические и душевные качества, но также его платье, дом, жена, дети, предки и друзья, его репутация и труды, его имение, лошади, его яхта и капиталы».

Прикладное значение индигенных подходов. Культурно обусловленные синдромы.

3 Наше логическое мышление, напротив, следует «закону противоречия»: противоречащие суждения не могут быть одновременно истинными; вещь не может быть собой и чем-то иным в одно и то же время, нельзя объединить или слить воедино два различных объекта так, чтобы они одновременно оставались разделенными.

Кросс-культурные исследования в социальной антропологии. Первая попытка обобщить сведения о различных культурах в виде таблицы (Э. Тейлор, 1888). Проблема Ф. Галтона. Статистические методы в кросс-культурных исследованиях. Попытки обосновать связь между типом личности и отдельными элементами культуры. «Этнографический атлас» Дж. Мердока. Проблема содержательной интерпретации корреляционной связи. Методика исследований, обработка данных и общие выводы. Проблемы использования статистических методов: выборка, выделение сравниваемых параметров и их количественная оценка, корреляция vs причинно-следственная связь.

Кросс-культурные исследования познавательных процессов. Экспедиция

Кембриджского университета к островам Торресова пролива и к Новой Гвинее (1895). Эксперименты У. Риверса, исследования остроты зрения туземцев, а также их подверженности иллюзии Мюллера-Лайера и горизонтально-вертикальной иллюзии. Суть *компенсаторной гипотезы*. Гипотеза «мира плотников» и гипотеза «перспективной живописи». Кросс-культурные исследования памяти и интеллекта. Проблема кросс-культурной валидности тестов. Гипотеза *психолингвистической относительности* Э. Сэпира и Б. Уорфа. Доктрина лингвистического детерминизма и ее критика. Экспериментальные исследования влияния лексики и грамматики на мыслительные процессы. Цветокodирование и цветоразличение. Теория фокусных цветов Берлина и Кея.

Опросники, тестирование, *проблема сравнения черт личности* у представителей различных культур. Исследования Г. Триандиса. Невозможность прямого сопоставления выделяемых разными культурами личностных черт. Метод

семантического дифференциала Ч. Осгуда. Факторные теории личности. Подход Г. Олпорта. Попытки выявления универсальных параметров личности (опросник Айзенка и «Большая пятерка»). Кросс-культурные исследования *локуса контроля* и *дистрибутивного стиля личности*. Проблема экологической валидности опросников и кросс-культурных методик.

Суть *etic-* и *emic-* подходов к явлениям культуры и их реализация в психологической антропологии и кросс-культурной психологии. Культурный релятивизм.

САМ ТЕРМИН «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР» В ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ НЕ В ПОЧЕТЕ. ЭТО ПРОИСХОДИТ ВО МНОГОМ В СИЛУ ТОГО, ЧТО ЗА ТЕРМИНОМ НЕ СТОИТ ЧЕТКОЙ ЭМПИРИКИ

Вопросы к семинару

1. Как изменилось представление о человеке и его познавательных процессах в когнитивной психологии с 1950-х гг.?
2. Ф. Боас о различиях между особенностями мышления у различных народов. Проблема

адекватности критериев сравнения мыслительных способностей «дикарей» и европейцев. Различные способы образования понятий.

3. Как проявляются культурно обусловленные особенности мышления?

4. Как описывали иное мышление Ф. Боас, Л. Леви-Брюль («пралогическое мышление»), К. Леви-Строс (мифологическое мышление)?

5. Как связано мышление с представлениями о мире, что такое *закон партиципации*?

6. Что такое *компенсаторная гипотеза*?

7. Назовите основные темы и направления кросс-культурных исследований.

8. Расскажите об экспериментальных исследованиях мышления А. Р. Лурии и М. Коула.

9. В чем суть индигенной психологии, ее основные направления и основной круг проблем?

10. Что такое *Self* и как оно представлено в контексте различных культур?

11. Раскройте понятия *локус контроля* и *дистрибутивный стиль личности*.

Основная литература

- Арутюнов, С. А. (1989). *Народы и культуры. Развитие и взаимодействие*. Наука.
- Боас, Ф. (1926). *Ум первобытного человека*. Гос. изд-во.
- Коул, М. (1997). *Культурно-историческая психология*. Институт психологии РАН.
- Коул, М., & Скрибнер, С. (1977). *Культура и мышление*. Наука.
- Леви-Брюль, Л. (1989). *Первобытное мышление*. Издательство МГУ.
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. Издательство Московского университета.
- Тендрякова, М. В. (2020). *Многообразие типичного. Очерки по культурно-исторической психологии народов*. Издательский Дом ЯСК.

Дополнительная литература

- Бенедикт, Р. (2004). *Хризантема и меч. Модели японской культуры*. РОССПЭН.
- Вежбицкая, А. (2001). *Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики*. Языки славянской культуры.
- Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., & Шевяхова, В. Ю. (2008). *Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля (опросник СТОУН)*. Смысл.
- Коротаев, А. В. (2003). Джордж Питер Мердок и школа количественных кросс-культурных (холокультурных) исследований. В *Дж. П. Мердок, Социальная структура* (стр. 478–555). ОГИ.
- Берри, Дж. В., Пуртинга, А. Х., Сигалл, М. Х., & Дасен, П. Р. (2007). *Кросс-культурная психология. Исследования и применение*. Гуманитарный центр.
- Леви-Строс, К. (1994). *Неприрученная мысль*. В *Первобытное мышление*. Республика.
- Жуковская, Н. Л. (Ред.). (2019). *Личность в калейдоскопе культур*. Нестор-История.
- Мелетинский, Е. М. (2012). *Поэтика мифа*. Академический проект, Мир.
- Мердок, Дж. П. (2003). *Социальная структура*. ОГИ.
- Холл, К. С., & Линдсей, Г. (1999). *Теории личности*. Апрель Пресс.
- Хьелл, Л., & Зиглер, Д. (2001). *Теории личности*. Питер.

Доклады

Особенности «первобытного» мышления в работах Л.Леви-Брюля

Леви-Брюль, Л. (1930). *Первобытное мышление*. Атеист.

Коул, М., & Скрибнер, С. (1997). *Культура и мышление* (стр. 30–40). Прогресс.

В чем состоит универсальность природы человеческого мышления, с точки зрения Ф.Боаса?

Боас, Ф. (1926). *Ум первобытного человека*. Государственное издательство.

Коул, М., & Скрибнер, С. (1997). *Культура и мышление* (стр. 30–40). Прогресс.

Кросс-культурные исследования атрибутивного стиля личности и локуса контроля

Берри, Дж. В., Пуртинга, А. Х., Сигалл, М. Х., & Дасен, П. Р. (2007). *Кросс-культурная психология. Исследования и применение*. Гуманитарный центр.

Первин, Л., & Джон, О. (2001). *Психология личности. Теория и исследования*. Аспект Пресс.

Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., & Шевяхова, В. Ю. (2008). *Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля (опросник СТОУН)*. Смысл.

Кросс-культурные исследования личности. Исследование Г.Триандиса

Берри, Дж. В., Пуртинга, А. Х., Сигалл, М. Х., & Дасен, П. Р. (2007). *Кросс-культурная психология. Исследования и применение*. Гуманитарный центр.

Первин, Л., & Джон, О. (2001). *Психология личности. Теория и исследования*. Аспект Пресс.

Стефаненко, Т. Г., Шлягина, Е. И., & Ениколопов, С. Н. (1993). *Методы этнопсихологического исследования* (стр. 3–78). Издательство Московского университета.

Триандис, Г. (2014). *Социальное поведение и культура*. Форум.

Проблема психоллингвистической относительности – ее старые и новые трактовки

Коул, М., & Скрибнер, С. (1997). *Культура и мышление* (стр. 55–67; стр. 174–216). Прогресс.

Вежбицкая, А. (2001). *Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики*. Языки славянской культуры.

Дойчер, Г. (2016). *Сквозь зеркало языка. Почему на других языках мир выглядит иначе*. АСТ.

Тема 3: В поисках национального характера

Национальному характеру посвящено множество исследований, но существует ли он

на самом деле? Эмпирическая ли это реалья или описательная категория?

Вряд ли кому-то из нас приходилось в жизни сталкиваться с типичным представителем какого-либо народа. «Типичным» человек будет оставаться, пока мы с ним мало знакомы, т. к. при сближении обобщения исчезают, и человек становится в наших глазах неповторимым, со своими достоинствами и недостатками.

Пояснение сути проблемы аналогией из физической антропологии. Антропологический тип того или иного народа нередко получают методом фоторобота: множество фотографий различных людей накладывают друг на друга и получают портрет, отражающий облик типичного представителя. Однако такого человека не существует. А все представители народа, что есть на самом деле, – нетипичны. Полученный портрет – лишь обобщающая исследовательская конструкция. То же происходит и с национальным характером, только в этом случае обобщаются характерные черты человека как носителя своей культуры. И довольно часто эти черты будут давать о себе знать в особенностях коммуникации, в том, как человек объясняет события и как он поступает. Однако носителя всех «типичных» черт не существует.

Сам термин «национальный характер» в последние десятилетия не в почете. Это происходит во многом в силу того, что за термином не стоит четкой эмпирики. К тому же он намекает на некие черты личности/характера, на которые человек якобы обречен уже в силу своего рождения французом, русским или японцем. Идея же врожденных знаний/ценностей/идей бога или добра и зла опровергнута психологами и представителями нейронаук.

Тем не менее, тема национального характера в общественном дискурсе по-прежнему популярна. В силу чего история его исследований и поиска его первоисточков, несомненно, заслуживает внимания.

Психологическая антропология

Школа «культура и личность» в американской социальной антропологии в 1930-е гг. Теоретическая база этой школы.

Работы Ф. Боаса и его представления о поиске общих закономерностей развития культуры. Влияние психоанализа на социальную антропологию в начале XX в. Психоаналитические положения, взятые на вооружение школой «Культура и личность»: культура – это «узда», которую общество надевает на личность; ранний опыт – это основа формирования всей личности; явления культуры возможно вывести из психической жизни индивида. Социальная антропология и психиатрия.

Представления об изоморфизме особенностей культуры и черт личности. «Конфигурации культур» Р. Бенедикт (1932). Образ культуры как «индивидуальной психологии, отброшенной на большой экран». Понятия «базовой личности» (А. Кардинер, Р. Линтон, К. Дюбуа, Э. Сэпир). Исследование практики обращения с ребенком у разных народов. Детство как демиург культуры. «Пеленочный детерминизм». Психологические типы культур. «Дионисийские», «аполлонические» и «параноидальные» культуры (Р. Бенедикт).

Критика концепции «базовой личности», 1950-е гг. Закат школы «культура и личность». *Модальная личность*. Статистические методы описания психологического типа.

Отказ от идеи примата личности над культурой, отказ от психоанализа культуры в целом (Дж. Хонигман, М. Херсковиц, Ф. Хсю). Провозглашение *психологической антропологии* – дисциплины на стыке социальной антропологии, психологии и социологии.

Исследование сложных индустриальных (и постиндустриальных) обществ, А. Инкельс и Д. Левинсон в начале 1960-х гг. *Концепция мультимодальных обществ*.

Исследования национального характера. Национальный характер – это эмпирическая реальность или теоретическое построение? Близость понятий «национальный характер», «народный дух», «базовая личность», «модальная личность», «социальный характер», «ментальность». Описательный подход. Национальный характер представляется в виде набора черт, свойственных тому или иному народу. Недостатки описательного

подхода (этноцентризм, произвольность выбора описательных категорий).

Исследования национального характера в США в 1940–1950-е гг., описания японцев, русских и др. О японцах: Рут Бенедикт «Хризантема и меч», культура «подобающего места» (1946). О немцах: Д. Родник «Послевоенные германцы» (D. Rodnick, *Postwar Germans: An Anthropologist's Account*, 1948). О русских: Дж. Горер и Ж. Рикман «Великороссы: психологическое исследование» (*The People Of Great Russia: a Psychological Study*, 1949), Э. Эриксон «Легенда о юности Максима Горького» (*Childhood and Society*, 1950) — глава в монографии «Детство и общество». Психоаналитические трактовки русского национального характера. Гипотеза «тугого пеленания» Дж. Горера. Э. Эриксон о противоречивости русского характера, о сочетании в нем мазохистической идентификации с властью и духа бунтарства.

Н. А. Бердяев о двух противоположных началах «русской души»: языческой дионисической стихии и аскетически-монашеском православии.

Национальный характер и базовая культурная ценность. Francis Hsu о национальном характере американцев: «...базовая американская ценность — уверенность в себе <...> все ...ценности — взаимно противоречивые и взаимно подкрепляющиеся, дьявольские и ангельские — вытекают или связаны с уверенностью в себе».

Смещение фокуса исследования национального характера с изучения человека — на исследование культуры.

Психологические параметры культуры.

Исследования Дж. Хофстеда (1980-е гг.) и выделенные им психологические размерности: индивидуализм/коллективизм; маскулинность/феминность; дистанция между индивидом и властью; избегание неопределенности.

Исследования Г. Триандиса (1990-е гг.) и выделенные им важнейшие параметры культуры: индивидуализм/коллективизм; сложность культуры; открытость/закрытость культуры. Понятие культурного синдрома. Как выделенные аспекты культуры соотносятся с основными

культурными ценностями и задают модели поведения личности в обществе. *Аллоцентрические и идеоцентрические* типы личности в коллективистических и индивидуалистических культурах. Тренинговая программа Г. Триандиса, знакомящая с различными стилями поведения в зависимости от выраженности индивидуализма/коллективизма культуры (разработка *межкультурных тренингов* и «культурных ассимиляторов»).

Национальный характер «находится» не «в головах» людей. Ценностно-нормативное пространство культуры задает диапазон возможного, допустимого и социально одобряемого, тем самым организуя поведение и образ мысли человека. На этом строятся модели поведения, усваиваемые человеком в процессе социализации.

А. Г. Асмолов: культуры *полезности* и культуры *достоинства*. Черты социального характера и личностные качества, воспитываемые и востребуемые в обществах, ориентированных на полезность. Образ «человека-винтика». Феномен *выученной беспомощности*.

Механизмы регуляции поведения и деление культур на культуры вины (Запад) и культуры стыда (Восток). Условность этого деления.

Вопросы к семинару

1. Представления об изоморфизме особенностей культуры и черт личности.
2. Опишите психологические типы культур. «Дионисийские» и «аполлонические» культуры (Р. Бенедикт).
3. Назовите основные положения *психологической антропологии*.
4. Покажите близость понятий «национальный характер», «народный дух», «базовая личность» и «ментальность».
5. Какие положения классического психоанализа были положены в основу новой теории культуры, разрабатываемой школой «Культура и личность»?
6. Как в разные времена объяснялись различия между культурами представителями школы «Культура и личность»?
7. Что такое «базовая личность»?

8. В чем суть «пеленочного детерминизма» (трактовка значения для развития ребенка его *раннего опыта*)?

9. Расскажите об исследованиях национального характера в США в начале 1940-х и в 1960-е гг. (методы и цели)?

10. Как Р. Бенедикт описывает особенности японского национального характера в ставшем классическим исследовании «Хризантема и меч»?

11. Как соотносятся между собой понятия «модальная личность», «национальный характер» и «социальный характер»?

12. Что такое «базовая культурная ценность»?

13. Какие параметры культуры были выделены в исследованиях Хофстеда?

14. Какие параметры культуры были выделены в исследованиях Триандиса и как они влияют на особенности поведения?

15. Что такое *культурный синдром*?

16. Приведите примеры классификаций культур, так или иначе связанные с особенностями личности.

Основная литература

Стефаненко, Т. Г. (1998). *Этнопсихология* (Вып. I, стр. 45–57). Институт психологии РАН.

Тендрякова, М. В. (2020). *Многообразие типичного: Очерки по культурно-исторической психологии народов*. Издательский Дом ЯСК.

Токарев, С. А. (1978). *История зарубежной этнографии* (стр. 249–286). Высшая школа.

Бенедикт, Р. (1998). Психологические типы в культурах Юго-Запада США. В *Антология исследований культуры* (стр. 271–284). Университетская книга.

Бенедикт, Р. (2004). *Хризантема и меч. Модели японской культуры*. РОССПЭН.

Кон, И. С. (1971). К проблеме национального характера. В *История и психология* (стр. 122–158). Наука.

Триандис, Г. (2014). *Социальное поведение и культура*. Форум.

Хсю, Ф. Л. К. (2001). Базовые американские ценности и национальный характер. В А. А. Белик (Ред.), *Личность. Культура. Этнос: Современная психологическая антропология* (стр. 204–228). Российская академия наук.

Дополнительная литература

Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека* (стр. 296–319). Смысл.

Белик, А. А. (1993). *Психологическая антропология*. Российская академия наук.

Клакхон, К. М. (1998). *Зеркало для человека: Введение в антропологию* (стр. 175–227). Евразия.

Коратаев, А. В. (2003). Джордж Питер Мердок и школа количественных кросс-культурных (холистических) исследований. В Дж. П. Мердок, *Социальная структура*. ОГИ.

Лурье, С. В. (2005). *Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы*.

<http://svlourie.ru/psychological-anthropology-history-modern-future>

Жуковская, Н. Л. (Ред.). (2019). *Личность в калейдоскопе культур*. Нестор-История.

Kardiner, A. (1946). *The psychological frontiers of society*. Columbia University Press.

Доклады

Проблема исследования национального характера/ментальности, Self в конце XX – начале XXI века

Kim, U., Yang, K.-S., & Hwang, K.-K. (Eds.). (2008). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context* (pp. 327–356). Springer Science+Business Media.

Белик, А. А. (Ред.). (2001). *Личность. Культура. Этнос: современная психологическая антропология* (стр. 204–228). Смысл.

Понятия «национальный характер» и «модальная личность» в работах социологов, философов, антропологов

Лурье, С. (2005). *Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы*. <http://svlourie.ru/psychological-anthropology-history-modern-future>

Белик, А. А. (Ред.). (2001). *Личность. Культура. Этнос: современная психологическая антропология* (стр. 204–228). Смысл.

Представление об идеальном человеке, его Self и «правильном» поведении в контексте различных традиционных культур

Жуковская, Н. Л. (Ред.). (2019). *Личность в калейдоскопе культур*. Нестор-История.

Белик, А. А. (Ред.). (2001). *Личность. Культура. Этнос: Современная психологическая антропология* (стр. 204–228). Смысл.

Пронников, В. А., & Ладанов, И. Д. (1985). *Японцы: этнопсихологические очерки*. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука».

Карпов, Ю. Ю. (2007). *Взгляд на горцев. Взгляд с гор: Мировоззренческие аспекты культуры и социальный опыт горцев Дагестана*. ПВ.

Kim, U., Yang, K.-S., & Hwang, K.-K. (Eds.). (2008). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context* (pp. 327–356). Springer Science+Business Media.

Тема 4: Человек в мире слов, символов и ритуалов

Культура и коммуникация

Общение опутано сетью традиций, норм, этно-этикетных сценариев. В процессе общения влияние этнокультурных факторов дает о себе знать самым непосредственным образом. В каждой культуре, в каждом обществе есть свои табуированные темы, формы коммуникации и понятия о приличиях.

Уровни регулирования коммуникативных процессов:

- 1) общие принципы коммуникации (идеология общения; принципы коммуникации в разных культурах: ли, мусайра, гири);
- 2) нормы (стандарты и атрибуты);
- 3) социальные институты коммуникации (Бгажноков, 2003).

Стандарты общения – это устойчивые модели коммуникативного поведения (этикет). Атрибуты общения – знаки или паралингвистические элементы, которые присутствуют в коммуникативном акте и считаются собеседниками (несут дополнительную, внеситуативную информацию, не требуют немедленной реакции) (Бгажноков, 2003).

Типы коммуникации:

1. вербальная/невербальная;
2. прямая (сообщение равно самому себе, без подтекстов, план выражения и план содержания совпадают); непрямая или косвенная непрямая или косвенная (текст с подтекстом, за произносимым текстом скрывается неочевидное содержание. Пример: Э. Эванс-Притчард (Edward Evan Evans-Pritchard) – «санца», особый стиль косвенной коммуникации, широко распространенный у народа занде);

3. личностно ориентированная (направлена на личность говорящего; главное – донести информацию; без формальных кодов, сложных витиеватых формулировок, титулов и почестей; предполагается изначальное равенство сторон коммуникации); ситуационно ориентированная (выстраивается в зависимости от контекста, учитывает нюансы ситуации и статус/пол/возраст реципиента сообщения);
4. вычурная (использование большого количества слов, метафор, эпитетов, за счет которых педалируются эмоции); сжатая (минимум слов; предполагается, что собеседник в контексте и все поймет; широкое использование пауз; молчание как часть коммуникации); точная (минимум слов и только по делу; главное – напрямую донести смысл до собеседника; вся избыточная информация отбрасывается).

Высококонтекстные культуры и низкоконтекстные культуры.

В высококонтекстных культурах важно то, как преподносится сообщение, а в низкоконтекстных – то, о чем в нем говорится. Условно можно сказать: восточные культуры чаще высококонтекстные, а западные – низкоконтекстные. Для высококонтекстных коммуникаций невербальная коммуникация может нести более высокий информационный посыл, нежели прямой вербальный текст.

Виды невербальной коммуникации: мимика, проксемика (пространственная организация общения), позы, жесты (адапторы, иллюстраторы, символы). Жесты и магия.

Врожденная мимика (Ч. Дарвин).

Эксперименты Пола Экмана (Paul Ekman) и Уоллеса Фризена (Wallace V. Friesen) в 1970-х гг., исследующие связь мимики и эмоций в разных культурах. *Гнев, грусть, отвращение, страх, радость, удивление* как наиболее узнаваемые эмоции. Гипотеза базовых эмоций. Возражения Анны Вежбицкой (Anna Wierzbicka), проблема языкового кодирования эмоций.

Экспрессивное поведение и культура. Социальная дистанция общения, проксемика

(Е. Т. Hall). Низко-, средне- и высококонтактные культуры. Табуирование зон тела. Запах как канал невербальной коммуникации в высококонтактных культурах (феромоны и аттрактанты в социальной перцепции). Дистанция общения и язык. Позы и техники тела, М. Мосс (Marcel Mauss).

От врожденных выразительных действий — к культурно обусловленным *этно-этикетным сценариям* поведения. Марсель Мосс: культурные сценарии проявления эмоций. Сакральная составляющая этно-этикетных сценариев (оплакивание, проводы, приветствия). Магия благопожелания.

Отличия этикета от ритуала. А. А. Байбурин: «На язык этикета и язык ритуала переводятся разные фрагменты жизни... этикет регулирует отношения лишь между участниками общения, в то время как система ритуалов призвана поддерживать устойчивость основных параметров жизни». В. Тэрнер: ритуал как разрешение «социальной драмы».

Коммуникация и социально-политические процессы

Отражение процессов, происходящих в обществе, в языке. Введение новой орфографии русского языка после революции. Д. С. Лихачев. Возрождение венгерского языка в процессе обретения Венгрией независимости. Репатриация евреев на историческую родину и воссоздание ушедшего из повседневной жизни иврита. Реформы в обществе и изменения в лексике, орфографии, формах обращения, местоимениях, появление «новояза», изменение значений слов.

Язык может «проговариваться» и выдавать смыслы и ценности, которые не артикулируются или даже скрываются прямой речью. Немецкий филолог В. Клемперер

(1881–1960), «Язык третьего рейха» (LTI—Lingua Tertii Imperii): «Нацизм въедался в плоть и кровь масс через отдельные словечки, обороты речи, конструкции предложений...» (Клемперер, n. d.).

Функции коммуникации помимо передачи информации

Коммуникация как социальный код «свой/-чужой». Язык как инструмент конструирования группового единства и деления на «своих» и «чужих». «Тайные» языки, искусственные языки (Дж. Толкиен, Г. С. Виноградов). Примеры, язык старых школ Англии.

Естественные языки, складывающиеся в закрытых и/или профессиональных сообществах, в молодежных субкультурах: сленг, феня, арг или жаргон (Лихачев, 1993). Язык как маркер социальной группы.

Мобилизация группового единства, конструирование групповой идентичности;

рефлексивно-прогностическая функция коммуникации — изменения, происходящие в языке и стандартах коммуникации, отражают процессы, происходящие в обществе.

Коммуникация как форма бытия социальной/культурной памяти. Сохранение сакральных формул и символов (например, формулы магии благопожелания, перешедшие в приветствия и прощания). Архаизмы — не просто дань традиции, которая «оформляет» взаимодействие людей, но то, что связывает прошлое и настоящее, архаичные и современные пласты культуры.

Культурная память и ее мнемотехники

«...человек, в какой бы общественной ипостаси мы его не рассматривали, по самой своей человеческой природе является animal symbolicum, существом, которое творит символы, общается с себе подобными при посредстве знаков и символов... Любая сфера человеческой деятельности погружена

ОБЩЕНИЕ ОПУТАНО СЕТЬЮ ТРАДИЦИЙ, НОРМ, ЭТНО-ЭТИКЕТНЫХ СЦЕНАРИЕВ. В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ ДАЕТ О СЕБЕ ЗНАТЬ САМЫМ НЕПОСРЕДСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ

в знаково-символические формы <...> путь ... к познанию человеческой жизнедеятельности протекает через мир символов, представляющих собой культурные срезы социальной действительности...» (Гуревич, 1998).

Культура как не генетическая память социума. «Холодные» традиционные общества и «горячие», сложные, ориентированные на инновации (К. Леви-Строс).

Культурная память, воспроизводящая прошлое, по Яну Ассману. Память, опирающаяся на обряды, танцы, орнаменты и всевозможные знаковые системы (обрядовая когерентность). Память, опирающаяся на письменные тексты (текстовая когерентность). «Специалисты памяти»: шаманы, барды, жрецы, брахманы, художники, учителя, ученые... (Ассман, 2004).

Символы и знаки как «подручные средства» механизма передачи культурного опыта от поколения к поколению.

Культурная память в бесписьменных обществах и ее особенности: акцент на воспроизведении традиций и сохранении порядка, сакрализация прошлого, цикличность времени, по Ю. М. Лотману (1987). Обряды, мифы, идолы, продукты человеческой деятельности как мнемонические знаки, за каждым из которых стоят «свернутые мнемонические программы текстов и сюжетов, хранящихся в устной памяти коллектива» (Лотман, 1987, 1996).

Культура как *семиосфера* (Ю. М. Лотман). *Семиотизация* – наделение какого-либо предмета, рисунка, звука приписываемым ему значением и превращение его в знак. Знак существует только в системе социальных отношений. *Знаки* на границе мира культуры и внутреннего мира человека – «*психологические орудия*» (термин Л. С. Выготского).

Различие рациональных знаков и символов, по С. С. Аверинцеву: значение *рационального знака* строго зафиксировано, структура подлинного *символа*, напротив, многослойна и многозначна (Аверинцев, 1971). Символ как «посланец других культурных эпох», несущий в себе исторические напластования смыслов. Зависимость актуального смысла символа от культурного контекста (Лотман, 1996). Символы

архаичные и новые. Простые и сложные символы. «... символы переносят тексты, сюжетные схемы и другие семиотические образования из одного пласта культуры в другой. ... значительной мере [они] берут на себя функцию механизмов единства ... они не дают ей [культуре] распасться на изолированные хронологические пласты» (Лотман, 1996).

Символы-мнемознаки как психологический инструмент произвольного запоминания и присвоения культурного наследия, который расширяет память отдельного человека до общечеловеческих масштабов (Л. С. Выготский, Ю. М. Лотман).

Социальная природа человеческой памяти (Л. С. Выготский, М. Хальбвакс, Я. Ассман). Индивидуальная /автобиографическая память и культурные нарративы (В. Нуркова).

Вопросы к семинару

1. Как влияют особенности культуры на процессы коммуникации?
2. Какие виды коммуникации принято выделять?
3. Что такое высококонтекстные и низкоконтекстные культуры?
4. Что такое этно-этикетные сценарии поведения и каковы их социальные функции?
5. Что такое базовые эмоции и как они выражаются?
6. Как классифицируются культуры по типу коммуникации?
7. Что такое невербальная коммуникация и что принято к ней относить?
8. Что общего и в чем принципиальное различие между этикетом и ритуалом?
9. Приведите примеры сакральной основы невербальной коммуникации. Язык жестов.
10. В чем особенности социальной/культурной памяти в бесписьменных и письменных обществах?
11. Раскройте понятия «семиотизация» и «культура как семиосфера».
12. Что такое символы и какую роль они играют в жизни человека и в истории культуры?
13. В чем проявляется культурно-историческая обусловленность автобиографической памяти?

Основная литература

- Тишков, В. А. (Ред.), & Артемова, О. Ю. (Ред. и сост.). (2018). *Антропология. Этнология: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры*. Издательство КДУ.
- Аверинцев, С. С. (1971). Символ. В *Краткая литературная энциклопедия* (Т. 1). Советская Россия.
- Стефаненко, Т. Г. (1998). *Этнопсихология* (Вып. I–II). Институт психологии РАН.
- Тендрякова, М. В. (2020). *Многообразие типичного: Очерки по культурно-исторической психологии народов*. Издательский Дом ЯСК.
- Бгажноков, Б. Х. (2003). *Основания гуманистической этнологии*. РУДН.
- Байбурин, А. К., & Топорков, А. Л. (1990). *У истоков этикета*. Наука.
- Байбурин, А. К. (1991). Ритуал в системе знаковых средств культуры. В *Этнознаковые функции культуры* (стр. 23–42). Наука.
- Лоренц, К. (1998). *Обратная сторона зеркала*. Республика.
- Лотман, Ю. М. (1992). Символ в системе культуры. В *Избранные статьи* (Т. 1, стр. 191–199). Александра.
- Лотман, Ю. М. (1987). Несколько мыслей о типологии культур. В *Языки культуры и проблемы переводимости*. Наука.
- Нуркова, В. (2000). *Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти*. УРАО.

Дополнительная литература

- Ассман, Я. (2004). *Культурная память: Письменность, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности*. Языки славянской культуры.
- Бгажноков, Б. Х. (1985). Прием почетного гостя в традиционной культуре адыгских народов. В *Этнические стереотипы поведения*. Наука.
- Березкин, Ю. (1985). Жесты у древних перуанцев. В *Этнические стереотипы поведения*. Наука.
- Байбурин, А. К., & Топорков, А. Л. (1990). *У истоков этикета*. Наука.
- Клемперер, В. (n. d.). *Язык третьего рейха: Записная книжка филолога*. http://modernlib.ru/books/klempere_viktor/lti_yazik_tretego_reyha_zapisnaya_knizhka_filologa/read_1
- Лихачев, Д. С. (1993). Тезисы доклада о старой орфографии (1928). В *Статьи ранних лет* (стр. 6–14). Тверское областное издательство Российского фонда культуры.
- Пронников, В. А., & Ладанов, И. Д. (1985). *Японцы: Этнопсихологические очерки*. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука».
- Селищев, А. М. (1928). *Язык революционной эпохи*. Работник просвещения. <http://books.e-heritage.ru/book/10075962>
- Шрейдер, Ю. А. (1979). Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания. В *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. Наука.

- Хальбвакс, М. (2005). Коллективная и историческая память. *Неприкосновенный запас*, 2. <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/kollektivnaya-i-istoricheskaya-pamyat.html>

Доклады

Ритуалы и ритуализованное поведение в жизни человека

- Байбурин, А. К., & Топорков, А. Л. (1990). *У истоков этикета*. Наука.
- Байбурин, А. К. (1991). Ритуал в системе знаковых средств культуры. В *Этнознаковые функции культуры* (стр. 23–42). Наука.
- Пронников, В. А., & Ладанов, И. Д. (1985). *Японцы: этнопсихологические очерки*. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука».
- Шрейдер, Ю. А. (1979). Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания. В *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. Наука.
- Врожденная коммуникация. Базовые эмоции. Микровыражения**
- Экман, П. (2010). *Психология эмоций: Я знаю, что ты чувствуешь*. Питер.
- Экман, П., & Фризен, У. (2013). *Узнай лжеца по выражению лица*. Питер.
- Сакральная основа коммуникации. Этно-этикетные сценарии**
- Березкин, Ю. (1985). Жесты у древних перуанцев. В *Этнические стереотипы поведения*. Наука.
- Бгажноков, Б. Х. (1985). Прием почетного гостя в традиционной культуре адыгских народов. В *Этнические стереотипы поведения*. Наука.
- Абрамян, Л. (1985). Оскорбление и наказание: слово и дело. В *Этнические стереотипы поведения*. Наука.
- Христофорова, О. Б. (2006). Интерпретации молчания: речевой этикет народов Севера в заметках путешественников и по данным фольклора. *Arbor Mundi*, 12, 82–104. <https://elibrary.ru/pxaqzf>
- Язык и социально-политические процессы**
- Лихачев, Д. С. (1993). Тезисы доклада о старой орфографии (1928). В *Статьи ранних лет* (стр. 6–14). Тверское областное издательство Российского фонда культуры.
- Клемперер, В. (n. d.). *Язык третьего рейха: Записная книжка филолога*.

http://modernlib.ru/books/klemperer_viktor/lti_yazik_tretego_reyha_zapisnaya_knizhka_filologa/read_1

Селищев, А. М. (1928). *Язык революционной эпохи*. Работник просвещения.
<http://books.e-heritage.ru/book/10075962>

Тема 5: Человек как хранитель традиций и творец инноваций

Культура программирует все стороны человеческой жизни на самых разных уровнях — от проявлений «национального характера», разного рода стереотипов, норм и ценностных ориентиров, включая понятия добра и зла, до бытовых приемов (как правильно мыть руки, есть, спать, заниматься продолжением рода и даже дышать). Такого рода предписания становятся сценарием *социотипического поведения*.

Социотипическое поведение — «роль для всех» или образцы «надлежащего поведения» (см. «Культурные синдромы» Г. Триандиса). Социальные нормы; стереотипы поведения и восприятия; социальный, национальный характеры; этикет и ритуалы как предлагаемые культурой модели поведения и восприятия. Значение их для человека: выступают как механизмы социальной регуляции поведения; обеспечивают взаимопонимание между членами сообщества; выступают в роли маркеров для выделения определенной группы из всего социального пространства, разделяя людей на членов ин-группы и аут-группы.

Значение для культуры: социотипическое поведение как способ воспроизведения и поддержания традиции, механизм преемственности и воспроизведения культурных моделей во времени. Значение ритуализированных форм поведения для поддержания единства социальной группы. Традиционное предсказуемое поведение как один из механизмов воспроизведения культуры и как социальный код «свои/чужие». Социотипическое поведение и память культуры.

Социотипическое поведение усваивается в ходе социализации. Понятие *интериоризации*.

Побудительная сила общепринятого: социотипических программ, норм, правил, предметов культуры. *Установки* как готовность к совершению определенного рода действий (Д. Н. Узнадзе). Установки в социальной перцепции (эксперименты А. А. Бодалева, Соболева). Аффилиативная потребность, референтная группа и Мы-идентичность (Э. Фромм).

Феномен **конформности**. Эксперименты Соломона Аша. Информационная теория конформности М. Дойча и Г. Джерарда (Deutsch & Gerard 1955). Нормативное и информационное влияние. Внешняя и внутренняя конформность.

Степень конформности и культура (конформность в разных обществах). Исследования уровня конформности Джоном Берри среди охотников-собирателей и земледельцев (John W. Berry). Конформность в коллективистских культурах (на примере Японии). Конформность и текущая социально-политическая ситуация, лонгитюдные исследования среди американских и британских студентов (1950–1980-е гг.).

Грани конформности: конформность как черта личности, воспитанная в процессе социализации в данной конкретной культуре с ее предпочтениями и ценностями, ориентированными на поддержку индивида или группового единства; конформность как относительно стабильная характеристика общества (Триандис, 2014); контекстная конформность (зависимость от локального социального контекста и/или от глобальной социально-политической ситуации).

Стратегии преодоления личностью кризисов и трудностей. Конформность как одна из адаптивных стратегий личности. *Резильентность* как личностная стратегия здоровой адаптации. Резильентность личности и резильентность общества. Стокгольмский синдром.

Личность как «социальное в нас» (Л. С. Выготский), воплощение культуры (Р. Бенедикт). «Наша первая пленка есть первый саван нашей индивидуальности» (Ш. Блондель).

**Историко-эволюционный подход
к пониманию личности**

Личность как индивидуальность (А. Г. Асмолов). Нестандартное поведение человека как один из механизмов развития социокультурной системы. Поступки, выходящие за нормативные рамки (отступление от канонов, новаторские идеи и изобретения, опередившие свое время) как «поиск иных вариантов развития культуры» и «потенциальные возможности бесконечных линий творческого эволюционного процесса жизни» (Асмолов, 1996). *Внутреннее многообразие системы* как источник ее развития и «запас прочности».

Когда в истории появляется личность? Возможно ли существование безличного, безиндивидуального периода развития общества? Был ли первобытный человек личностью? Проблема критериев личности/индивидуальности в истории.

Ю. М. Лотман: внутреннее многообразие культуры как «резервуар неопределенности» и источник развития. Ю. М. Лотман о двух путях развития культуры: эволюция (продолжение линии изменений, преемственность, предсказуемость трансформаций) и «взрыв» (прерывание прежней традиции, изменение пути развития, веер вероятностей, непредсказуемость) (Лотман, 1992). Точка бифуркации как вид сингулярности. Источники «неопределенности», нарушения социальных норм и девиации в культуре.

Проблема девиантного поведения в работах по истории и культуре.

Эмиль Дюркгейм о нарушениях социальных норм как источнике потенциальных инноваций: «Либеральная философия имела своих предшественников в лице всякого рода еретиков... Чтобы был возможен прогресс, индивидуальность должна иметь возможность выразить себя» (Дюркгейм, «Правила социологического метода»).

Чезаре Ломброзо о креативности ненормального поведения, «Гениальность и помешательство». «...гениальные безумцы ... опережают на много лет свою эпоху ..., бросаются в борьбу с настоящим, выступают

с горячей проповедью новых идей, хотя бы совершенно неприменимых на практике в данное время. Они уподобляются ... насекомым, которые, перелетая с цветка на цветок, переносят цветочную пыльцу и тем содействуют оплодотворению растений» (Ломброзо, 1892).

Арнольд ван Геннеп: понятие лиминального статуса и асоциальное поведение неофитов, «Обряды перехода» (1908). Виктор Тернер: «пустыня бесстатусности» / коммунитас как особое состояние человека и/или общества, когда происходит нарушение обычной социальной структуры (Turner, 1988).

М. М. Бахтин о творчестве Франсуа Рабле и смеховых персонажах в народной культуре и литературе средневековья и Ренессанса (1965); Д. С. Лихачев о смеховой культуре древней Руси и бунте «крошечного» мира – *антимира* (1984); Ю. М. Лотман о «дураке» и «сумасшедшем» (Лотман, 1973; 1992). Б. А. Успенский «антиповедение» как «отказ от принятых норм и обращение к прямо противоположному типу поведения» (Успенский, 1994). Проблемы измененных состояний сознания и психопатологии в различных культурах (Э. Бургиньон, Р. Принс, Н. Хольм).

Отношение различных культур к социальным девиациям. Контроль за девиациями, системы санкций, маргинализация нарушителя. Зоны толерантности культуры к отступлениям от норм. Особые социальные роли и узаконенное безумие (оракулы, пифии, берсеки/берсекиры, одержимые, трикстеры, шуты, юродивые). Смеховая культура. Маргиналы, «маргиналы сверху», «маргиналы снизу», маргинальность в культуре. Сфера сакрального (ритуальные нормы, игрища, деяния богов и героев). Антиповедение в ореоле святости. *Инверсии нормы* как знаки причастности к миру мертвых (Б. А. Успенский) или «крошечному» миру. Антиповедение как язык протеста. Культуры, терпимые и нетерпимые к отклонениям от нормы. «Социальная история дерзости» (Слотердайк, 2001).

Вопросы к семинару

1. Что такое *социотипическое поведение* и в чем оно проявляется?

2. Назовите основные механизмы усвоения социотипического поведения.

3. Что такое *конформизм*? В чем он проявляется и какие факторы влияют на уровень конформности той или иной этносоциальной группы?

4. Чем отличаются *витальные* потребности от *экзистенциальных* потребностей?

5. Что такое *резильентность*?

6. Как Ю. М. Лотман представлял два основных пути развития культуры?

7. Что такое культура «вины» и культура «стыда», культуры «полезности» и культуры «достоинства»?

8. Расскажите о регулятивных функциях социотипического поведения.

9. В каких случаях в культуре допускается и даже предполагается девиантность и/или инверсия повседневных норм и стереотипов поведения?

10. Что такое *антиповедение*, в каких обстоятельствах и кому оно дозволено/предписано?

11. Кто такие *маргиналы* в культуре («маргиналы сверху», « маргиналы снизу»)?

12. Что такое *обряды перехода* и *лиминальность*?

13. Когда в истории появляется личность? Дискуссии о проблеме существования личности в различные исторические эпохи.

Обязательная литература

Аверинцев, С. С. (1971). Символ. В *Краткая литературная энциклопедия* (Т. 1). Советская Россия.

Асмолов, А. Г. (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров* (стр. 587–599, 626–642). МОДЭК.

Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека* (стр. 296–319). Смысл.

Михина, Е. М. (Сост.) (1996). *История ментальностей, историческая антропология* (стр. 5–45). РГГУ.

Кон, И. С. (1983). *Открытие Я* (стр. 256–270). Политиздат.

Лихачев, Д. С., Панченко, А. М., & Поньрко, Н. В. (1984). *Смех в Древней Руси*. Наука.

Лотман, Ю. М. (1992). *Культура и взрыв*. Гнозис.

Гуревич, П. С. (1993). Человек в авантюре саморазвития [Предисловие]. В Э. Фромм, *Психоанализ и этика* (стр. 5–16). Республика.

Фромм, Э., & Хорни, К. (1995). Здоровое общество. В *Психоанализ и культура* (стр. 291–337). Юрист.

Дополнительная литература

Бахтин, М. М. (1990). *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Художественная литература.

Гинзбург, К. (2000). *Сыр и черви: Картина мира одного мельника, жившего в XVI в.* РОССПЭН.

Гуревич, А. Я. (1984). *Категории средневековой культуры*. Искусство.

Жуковская, Н. Л. (Ред.). (2019). *Личность в калейдоскопе культур*. Нестор-История.

Лотман, Ю. М. (1992). *Культура и взрыв*. Гнозис.

Лотман, Ю. М. (1973). *Статьи по типологии культуры*. Тарту.

Ломброзо, Ч. (1892). *Гениальность и помешательство*. Издание Ф. Павленкова. https://imwerden.de/pdf/lombroso_genialnost_i_pomeshatelstvo_1892.pdf

Морозов, И. А., & Слепцова, И. С. (2004). *Круг игры: Праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (XIX–XX вв.)*. Индрик.

Иванов, С. А. (2005). *Блаженные похабы: Культурная история юродства*. Языки славянской культуры.

Первин, Л., & Джон, О. (2001). *Психология личности: Теория и исследования* (стр. 255–302). Аспект Пресс.

Пропп, В. Я. (2000). *Русские аграрные праздники: Опыт историко-этнографического исследования*. Лабиринт.

Адоньева, С. Б. (Ред.). (2020). *Ритуалы бедствия: Антропологические очерки*. Пропповский центр.

Слотердаик, П. (2001). *Критика цинического разума*. Издательство Уральского университета.

Тендрякова, М. В. (1995). Еще раз о социально-исторической «природине» личности. В *Одиссей. Человек в истории*. Наука.

Тендрякова, М. В. (2024). Факторы риска саморазрушающего поведения в контексте культурных трансформаций. *Этнографическое обозрение*, 2, 151–168. <https://elibrary.ru/ckxsusn>

Шрейдер, Ю. А. (1979). Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания. В *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. Наука.

Уоллес, Э. Ф. К. (2001). Психические заболевания, биология и культура. В А. А. Белик (Ред.), *Личность, культура, этнос: Современная психологическая антропология* (стр. 361–404). Смысл.

Успенский, Б. А. (1994). Антиповедение в культуре древней Руси. В *Избранные труды: Семиотика истории. Семиотика культуры* (Т. 1, стр. 320–332). Гнозис.

Фуко, М. (1997). *История безумия в классическую эпоху*. Университетская книга.

Фромм, Э. (2016). *Бегство от свободы*. АСТ.

Bond, R., & Smith, P. B. (1996). Culture and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b, 1956) line judgment task. *Psychological Bulletin*, 119(1), 111–137. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2768&rep=rep1&type=pdf>

Доклады**Антиповедение и кромешный мир в традиционных обществах: социальные институты, персонажи и их значение**

Лихачев, Д. С., Панченко, А. М., & Поньрко, Н. В. (1984). *Смех в Древней Руси*. Наука.

Бахтин, М. М. (1990). *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Художественная литература.

Власова, З. И. (2001). *Скоморохи и фольклор*. Алетейя.

Морозов, И. А., & Слепцова, И. С. (2004). *Круг игры: Праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (XIX–XX вв.)*. Индрик.

Пропп, В. Я. (2000). *Русские аграрные праздники: Опыт историко-этнографического исследования*. Лабиринт.

Успенский, Б. А. (1994). Антиповедение в культуре древней Руси. В *Избранные труды: Семиотика истории. Семиотика культуры* (Т. 1, стр. 320–332). Гнозис.

Обряды перехода и их роль в жизни человека

Ван Геннеп, А. (1999). *Обряды перехода*. Восточная литература РАН.

Адоньева, С. Б. (Ред.). (2020). *Ритуалы бедствия: Антропологические очерки*. Пропповский центр.

Turner, V. W. (1988). Betwixt and between: The liminal period in rites of passage. In L. C. Mahdi, S. Foster, M. Little (Eds.), *Betwixt and between: Patterns of masculine and feminine initiation*. Open Court Publishing.

Шуты, скоморохи, «дураки», безумцы – в разных культурах, обществах, в разные исторические периоды

Лихачев, Д. С., Панченко, А. М., & Поньрко, Н. В. (1984). *Смех в Древней Руси*. Наука.

Иванов, С. А. (2005). *Блаженные похабы: Культурная история юродства*. Языки славянской культуры.

Изиглер, Ф., & Лассота, А. (1987). Нищие и фигляры, шлюхи и палачи: маргинальные группы и аутсайдеры в Кельне 1300–1600 (обзор). В А. Л. Ястребицкая & А. Я. Гуревич (Ред.), *Культура и общество в средние века: методология и методика зарубежных исследований* (Вып. II). Интерпракс.

Костомаров, Н. И. (1992). *Очерки домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях*. Республика.

Тема 6. Этничность в современном мире, человек на границе культур

... Великое дело – иметь одни и те же памятники предков, совершать одни и те же священнодействия, иметь общие места для погребения.

Цицерон, «Об обязанностях», Книга 1.

Идентичность как самоопределение и представление о себе через соотнесение себя с референтной социальной группой.

Этнический парадокс современности. Этническое возрождение, или разбуженная этничность. Изобретение традиций (Эрик Хобсбаум).

Этнос и этническая идентичность

Этнос, народ, нация как социальные объединения. Эволюция понятия «этноса» в Древнем мире (Тишков, 2003). Различные виды социальных идентичностей в истории Европы: историко-культурные общности, региональные идентичности, городские идентичности, языковые общности (Й. Хейзинга «Патриотизм и национализм в европейской истории до XX века»).

Культура, язык, общность происхождения, общность территории как характеристики этноса в XX–XXI веке. Этнические маркеры и их значение для этнической идентификации (С. А. Арутюнов). Этнонимы, экзо- и эндоэтнонимы.

Основные концепции понимания этноса.

Примордиалистский подход. Расистские теории: «пессимистический расизм» Гобино (Gobineau), «эволюционный расизм» Лебона (Le Bon) («метисные расы как распад души»). Теория пассионарности Л. Н. Гумилева, этнос как «живой организм».

Конструктивистский подход. Фредрик Барт «Этнические группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий» (1969). «Этничность на границе». Навязываемая и/или блокируемая этничность. Этническая группа определяется теми характеристиками, которые люди считают для себя важными. Этничность как свободный

выбор? Бенедикт Андерсен, «Воображаемые сообщества» (1983). Роджерс Брубейкер (Rogers Brubaker), «Этничность без групп» (2004): этничность (национальность) — как способ восприятия социального мира (этнически ориентированные фреймы, схемы, нарративы). **Инструменталистский подход**, этничность как инструмент для достижения политических целей отдельными группами элит (В. А. Тишков, Л. М. Дробижева). Политическое конструирование этничности, опыт СССР 1920–1930 гг. (С. Абашин «Советский кишлак»).

Этническое самосознание. Этническая идентичность и ее особенности. Приписываемая этничность. Конфронтационность этнической идентичности. Мифология и этническая идентичность. Когнитивные и аффективные аспекты этнической идентичности. Внутригрупповой фаворитизм. Этнические аттитюды.

Двухмерная модель этнической идентичности Дж. Берри (John Widdup Berry). Биэтническая идентичность. Маргинальная этничность. Гиперэтничность. Феномен ложной этничности. Влияние социального контекста на формирование этнической идентичности. Этническая идентичность в иммигрантских группах. Этническая идентичность в смешанных семьях.

Этносы как социальные группы с низким уровнем межгрупповой мобильности. Двойственная природа этнической идентичности: аутоидентификация себя человеком и признание этой его идентификации референтной группой.

Этногенетика, предмет этногенетики — изучение генофондов. «Этногенетика — это не биологизация этноса, скорее, социализация биологических популяций» (Е. В. Балановская). Этносы и популяции. Характеристики популяции (количество заключаемых браков (>50%), устойчивость генетических показателей во времени). Популяции, но не этносы. Этносы, но не популяции.

Межэтническое взаимодействие

Особенности межгруппового восприятия: согласованность — представление членов группы в значительной степени совпадает;

унифицированность — распространение представления отдельных людей на группу в целом (все вы/они такие); ригидность — консервативность; высокая оценочность (Агеев).

Феномены социальной перцепции в зоне культурных контактов. Этнические стереотипы и межэтнические установки. Предубеждения, предрассудки — негативные неблагоприятные установки к группе или ее членам. Феномен «зеркального образа» / негативная проекция. Атрибуции- «оборотни».

Этнические стереотипы. Корни этнических предрассудков и стереотипов. Гордон Олпорт: предубеждение возникает там, где негативная установка покоится на ложном и негибком обобщении. Ксенофобия и архаичный образ чужака. Антиинтеллектуализм. Контрстереотип (этнический образ включает выпадающие характеристики) (Г. У. Солдатова). Исследования этнических стереотипов и предубеждений в США в 1950-е гг. М. Шерифф: причины негативных стереотипов — различия интересов между группами. История взаимоотношений. Атрибутирование несуществующих народов, опрос Хартли (Eugene Hartley).

Миграционные процессы. Диаспоры. Мигранты и принимающее общество. Понимание интеграции: теория «плавильного котла» и ее разные варианты (начало XX в., США), теория «салатницы» (вторая половина XX в., США), «культурная мозаика» (Канада), «единство в многообразии» (United in diversity — Евросоюз), их сильные и слабые стороны.

Нации

Понятие нации (отличие от этноса). Нации в период формирования европейских государств. Нации в конце XX — начале XXI века. Нация как «воображаемое политическое сообщество», т. к. члены самой маленькой нации никогда не будут знать друг друга». (Б. Андерсен, «Воображаемые сообщества» (1983)). **Национализм** и его связь с этноцентризмом, гиперэтничностью, ксенофобией. Шовинизм.

Теории национализма. Теория вымещения или теория социальной казуальной атрибуции (теория «козла отпущения»)

(Миллер и Бугельский (N. Miller, B. R. Bugelski)). Атрибуция заговора. «Охота на ведьм» и группы риска (маргиналы, аутсайдеры, чужаки, иноверцы). Теория проекции (Бруно Беттельгейм (Bruno Bettelheim, 1903–1990)). Казуальная атрибуция, психологические защиты, ресентимент, стереотипизация как социальные механизмы конструирования образа врага. Теория авторитарной личности Теодора Адорно (Theodor W. Adorno). Эксперименты Т. Адорно, синдром авторитарной личности (антисемитизм, этноцентризм, антидемократизм).

Этнические конфликты. Социальные, политические, экономические составляющие этнических конфликтов (В. А. Тишков). Особенности межгруппового восприятия в ситуации межэтнической напряженности/конфликта. Психологические модели урегулирования межэтнических конфликтов: информационная модель; модель контакта; решение сверхзадач; достижение общей идентичности.

Тренинги культурной компетентности и толерантности

Толерантность как принятие иных культурных ценностей и иных образов жизни, а также как возможная форма межэтнического взаимодействия.

Аккультурация и культурная адаптация. Культурный шок. Пять этапов культурной адаптации (по Г. Триандису). Способы подготовки к межэтническому взаимодействию. Основные типы тренинговых программ. Культурные ассимиляторы. Создание тренинговых программ, подготавливающих людей к межэтническому взаимодействию и способствующих толерантному отношению к «чужакам». Разработка практических рекомендаций по учету этнопсихологических особенностей в определенных профессиональных областях, при распределении трудовых ресурсов, для оптимизации общения в многонациональных коллективах, для составления программ по образованию.

Вопросы к семинару

1. Соотношение понятий *этническое самосознание, групповое самосознание, этническая идентичность, идентичность*.
2. В чем суть примордиалистского, конструктивистского и инструменталистского подходов к пониманию этничности?
3. В чем разница между *культурной адаптацией и ассимиляцией*?
4. Какие этапы культурной адаптации были выделены Г. Триандисом?
5. Что такое *культурный шок*, и какие могут быть пути его преодоления?
6. Опишите структуру этнической идентичности и факторы, влияющие на ее формирование.
7. Какие виды этнической идентичности принято выделять на современном этапе?
8. Что такое внутри- и что такое внешнегрупповой фаворитизм?
9. Что такое *ложная этничность*?
10. Может ли человек сменить этническую принадлежность?
11. Какие факторы влияют на формирование этнической идентичности и ее актуальность?
12. Что входит в понятие *этнического образа* (этнические стереотипы, предубеждения, установки...)?
13. Назовите основные особенности межгруппового восприятия.
14. Расскажите о теориях, при помощи которых делаются попытки объяснить национализм (теория проекции, теория тоталитарной личности и теория вымещения).
15. Изучает ли этногенетика этносы? Что такое популяция?

Обязательная литература

- Тишков, В. А. (Ред.), & Артемова, О. Ю. (Ред. и сост.). (2018). *Антропология. Этнология: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры*. Издательство КДУ.
- Стефаненко, Т. Г. (1998). *Этнопсихология* (Вып. III, стр. 19–39, 85–108). Институт психологии РАН.
- Александренков, Э. Г. (1996). «Этническое самосознание» и «этническая идентичность». *Этнографическое обозрение*, 3, 13–33. <https://elibrary.ru/qqiprt>
- Агеев, В. С. (1990). *Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы* (стр. 134–158). Издательство Московского университета.

Балановская, Е. В. (2015). *Изучает ли этногенетика этносы? К вопросу о терминах*. http://xn--c1acc6aafa1c.xn--p1ai/?page_id=640

Солдатова, Г. У. (1998). *Психология межэтнической напряженности* (стр. 40–164). Смысл.

Кон, И. С. (1966). Психология предрассудка (О социально-психологических корнях этнических предубеждений). *Новый мир*, 9. <https://www.klex.ru/ye>

Тишков, В. А. (2003). *Реквием по этносу*. Наука.

Дополнительная литература

Абашин, С. Н. (2003). Свой среди чужих, чужой среди своих. Размышления этнографа по поводу новеллы А. Волоса «Свой». *Этнографическое обозрение*, 2, 3–25. <https://elibrary.ru/ooseep>

Адорно, Т. (2005). Что значит «проработка прошлого». *Неприкосновенный запас*, 2.

Балановская, Е. В., & Балановский, О. П. (2007). *Русский генофонд на Русской равнине*. Луч.

Геллнер, Э. (1992). *Нации и национализм*. Прогресс.

Дробижева, Л. М. (1994). Национализм, этническое самосознание и конфликты в трансформирующемся обществе. В *Национальное самосознание и нации в Российской Федерации начала 1990-х гг.* (стр. 16–47). Институт этнологии и антропологии.

Коротеева, В. В. (1999). *Теории национализма в зарубежных социальных науках*. РГГУ.

Лопуленко, Н. А., & Тишков, В. А. (2006). Аборигены Севера США и Канады в условиях глобализации. В В. И. Молодин & В. А. Тишков (Ред.), *Межэтническое взаимодействие и социокультурная адаптация народов Севера* (стр. 353–381). Институт этнологии и антропологии РАН.

Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А., & Шарова, О. Д. (2000). *Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков*. Генезис.

Стефаненко, Т. Г. (1998). *Этнопсихология* (Вып. III, стр. 19–39, 85–108). Институт психологии РАН.

Ядов, В. А. (1995). Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности. *Мир России. Социология. Этнология*, 4 (3–4), 158–181. <https://elibrary.ru/tskdiw>

Доклады

Национализм в XX в.: как создание наций и национальных государств и как проявления этноцентризма и ксенофобского дискурса

Коротеева, В. В. (1999). *Теории национализма в зарубежных социальных науках*. РГГУ.

Геллнер, Э. (1992). *Нации и национализм*. Прогресс.

Герасимов, И., Могильнер, М., & Семенов, А. (Ред.-сост.). (2010). *Мифы и заблуждения*

в изучении империи и национализма. Новое издательство.

Опыт национального строительства в Средней Азии

Абашин, С. (2007). *Национализмы в Средней Азии: В поисках идентичности*. Алетейя.

Популяционная генетика и этносы

Балановская, Е. В. (2015). *Изучает ли этногенетика этносы? К вопросу о терминах*. http://xn--c1acc6aafa1c.xn--p1ai/?page_id=640
Межкультурный тренинг (примеры, принципы и виды тренингов)

Триандис, Г. (2014). *Культура и социальное поведение*. Альпина нон-фикшн.

Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А., & Шарова, О. Д. (2000). *Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков*. Генезис.

Тангалычева, Р. К. (2012). *Теории и кейсы межкультурной коммуникации в условиях глобализации*. Алетейя.

Солдатова, Г. В., Макаrchук, А. В., & Шайгерова, Л. А. (2004). *Тренинги повышения межкультурной компетентности*. МГУ.

Triandis, H. C., Brislin, R., & Hui, C. H. (1988). Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 269–289.

[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(88\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0147-1767(88)90019-3)

Тема 7. Человек в постиндустриальном мире: вечные вопросы и новые проблемы

Самый печальный аспект сегодняшней жизни заключается в том, что наука получает знания гораздо быстрее, чем общество приобретает мудрость.

Айзек Азимов

Человек в мире, который построил он сам

Проблемы, с которыми сталкивается человек в информационном высокотехнологичном обществе. Достижения науки сегодня существенно опережают понимание человеком масштабов изменений в повседневной жизни, которые за ними следуют.

Страх перед новыми технологиями, которые могут заменить человека, «новые луддиты»: в обозримом будущем порядка 60% профессий исчезнут, умные технологии решат витальные проблемы человечества. Какое место займет человек в цифровом мире, где основные работы будут делаться без его участия? Как подготовить человека к решению не формализуемых задач на поле несконченных стратегий?

Новейшие достижения в области цифровых технологий и разработки искусственного интеллекта (AI). Проблема субъектности AI и особенности «чистого» разума. Страх перед альтернативным разумом. Полное делегирование ответственности AI.

Цифровые технологии как новые «культурные орудия», достраивающие человека. «Цифровые достройки» личности (поиск информации, система знаний, коммуникация, саморегуляция и др.). Цифровая амнезия («эффект Google»). «Когнитивная разгрузка» или утрата когнитивных навыков/умений? Особенности социального взаимодействия в виртуальном мире. Феномен одушевления техники. Виртуальная идентичность/Self и ее границы в цифровом пространстве.

Смещение виртуальной и онтологической реальности как новое измерение мира, в котором живет человек. «Поколение геймеров» и новые технологии в менеджменте. Симулякры и модели. Виртуальный опыт и чувство реальности. Эрих Фромм, понятие «отчуждения» и технологии. Новейшие технологии и традиции, их взаимодействие и противоречия. Новые технологии vs старое мышление.

Проблемы современной школы. Как построить обучение в меняющемся мире. Запрос на индивидуальные образовательные маршруты. Мифология юных миллионеров из TikTok'a и анскулинг.

Технологические инновации и нравственные/этические дилеммы, для решения которых нет исторического опыта. Виртуальные «воскрешения мертвых» и вопросы этики.

Новые дилеммы в сфере медицинской этики (Пр., «Суррогатное материнство», кто настоящие родители?). Генная инженерия. Возможности исправления патологий и лечения.

Редактирование генома зародыша: красные зоны и красные линии в современной науке.

Антиутопии о новом неравенстве, связанном с возможностями редактирования генома. Вероятность медицинской и/или юридической ошибки при генетических экспертизах (например, случаи химеризма). Биоэтика.

Трансгуманизм и постгуманизм, горизонты возможностей и опасения. Новые (псевдо) религиозные движения New Age и проекты/технологии создания «нового» человека. Эсхатологические прогнозы и/или вечные проблемы?

Вопросы к семинару

1. С чем связаны страхи человека перед новыми технологиями?
2. Что такое «цифровая амнезия»?
3. Как *отчуждение* проявляется в индустриальном и постиндустриальном обществе?
4. Что такое *биоэтика*? Приведите примеры проблем биоэтического порядка.
5. Чем виртуальная идентичность отличается от реальной? Как люди разных возрастов склонны презентовать себя в цифровом пространстве?
6. В чем особенности коммуникации в социальных сетях?
7. Приведите примеры, когда новейшие технологии входят в противоречие с традиционными социальными нормами и стереотипами.
8. Что такое *анскулинг*? Аргументы за и против.

Основная литература

Асмолов, А. Г. (Ред.). (2018). *Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен*. (2018). Издательский Дом ЯСК.

Бек, Дж., & Уэйд, М. (2006). *Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду*. Издательство Претекст.

Солдатова, Г. У., & Илюхина, С. Н. (2025). Человек технологически достроенный: В поисках целостности. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 13–23. <https://elibrary.ru/dswhyp>

Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., & Илюхина, С. Н. (2022). Я-реальное и Я-виртуальное: Идентификационные матрицы подростков и взрослых. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 27–37. <https://elibrary.ru/gnsbwf>

Фромм, Э., & Хорни, К. (1995). Здоровое общество. В *Психоанализ и культура* (стр. 291–337). Юрист.

Дополнительная литература

- Ожиганова, А. А. (2015). Дети New Age: Утопический проект движения «Анастасия» («Звонящие кедры России»). *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*, 33(1), 262–286. <https://elibrary.ru/ukaccz>
- Елагин, С. С. (2018). Нью-эйдж sensu lato: История термина и обзор исследований. *Религиоведческие исследования*, 2(18), 11–29. <https://elibrary.ru/ynjqip>
- Крючкова, Е. В. (2012). *Нью Эйдж как культурная парадигма современного общества* [Автореферат диссертации кандидата философских наук, Астраханский государственный университет].
- Сельдинова, Д. О., & Кожевников, С. Б. (2023). Мифотворчество в потребительской культуре. *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*, 1(45), 21–32. <https://elibrary.ru/mqfmke>
- Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., & Илюхина, С. Н. (2024). Технологически расширенная личность: Разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 47(2), 175–200. <https://elibrary.ru/hdxghe>
- Тоффлер, Э. (2001). Шок будущего. *Центр гуманитарных технологий*. <https://gtmarket.ru/library/basis/4797>
- Salazar, J. F., Pink, S., Irving, A., & Sjoberg, J. (Eds.). (2017). *Anthropologies and futures: Researching emerging and uncertain worlds*. Bloomsbury Academic.
- Belk, R. (2016). Extended self and the digital world. *Current Opinion in Psychology*, 10, 50–54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.11.003>
- Choi, G. (2021). *The internet-extended mind: The psychological ramifications and philosophical implications of cognitive offloading* [Senior thesis, Scripps College].
- Darby, A. (2002). *The case of Lydia Fairchild and her chimerism*. The Embryo Project Encyclopedia.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Lodha, P. (2019). Digital amnesia: Are we headed towards another amnesia? *Indian Journal of Mental Health*, 6(1), 18–23.

Доклады

Образы человека будущего в различных направлениях/сообществах New Age. Современные утопические проекты

Елагин, С. С. (2018). Нью-эйдж sensu lato: История термина и обзор исследований. *Религиоведческие исследования*, 2(18), 11–29. <https://elibrary.ru/ynjqip>

Крючкова, Е. В. (2012). *Нью Эйдж как культурная парадигма современного общества* [Автореферат диссертации кандидата философских наук]. Астрахань.

Игровые технологии в современном мире

Бек, Дж., & Уэйд, М. (2006). *Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду*. http://www.e-reading.me/bookreader.php/134789/Bek_-_Doigralis!_ili_Kak_pokolenie_geimerov_navsegda_menyaet_biznes-sredu.html

Кавтарадзе, Д. Н. (1998). *Обучение и игра: Введение в активные методы обучения*. Академия педагогических и социологических наук, Московский психолого-социологический институт.

Ретюнских, Л. Т. (2002). *Философия игры*. Вузовская книга. <https://elibrary.ru/syzhlj>

Тендрякова, М. В. (2015). *Игровые миры: От Homo ludens до геймера*. Издательство Нестор-История.

Тоффлер, Э. (2001). Шок будущего. *Центр гуманитарных технологий*. <https://gtmarket.ru/library/basis/4797>

Course Syllabus: “The Human in Cultural-Historical Diversity: The Optics of Social Anthropology”

Mariya V. TENDRYAKOVA

PhD in History, senior Researcher, the Institute of Ethnology and Anthropology, the Russian Academy of Sciences (32a, Leninsky Dr., 119334, Moscow, Russian Federation), <http://orcid.org/0000-0001-6206-8439>, e-mail: mashatendryak@gmail.com

TO CITE Tendryakova, M. V. (2026). Course Syllabus: «The Human in Cultural-Historical Diversity: The Optics of Social Anthropology». *Educational Policy*, 24(1), 34–60.

© Tendryakova M. V., 2026

Received: 10.02.2026

Accepted: 22.02.2026

Date of publication: 05.04.2026



■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Культурно-исторический подход к распределенному познанию

М. Коул, Калифорнийский университет в Сан-Диего. Ла-Холья, США
Ю. Энгестрём, Университет Хельсинки. Хельсинки, Финляндия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Коул, М., & Энгестрём, Ю. (2026). Культурно-исторический подход к распределенному познанию. *Образовательная политика*, 24(1), 62–90.



© Коул М., Энгестрём Ю., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 10.10.2025
Принята: 20.10.2025
Дата публикации: 05.04.2026

Майкл КОУЛ

д. псих. н., профессор, Калифорнийский
университет в Сан-Диего, Ла-Холья, США,
<https://orcid.org/0000-0003-3055-8593>,
e-mail: mcole@ucsd.edu

Юрьё ЭНГЕСТРЁМ

профессор взрослого образования, директор,
Центр исследований деятельности, развития
и обучения (CRADLE), Университет Хельсинки;
почетный профессор коммуникации,
Калифорнийский университет
в Сан-Диего, Ла-Холья, США,
<https://orcid.org/0000-0002-6949-4278>,
e-mail: yrjo.engestrom@helsinki.fi

По всей видимости, именно Гёте отметил, что все уже было когда-то придумано; задача заключается в том, чтобы переосмыслить имеющееся в соответствии с текущими обстоятельствами. Кто бы ни был автором этой мысли, Гёте или кто-то другой, мы часто задумываемся об этом в связи с нынешней волной открытий, показывающих, что и содержание, и процессы мышления (как бы ни интерпретировались эти скользкие термины) распределены между людьми в той же мере, в какой они заложены внутри них самих. Нашему собственному повторному открытию распределенной природы психики

предшествовало знакомство с культурно-исторической школой психологии. Поэтому мы решили изучить подходы к распределенному познанию и проследить развитие этих идей от истоков психологии как самостоятельной дисциплины. В этой статье мы расскажем о ее эволюции с точки зрения культурно-исторической школы, а также обсудим преимущества работы в рамках этой концепции, опираясь на современные достижения в области когнитивной психологии, антропологии и социологии и рассматривая познание как распределенный феномен.

Распределенное познание по версии Вундта

Примерно в то время, когда психология как научная дисциплина отмечала столетний юбилей, возникло множество дискуссий о работах Вильгельма Вундта, называемого отцом научной психологии (Blumenthal, 1980; Farr, 1987; Toulmin, 1981). Среди множества вопросов, поднятых в ходе этой переоценки, особое место занимала неспособность современных психологов осознать, что почти половина работ Вундта была посвящена

не изучению элементарных ощущений с помощью духовых инструментов и метода тренированного самоанализа, а исследованию исторически сложившихся, культурно оформленных знаний, отраженных в письменных отчетах ученых, исследователей и ранних антропологов, а также в анализах филологов и историков (Wundt, 1921).

Наиболее известная часть системы Вундта называлась «физиологической психологией», в рамках которой он изучал непосредственный опыт на основании экспериментальных методов. Целью данного направления была попытка понять, как в сознании возникают элементарные ощущения и какие универсальные законы управляют объединением этих элементов. Название «физиологическая» иногда вводит в заблуждение, поскольку проводимые эксперименты редко включали физиологические измерения. Скорее, считалось, что устные сообщения испытуемых, на которых оказывали воздействие при помощи тщательно контролируемых стимулов, приведут к результатам, которые в конечном итоге можно будет отнести к физиологическим процессам. Эксперименты были сосредоточены на качествах сенсорного

восприятия и разложении простых реакций на составляющие. Предполагалось, что психологические процессы, соответствующие внешней стимуляции, происходят в головах отдельных людей.

Другая часть системы Вундта включала изучение «высших психологических функций», в том числе процессы мышления и продукты человеческого языка. Вундт утверждал, что это второе направление психологии — называемое им *Völkerpsychologie*, т. е. «психологией народов» — нельзя исследовать с помощью

лабораторных методов, ориентированных на содержание сознания, поскольку изучаемые явления выходят за рамки индивидуального сознания человека. Например, он утверждал: «Один человек никогда не сможет придумать язык. Да, эсперанто и другие

**ДРУГИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ СУЩЕСТВА,
В ТОМ ЧИСЛЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ
ПРЕДЫДУЩИХ ПОКОЛЕНИЙ, ИГРАЮТ
РЕШАЮЩУЮ РОЛЬ
В ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА**

искусственные языки были изобретены отдельными людьми. Однако подобные изобретения были бы невозможны, если бы язык уже не существовал. Более того, ни один из них не смог сохраниться, и большинство из них обязаны своим существованием исключительно элементам, заимствованным из естественных языков» (Wundt, 1921).

Согласно Вундту, высшие психологические функции нужно изучать с помощью методов описательных наук, таких как этнография, фольклористика и лингвистика. Результаты необходимо было формулировать в терминах исторически обусловленных явлений, которые можно описать, но не объяснить в соответствии с канонами экспериментальной науки. Вундт считал, что эти два направления должны дополнять друг друга; только путем синтеза их соответствующих представлений можно достичь полноценной психологии. Тем, кто относил «психологию народов» к экспериментальной психологии, Вундт отвечал, что «индивидуальное сознание

совершенно не способно дать нам историю развития человеческой мысли, поскольку оно обусловлено более ранней историей, о которой само по себе оно не может дать нам никаких знаний» (Wundt, 1921). Говоря современным языком, он утверждал, что элементарные психологические функции реализуются «в голове», несмотря на то, что высшие психологические функции требуют дополнительных когнитивных ресурсов, которые можно найти в социокультурной среде.

Те же предания, согласно которым, Вундт является отцом-основателем данной

дисциплины, утверждают, что в течение нескольких десятилетий его влияние сократилось почти до нуля, что его методологию отвергли, а различие между физиологическим/экспериментальным и культурным/описательным подходами проигнорировали. Однако нет никаких сомнений, что те, кто в настоящее время интересуется распределенным познанием, заново открыли для себя некоторые идеи Вундта, особенно касающиеся психологии народов, методов ее изучения и трудностей согласования данных, полученных с помощью двух способов познания психики.

Гуго Мюнстерберг

Многие ученые, исследующие распределенное познание, получают данные из социально значимых практических действий, наблюдая за тем, что происходит в школах, больницах и на рабочих местах. Интересно, что Гуго Мюнстерберг, «отец прикладной психологии», полностью придерживался точки зрения Вундта о двойственной природе психологии и представил одну из самых

ранних систематизаций распределенной природы познания. Мюнстерберг (Münsterberg, 1914) назвал экспериментальную часть программы Вундта «причинной» психологией, а описательную — «целенаправленной», сделав оговорку, что «чрезвычайно важно четко разделять их и четко осознавать принципы, которые ими управляют».

В связи с обсуждением целенаправленной части психологии Мюнстерберг (Münsterberg, 1914) утверждал, что познание происходит не только «в голове», где миллионы клеток мозга взаимодействуют за пределами сознания,

чтобы «помнить за нас», «думать за нас», «желать за нас», но в объективных элементах общения между индивидами: «Письмо, газета, книга существуют вне самих индивидов, и все же они являются посредниками между двумя или миллионами людей в социальной группе... Книга запоминается для социальной группы, и переживания группы, объективно отраженные в ней, формируют социальные действия и общественное

В СЕРИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛУРИЯ И ВЫГОТСКИЙ ПОКАЗАЛИ, ЧТО РАЗЛИЧНЫЕ ТЕХНИКИ, ПОБУЖДАВШИЕ ИСПЫТУЕМЫХ КОСВЕННО РЕГУЛИРОВАТЬ СВОЕ ПОВЕДЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ ЯЗЫКА И ИСКУССТВЕННЫХ ЗНАКОВ, ОКАЗЫВАЛИ ОДИНАКОВОЕ КОРРЕКТИРУЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ

мышление. Письмо может соединить любые удаленные социальные нейроны; бумага — распространить возбуждение от одной точки социальной группы к миллионным другим. Каждое объективированное выражение становится кратчайшим социальным путем».

Несмотря на то, что интерес к идеям этих психологов-первопроходцев возродился (Cahan & White, 1992; Farr, 1987; Toulmin, 1981), те целостные программы, которые они поддерживали, так и не привели к возникновению какого-либо узнаваемого современного подхода к человеческому познанию. История (пока что) более благосклонна к создателям культурно-исторического подхода, связанного с именами Алексея Леонтьева, Александра Лурии и Льва Выготского.

Культурно-исторический подход

Основные идеи культурно-исторической психологии содержатся в серии статей и монографий, написанных в конце 1920-х — начале 1930-х годов (Leont'ev, 1932; Lurja, 1928, 1932; Vygotsky, 1929; Выготский, 1960). Несмотря на твердую приверженность дарвиновской теории филогенеза человека, согласно одному из центральных принципов культурно-исторической школы, «процесс исторического развития человеческого поведения и процесс биологической эволюции не совпадают; одно не является продолжением другого. Скорее, каждый из этих процессов подчиняется своим собственным законам» (Выготский, 1960).

Предполагаемый качественный разрыв между развитием человека и животных описывается инициаторами культурно-исторической школы различными взаимосвязанными способами. В первой статье об идеях школы, опубликованной на английском языке, Александр Лурия начинает с хорошо известного утверждения о том, что «человек отличается от животных тем, что может создавать и использовать орудия труда». Эти инструменты, пишет он, «не только радикально меняют условия его жизни, но также воздействуют на него самого таким образом, что меняют его и его психическое состояние» (Lurja, 1928).

Структурное изменение, которое возникает при опосредствовании инструмента, заключается в том, что «вместо того, чтобы использовать натуральную функцию для решения определенной задачи, ребенок размещает между этой функцией и задачей специальное вспомогательное средство... при помощи которого у него получается выполнить задание» (Там же). Базовая структура человеческого познания, возникающая в результате инструментального опосредствования, традиционно изображается в виде треугольника, как показано на рис. 1.

Проще говоря, «натуральные» («неопосредствованные») функции расположены вдоль основания треугольника; «культурные» («опосредствованные») функции — это те, где взаимодействия между субъектом и объектом опосредуются вспомогательными

средствами, расположенными в вершине треугольника. Хотя первоначальное утверждение Лурии, по-видимому, подразумевает, что культурный маршрут полностью заменяет натуральный, часто в его работах и работах его коллег ясно сказано, что оба маршрута существуют одновременно. Такой вывод необходим, поскольку люди не перестают быть филогенетически развитыми существами в силу своей способности создавать, передавать и усваивать культуру.

То, как Лурия пишет об опосредствовании через инструменты, наталкивает на мысль, что он имел в виду такие инструменты, как мотыги и тарелки. Однако он и его коллеги считали язык неотъемлемой частью общего процесса культурного опосредствования, «инструментом из инструментов», и у них было явно двойное представление об инструментальном опосредствовании. Как объясняет Выготский в монографии «Орудие и знак в развитии ребенка» (Vygotsky, 1978), то, что мы условно называем орудием, и то, что мы условно называем символами, — это два аспекта одного и того же явления. Считалось, что опосредствование с помощью инструментов более ориентировано вовне, а с помощью знаков — внутрь, на «я», но оба аспекта присущи каждому культурному артефакту.

Много лет спустя Лурия (Lurja, 1981) резюмировал психологические последствия культурно обусловленного поведения, говоря, в частности, о человеческом языке, следующим образом: «Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком, заключается в том, что его мир удваивается. Человек без слова имел дело только с теми вещами, которые он непосредственно видел, с которыми он мог манипулировать. С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимались и которые ранее не входили в состав его собственного опыта. Слово удваивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие. Животное имеет один мир — мир чувственно воспринимаемых предметов и ситуаций; человек имеет двойной мир».

Здесь мы ясно видим, что классический треугольник опосредствования — это описание

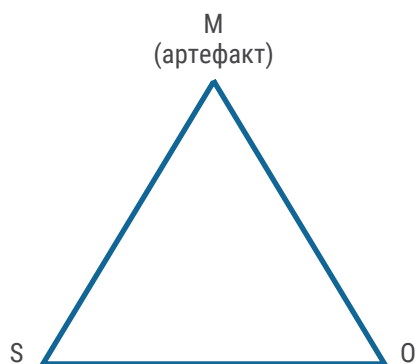


Рис. 1. Основной треугольник опосредствования с субъектом (S), объектом (O) и посредником (артефактом) (M) в вершинах, указывающий на основные ограничения, накладываемые на психику. Источник: Luria, 1928.
Fig. 1. The basic mediational triangle with subject (S), object (O), and medium (M) at its vertices indicating the basic constraints on mind. Source: Luria 1928.

основных структурных ограничений индивидуального человеческого познания. Но такое статичное описание упускает из виду динамичный, двойной мир, о котором пишет Лурия. Следовательно, мы должны добавить к этой структурной картине еще одно измерение – время, в ходе которого два мира (непосредственно данный и культурно опосредствованный) постоянно синтезируются, чтобы обеспечить ментальные основы действий людей в реальном времени в мире. Эта расширенная версия базового треугольника опосредствования показана на рис. 2, где подчеркивается тот факт, что познание требует анализа и синтеза (по крайней мере) двух источников информации в режиме реального времени.

Важным выводом из этих замечаний является предположение о том, что другие человеческие существа, в т.ч. представители предыдущих поколений, играют решающую роль в формировании когнитивных способностей человека. Этот момент обобщен в том, что Выготский (1934; Vygotsky, 1987) назвал «общим законом культурного развития»:

«Однако история развития знаков приводит нас к гораздо более общему закону, который управляет развитием поведения. П. Жане называет его фундаментальным законом психологии. Суть закона заключается в том, что ребенок в процессе развития начинает применять к себе те же формы поведения, которые до этого применяли к нему другие. Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на себя... Знак

всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя» (Выготский, 1960).

Треугольники опосредствования на рис. 1 и 2 схематично показывают «минимальные структуры» когнитивных функций человека; при этом они не отражают коллективную природу человеческой деятельности, или систем деятельности, как их называл Леонтьев (1981; Leont'ev, 1978). На рис. 3 мы добавили важные элементы к абстрактной индивидуальной модели, изображенной на рис. 1 и 2. Прежде всего, тот факт, что индивиды («субъекты») объединяются в сообщества, обозначен точкой как «сообщество». Как показано на рис. 3, отношения между субъектом и сообществом опосредствованы, с одной стороны, полным набором

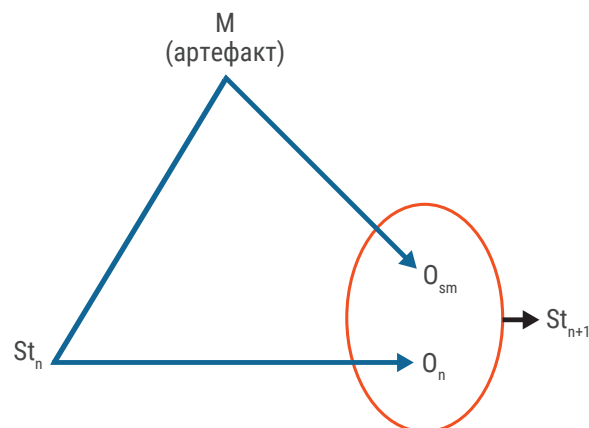


Рис. 2. Базовый треугольник опосредствования, в единицу анализа которого включено время. Эта фигура говорит о том, что новые состояния субъекта возникают в результате согласования информации, получаемой как от опосредствованных (культурных), так и от прямых (филогенетических) связей между субъектом и объектом. M – артефакт; St – состояние знаний субъекта в момент времени n; Osm – объект, представленный через среду; On – объект в момент времени n; St n+1 – это новое состояние знаний субъекта в момент времени n+1. Источник: разработано авторами.

Fig. 2. The basic mediational triangle with time included in the unit of analysis. This figure symbolizes the fact that new states of the subject arise from coordination of information from both the mediated (cultural) and direct (phylogenetic) connections between subject and object. M, Medium; St, subject's state of knowledge at time n; om, object as represented via the medium; on, object at time n; St n+1, emergent new state of subject's knowledge at time n + 1. Source: developed by the authors.

«артефактов-посредников», имеющих в распоряжении группы, и, с другой стороны, «правилами» (нормами и санкциями, которые определяют и регулируют ожидаемые правильные процедуры и приемлемые взаимодействия между участниками). Сообщества, в свою очередь, подразумевают «разделение труда», согласованное распределение задач, полномочий и ответственности между участниками системы деятельности.

Рис. 3 позволяет сделать важные выводы для презентации идеи о том, что системы деятельности являются базовой единицей анализа. Во-первых, на нем представлена концептуальная карта основных областей, в которых распределено человеческое познание. Во-вторых, он включает в себя других людей, которые каким-то образом должны приниматься во внимание одновременно с субъектом как составляющие систем человеческой деятельности.

Еще одной важной особенностью деятельности как базовой единицы анализа человеческого поведения является ее устойчивость при институционализации. Когда деятельность приобретает статус культурной практики, ее период полураспада зачастую значительно превышает продолжительность индивидуального целенаправленного действия. В действительности, системы мероприятий, таких как те, что реализуются в школах и больницах, зачастую воспроизводят одни и те же действия и результаты — снова и снова, в монотонной и повторяющейся манере, что придает культурным ограничениям на действия почти непреодолимый характер. Однако более глубокий анализ кажущихся неизменными систем деятельности показывает, что внутри и между ними постоянно происходят переходы и реорганизации. Это является фундаментальной составляющей динамики эволюции человека.

Следовательно, системы деятельности лучше всего рассматривать как сложные образования, в которых равновесие является исключением, а напряженность, нарушения и локальные инновации — правилом

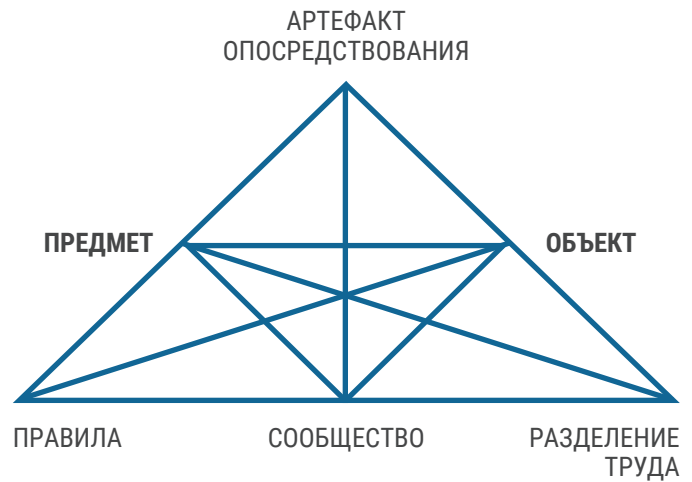


Рис. 3. Базовый треугольник опосредствования расширен и включает других людей (community), социальные нормы (rules) и разделение труда между субъектом и другими людьми (division of labor). Источник: Engeström, 1987.

Fig. 3. The basic mediational triangle expanded to include other people (community), social rules (rules), and the division of labor between the subject and others. Source: Engeström, 1987.

и двигателем изменений. Если проследить систему деятельности во времени, то можно также обнаружить качественные изменения в целом. Институционализированные системы деятельности, по-видимому, проходят через циклы развития, которые обычно длятся несколько лет (Engeström, 1987).

Можно резюмировать культурно-историческую концепцию базовой структуры человеческой деятельности следующим образом:

1. Так называемые естественные функции развиваются в соответствии с принципами, отличными от психологических функций, которые опосредуются инструментами и правилами, например, «культурных» функций.
2. Культурное опосредствование создает специфичную для вида универсальную структуру человеческой психики и связанную с ней морфологию действия.
3. Культурное опосредствование обладает рекурсивным, двунаправленным эффектом; опосредствованная деятельность одновременно изменяет как окружающую среду, так и субъекта.
4. Культурные артефакты являются как материальными, так и символическими; они регулируют взаимодействие человека с окружающей средой и самим собой.

В этом отношении они представляют собой «инструменты» в широком смысле, а главным инструментом является язык.

5. Культурная среда, в которой рождаются дети, содержит накопленные знания предыдущих поколений. Управляя своим поведением с помощью этих объектов, люди извлекают пользу не только из своего собственного опыта, но и из опыта предков.
6. Культурное опосредствование подразумевает специфический для вида способ изменения в развитии, при котором достижения предыдущих поколений накапливаются в настоящем как специфически человеческая часть окружающей среды; в этом смысле культура является историей в настоящем.
7. Культурное опосредствование подразумевает особую важность социального мира для развития человека, поскольку только другие люди могут создать особые условия, необходимые для этого развития.
8. Естественной единицей анализа для изучения человеческого поведения являются системы деятельности, исторически обусловленные системы отношений между индивидами и их ближайшим культурно организованным окружением.

Несмотря на принципиальное принятие деятельностных систем в качестве единицы анализа, российские культурно-исторические исследования, основанные на изложенных здесь идеях, были ограничены в основном уровнем индивидуальных действий с использованием «метода двойной стимуляции». Основная идея этого метода (Valsiner, 1988) заключается в том, чтобы поставить человека в ситуацию решения проблемы, когда прямые действия оказываются неэффективными, так что индивид должен найти или создать вспомогательные средства для достижения цели. В работах Выготского, Лурии и Леонтьева эксперименты с использованием этого метода также рассматривались как специфическая версия микрогенетического эксперимента, который спровоцировал

процесс психологических изменений в контролируемых лабораторных условиях.

Этот метод использовался в самых разных исследованиях, проведенных российскими культурно-историческими психологами. Например, в исследованиях развития произвольного поведения у маленьких детей Александр Лурия продемонстрировал, что приобретение самоконтроля в простых ситуациях, когда ребенка просили сжать резиновую грушу или, наоборот, не сдавливать ее, было тесно связано со способностью опосредствовать свою деятельность с помощью языка. Такие результаты подтвердили убеждение Лурии в том, что «добровольное поведение — это способность создавать стимулы и подчинять [себя] им; или, другими словами, вызывать к жизни стимулы особого порядка, направленные на организацию поведения» (Luria, 1932).

Точно так же, как исследования с детьми могли бы выявить, каким образом приобретение опосредующих средств имеет решающее значение для онтогенеза поведения, так и исследования опосредующих средств, имеющих решающее значение для исправления поведения в случае травмы или заболевания, могли бы позволить проанализировать микрогенетические процессы повседневного мышления. В качестве хорошо известного раннего примера применения этого принципа Лурия и Выготский провели экспериментальную работу с пациентом, страдающим паркинсонизмом. Его состояние было настолько тяжелым, что пациент не мог ходить по полу. Однако, как это ни парадоксально, он мог подниматься по лестнице. Выготский и Лурия (Luria, 1979) выдвинули гипотезу, что, когда пациент поднимается по лестнице, каждая ступенька представляет собой сигнал, на который он должен сознательно реагировать. Когда Выготский разложил листы бумаги на ровном полу и попросил его пройти, переступая через них, ранее неподвижный пациент смог передвигаться по комнате без посторонней помощи. В серии исследований Лурия и Выготский показали, что различные техники, побуждавшие испытуемых косвенно регулировать свое поведение с помощью языка

и искусственных знаков, оказывали одинаковое корректирующее воздействие.

Впоследствии эта стратегия «реабилитации» была использована в самых разнообразных исследованиях развития высших психологических функций как у детей, так и у взрослых, которые были каким-либо образом травмированы. Например, Лурия (Luria, 1929, 1978) изучал развитие письма как способ преодоления высоких нагрузок на память, Леонтьев (1981) — развитие использования мнемонических приемов у нормальных и умственно отсталых детей, Мануйленко (Manuilenko, 1975) — как игра может реорганизовать память и двигательные функции, в то время как другие исследователи изучали, как игра может изменить память и двигательные функции. Многие исследователи, включая Леонтьева, Лурию и Запорожца, разработали методы реабилитации для случаев травм, при которых речь, память и двигательные функции были нарушены.

Подводя итог, можно сказать, что русские ученые серьезно отнеслись к различиям, которые Вундт видел между двумя видами психологии, и приняли идею о том, что к исследованию высших психологических функций необходимо подходить с помощью особой методологии. Однако, в отличие от Вундта, который утверждал, что эти две психологии по необходимости различны, они стремились создать единую психологию с культурным опосредствованием и, следовательно, исходили из предположения, что познание по своей сути является распределенным феноменом.

Используя культурно-историческую психологию, мы размышляем о распределенной психике.

После 1950-х годов начали появляться публикации культурно-исторической школы

на английском, немецком и других языках. Вполне естественно, что эти идеи были истолкованы по-разному, выборочно, когда они были вырваны из российского контекста (см. работу Valsiner (1988), где дается как доступное изложение основных направлений исследований, так и резкая критика американских версий культурно-исторической науки). Следовательно, все, что мы можем предложить, — это «культурно-исторический» подход к рассматриваемой проблеме. На наш взгляд, несколько продуктивных направлений культурно-исторической психологии выросли

из американских и европейских гибридов российских подходов. Мы рассмотрим это развитие двумя способами. Во-первых, используя представление опосредствованной деятельности на рис. 1–3 в качестве эвристического приема, мы обрисуем различные способы, с помощью которых можно сказать, что познание распределяется

в различных фундаментальных локусах системы деятельности. Затем мы приведем два примера из наших собственных исследований, в которых используются эти идеи.

Распределение познания «внутри» человека

Лурия не уставал повторять, что знания и формы мышления распределены в мозге неравномерно. Восстановительные процедуры Лурии были основаны на методах, намеренно перераспределявших когнитивные способности в зависимости от конкретного пораженного участка мозга (Luria, 1973).

В отрывке, где ясно видно, что Лурия принимает дуалистическую психологию Вундта, он открыто заявляет о своей вере в экстрасоматическое распределение познания:

**НЕТ СОМНЕНИЙ В ТОМ, ЧТО
КУЛЬТУРА СТРУКТУРИРОВАНА.
ОДНАКО ОНА ТАКЖЕ ДАЛЕКА
ОТ ЕДИНООБРАЗИЯ, ПОСКОЛЬКУ
ПЕРЕЖИВАЕТСЯ В ЛОКАЛЬНЫХ,
ОГРАНИЧЕННЫХ В ПРОСТРАНСТВЕ
И ВРЕМЕНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ
ЛИЦОМ К ЛИЦУ**

«Пропасть между физиологическими объяснениями элементарных актов и менталистическими описаниями сложных психических процессов будет сохраняться до тех пор, пока мы не сможем понять, каким образом естественные процессы, как, например, физическое созревание и сенсорные механизмы, взаимодействуют с процессами, определяемыми культурой; именно это взаимодействие и создает психическую деятельность взрослого человека. Нам нужно было выйти за пределы организма, чтобы обнаружить источники специфически человеческих форм психологической деятельности» (Luria, 1979).

Его точка зрения была весьма убедительно подтверждена современными нейробиологами (например, Эдельманом (1987)), которые призывают нас признать, что то, какие участки мозга и каким образом задействованы при переживании конкретного события, в решающей степени зависит от культурной специфики этого события. Прослушивание скерцо Шопена и просмотр картины Шагала вызывают совершенно разные паттерны мозговой активности, кардинально отличающиеся от таких переживаний, как рождение ребенка. Неоднородность активности мозга частично обусловлена структурой событий (как в их чувственном, так и в символическом аспекте), в которых участвует человек.

Распределение познания в среде как посреднике

Поскольку культура является основополагающей концепцией антропологии, неудивительно, что именно антропологи внесли значительный вклад в понимание как универсального процесса культурно

опосредствованного познания, так и различных способов, с помощью которых неоднородность культуры поддерживает и требует распространения познания.

Основной смысл, в котором культурное опосредствование подразумевает распространение знаний, был подчеркнут Грегори Бейтсоном, предложившим следующий мысленный эксперимент: «Предположим, я слепой и пользуюсь палкой. Я стучу, стучу, стучу. С чего мне начать? Ограничена ли моя психическая система кончиком палочки? Ограничена ли она моей кожей? Начинается

ли она на полпути к палочке? Начинается ли она на кончике палочки?» (Bateson, 1972).

Далее Бейтсон утверждает, что ответ на этот вопрос меняется в зависимости от того, как воспринимается событие. Анализ внимания психики должен включать в себя не только человека и его палку, но и его цели и окружение,

в котором он находится. Когда человек садится за стол, чтобы пообедать, отношение психики к палке полностью меняется, и актуальными становятся вилки и ножи, а не палки. Проще говоря, способы распределения психики в решающей степени зависят от инструментов, с помощью которых человек взаимодействует с миром, а они, в свою очередь, зависят от его целей. Комбинация целей, инструментов и сеттинга (или «арены», если пользоваться терминологией Лейва (1988)) одновременно образует контекст поведения и способы, с помощью которых можно сказать, что познание распределяется в этом контексте.

Идея о том, что опосредствование деятельности с помощью артефактов подразумевает распределение знаний между индивидом, посредником и окружающей средой, а также фундаментальные изменения, вызванные деятельностью, опосредствованной артефактами, красноречиво выражена двумя очень разными антропологами, Лесли

**ПОЗНАНИЕ РАСПРЕДЕЛЯЕТСЯ КАК
«ПО ВЕРТИКАЛИ», В РАЗЛИЧНЫХ
ВРЕМЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЯХ,
ЗАНЯТЫХ КАЖДЫМ УЧАСТНИКОМ,
ТАК И «ПО ГОРИЗОНТАЛИ» —
ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРОШЛОМУ,
НАСТОЯЩЕМУ И БУДУЩЕМУ**

Уайтом и Клиффордом Гирцем. Описывая природу разрыва между *Homo sapiens* и его ближайшими филогенетическими соседями, Уайт (White, 1942) писал:

«Человек отличается от обезьян, да и вообще от всех других живых существ, насколько нам известно, тем, что он способен к символическому поведению. С помощью слов человек создает новый мир, мир идей и философий. В этом мире человек живет так же по-настоящему, как и в физическом мире своих чувств... Этот мир обретает непрерывность и постоянство, которых никогда не будет у внешнего мира чувств. Он состоит не только из настоящего, но и из прошлого и будущего. Во времени это не последовательность отдельных эпизодов, а непрерывный процесс, простирающийся до бесконечности в обоих направлениях, от вечности к вечности».

Среди других свойств, которые Уайт приписывает культуре, особого внимания заслуживает акцент на том, как она создает (искусственную) преемственность между прошлым и будущим, что мы попытаемся показать чуть позже. Также важно, что и Уайт, и российские культурно-исторические психологи (например, Выготский (1934; Vygotsky, 1987)) подчеркивают, что в качестве посредников человеческой деятельности все артефакты можно рассматривать как инструменты и символы. Как Уайт (White, 1959) выразил эту взаимосвязь: «Топор имеет субъективную составляющую; он был бы бессмысленным без концепции и отношения. С другой стороны, концепция или отношение были бы бессмысленными без открытого выражения в поведении или речи (что является формой поведения). Таким образом, каждый культурный элемент, каждая культурная черта имеет субъективный и объективный аспекты».

То, что Уайт называет «субъективным аспектом» артефактов, в контексте этого обсуждения следует рассматривать как когнитивный остаток предшествующих действий, кристаллизованный в объекте.

Наиболее ясными утверждениями как о распределенной природе психики, так и о взаимопроникновении культурно-исторических и филогенетических

аспектов человеческого познания мы обязаны Клиффорду Гирцу. Основываясь на археологических и палеолитических данных, он утверждал, что «культура, вместо того чтобы быть, так сказать, добавлением к готовому или практически готовому животному, была составной частью, причем центральной составляющей, производства самого этого животного» (Geertz, 1973). Его идеи сильно перекликаются с идеями основателей культурно-исторической школы в России: «Подчиняя себя управлению с помощью символически опосредствованных программ по производству артефактов, организации социальной жизни или выражению эмоций, человек, пусть и неосознанно, определяет ключевые моменты своей биологической судьбы. В буквальном смысле, хотя и совершенно непреднамеренно, он создает самого себя» (Там же) и «Таким образом, такие символы являются не просто выражениями, инструментами или коррелятами нашего биологического, психологического и социального существования; они являются его предпосылками. Без людей, безусловно, нет культуры; но в равной мере, и что более важно, без культуры нет и самих людей» (Там же).

Паттерн культурно распределенного познания

В некоторых антропологических кругах существует тенденция рассматривать культуру как единый, структурированный ансамбль верований, ценностей, символов, инструментов и т. д., которые разделяют люди. На такой «конфигурационный» подход большое влияние оказали работы Франца Боаса и его учеников в области антропологии (Bock, 1988; Stocking, 1968), а также кросс-культурных психологов, изучающих «когнитивный стиль» (Berry, 1976).

Нет сомнений в том, что культура структурирована. Однако она также далека от единообразия, поскольку переживается в локальных, ограниченных в пространстве и времени взаимодействиях лицом к лицу. Поэтому культура является неоднородной как в отношении «культуры в целом», так и ее составляющих, с которыми сталкивается

каждый человек. Этот аспект подчеркивал Тед Шварц (Schwartz, 1978, 1990), исследующий, как знания распределяются по-разному между людьми, поколениями, профессиями, классами, религиями, институтами и другими группами. Шварц утверждает, что культура обязательно является распределенным феноменом, поскольку она проявляется и усваивается в повседневных взаимодействиях между людьми, среди которых нет двух полностью разделяющих всю культуру их группы. Обратите внимание, что понятие «группа» неоднозначно: оно может означать детей, отправившихся в один и тот же летний лагерь, людей, живущих в одном районе в определенное время и говорящих на одном языке, или жителей современного многонационального государства.

Распределенное представление о культуре, аналогично подходу к мозговой деятельности, которого придерживались первые российские культурно-исторические психологи, требует «выхода за границы» категорий (в данном случае — за границы культуры, а не мозга) для определения того, как распределяются культура и познание. Например, некоторая общность, обнаруживаемая в схемах или значениях слов внутри культуры, обусловлена общей филогенетической структурой человеческого мозга, которая развилась в условиях общей среды. Часть этой общности возникает благодаря совместной деятельности, подчиненной филогенетически не полностью определенным, но исторически накопленным культурным ограничениям (Boster, 1991).

Распределенное представление о культуре также предполагает размышления о том, как познание распределяется между людьми в силу их социальных ролей, которые, как и культурно, так и филогенетически ограничены. Как ясно показали Фасселл и Краус (Fussell & Krauss, 1989), частью культурных знаний является понимание того, в какой степени другие

люди вероятно разделяют наши знания и когнитивные точки зрения. Следовательно, социальное распределение знаний одновременно увеличивает и уменьшает степень общей культуры, опосредующей любые конкретные взаимодействия.

Можно с уверенностью признать, что культура не является целостной структурой, а знания внутри культурной группы распределены между ее членами. Однако важно определить единицы, с помощью которых осуществляется культурная структуризация. В одной из известных формулировок Гирц (Geertz,

1973) предположил, что «культуру лучше всего рассматривать не как совокупность конкретных моделей поведения — обычаев, верований, традиций, групп привычек, — а как набор механизмов управления — планов, рецептов, правил, инструкций (то,

что компьютерные инженеры называют «программами») — как в случае с руководящим поведением» (Там же). Примечательно, что, поскольку может показаться, будто эти механизмы существуют исключительно в головах людей и, следовательно, являются полностью идеальными, Гирц продолжает писать в манере, которая почти полностью соответствует понятию артефактного посредничества, занимающему центральное место в культурно-историческом подходе: «Взгляд на культуру с точки зрения «механизма контроля» начинается с предположения, что человеческое мышление в своей основе одновременно и социальное, и публичное, что его естественной средой обитания являются двор дома, рынок и городская площадь. Мышление состоит не из «событий в голове» (хотя для его возникновения необходимы события там и в других местах), а из движения того, что Дж. Г. Мид и другие называли значимыми символами — по большей части словами, но также жестами, рисунками, музыкальными звуками, механическими устройствами, такими как часы» (Geertz, 1973).

ЗА ОЧЕНЬ НЕМНОГИМИ ИСКЛЮЧЕНИЯМИ, ПРИОБРЕТЕНИЕ УМЕНИЯ ЧИТАТЬ — ЭТО, БЕЗУСЛОВНО, НЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Дополнительное понятие структурированных ансамблей в рамках общей среды культуры предлагает Рой Д'Андрад, антрополог, который вводит термин «культурные схемы» для обозначения единиц, организующих целые наборы концептуальных и материальных артефактов. Согласно Д'Андрату (D'Andrade, 1984), «Как правило, такие схемы изображают упрощенные миры, делая уместность терминов, основанных на них, зависимой от степени, в которой эти схемы соответствуют реальным мирам классифицируемых объектов. Такие схемы изображают не только мир физических объектов и событий, но и более абстрактные миры социального взаимодействия, дискурса и даже значения слов».

Подход Д'Андрата, как и подход Гирца, можно интерпретировать как средоточие культуры (и когнитивных способностей) внутри головы. Однако Д'Андрад (D'Andrade, 1986), как и Гирц, совершенно ясно дает понять, что объекты следует рассматривать как «овеществленные идеи в твердой среде»; то есть объекты наполнены концептуальным содержанием.

Д'Андрад называет физически реализуемые культурные модели опосредующими структурами, используя в качестве примера обсуждение Хатчинсом (D'Andrade, 1986) контрольных списков как инструментов для решения сложных когнитивных задач совместной деятельности. Он отмечает, что при использовании таких культурно-опосредствованных средств

пользователь координирует свое поведение не непосредственно со средой выполнения задачи, а скорее с промежуточным объектом, структура которого в важном смысле напоминает среду выполнения задачи.

После подробного описания всех подпрограмм, которые необходимо освоить и выполнить, чтобы контрольный список, сценарий или модель были эффективными, Д'Андрад (D'Andrade, 1986) приходит к выводу, что «то, что на первый взгляд может показаться простым устройством, на самом деле оказывается комплексом посреднических действий, то есть координации между структурами». В случае с контрольным списком важно, чтобы модель и реальность, которую она представляет, были идентичны.

С другой стороны, высококвалифицированный специалист может непосредственно напомнить о необходимых действиях и операциях, а также о их влиянии на окружающую среду.

Распределение познания в социальном мире

Эти описания единиц организации человеческой деятельности в рамках культурной среды, подобные примеру Бейтсона со слепым с палкой, помогают нам задуматься о распределении когнитивных функций между индивидом, артефактом-посредником и окружающей средой. В то же время они побуждают нас рассматривать эти действия как часть более широкой системы деятельности. Например, мы можем предположить, что слепой из фильма Бейтсона просто зашел в кафе выпить пива и пообщаться с друзьями, прежде чем продолжить прогулку по кварталу и принять участие в местном драматическом кружке. Такая расширенная перспектива обращает наше внимание на то, что даже кратковременные действия, такие как ходить или сидеть, на самом деле являются частью коллективных и относительно длительных процессов. Мысли слепого сосредоточены не только на технической процедуре перемещения, но и на его месте в системе деятельности, включающей постоянные правила, сообщество и разделение труда. Если его спутники по кафе также являются участниками этого процесса, они могут находиться в одной физической обстановке, однако их умственная деятельность может быть организована (коллективно) вокруг совершенно иной деятельности, в которой они вскоре примут участие.

Кратко говоря, компоненты когнитивной обработки слепого человека должны быть расположены как в непосредственной среде (распределены по узлам развернутого треугольника, показанного на рис. 3), так и в предстоящей деятельности, предполагаемой во всех его действиях. В каждой локальной среде такие «когнитивные действия», как запоминание и принятие

решений, распределены не только между артефактами (меню, расстановка стульев и столов, табличка, указывающая на туалеты), но и между правилами (например, человек платит, перед тем как покинуть помещение; чтобы сесть за столик с незнакомыми людьми, необходимо спросить разрешения) и среди участников в соответствии с разделением труда (официанты выполняют в кафе иные функции, чем посетители или уборщица; уборщик должен не забывать убирать швабру и ведро; владелец несет ответственность за оплату труда уборщика и официанта). Именно такие соображения легли в основу работ Мэри Дуглас (1987), написавшей книгу «Как мыслят институты», и Пола Коннертона (1989), автора книги «Как общества помнят».

Психика, распределенная во времени

Наконец, мы предполагаем, что познание распределяется во времени. Мы можем наилучшим образом проиллюстрировать свойства временного распределения, которые имеем в виду, на примере реального события – рождения ребенка. Наш пример взят из работы педиатра Эйдена Макфарлейна (Macfarlane, 1977) – он опубликовал несколько расшифровок реакций родителей, впервые увидевших своего новорожденного ребенка и узнавших его пол. Типичные комментарии: «Мы будем до смерти волноваться, пока ей не исполнится восемнадцать» и «Она не сможет играть в регби» (сказано о другой девочке). Помимо интереса к ним как к индикаторам сексизма в англосаксонских культурах в 1960-х, эти замечания и связанные с ними явления иллюстрируют виды распределения познания во времени, которые выделяются культурно-исторической теорией психики.

В каждом из этих примеров взрослые интерпретируют биологические особенности ребенка в терминах своего собственного прошлого (культурного) опыта. По опыту англичан, живших в середине XX века, «общеизвестными» являются факты, что девочки не играют в регби и что, вступая в подростковый возраст, они становятся объектами сексуального внимания мальчиков

и подвергают себя различного рода риску. Используя информацию, взятую из их культурного прошлого, и предполагая, что мир будет для их дочери таким же, каким он был для них, родители проецируют вероятное будущее для ребенка. (Мужчины будут видеть в ней сексуального партнера, что вызовет беспокойство родителей. Она не будет участвовать в видах спорта [регби], требующих силы и ловкости, которые являются особым делом мужчин).

Различные способы, которыми понятие времени влияет на распределение знания во времени, иллюстрированные примером Макфарлейна, представлены на рис. 4. В нижней части рис. 4а изображены пять временных линий. Четыре из них соответствуют четырем «областям развития» (Wertsch, 1985), которые, согласно культурно-историческим рамкам, одновременно служат основными ограничителями и ресурсами для развития человеческого потенциала. Верхняя часть рис. 4а показывает то, что можно назвать «физическим временем» или историей физической Вселенной, существовавшей задолго до появления жизни на Земле. Вторая линия представляет филогенетическое время – историю развития жизни на Земле. Третья линия отображает культурно-историческое время, которое эволюционировало параллельно с филогенетическим временем. Четвертая линия показывает онтогенез – индивидуальную историю развития каждого человека, а пятая – микрогенез, то есть период от мгновения к мгновению, в течение которого человек переживает свой жизненный опыт. Вертикальный эллипс, проходящий через рисунок, обозначает анализируемое событие – рождение девочки. Четыре горизонтальные линии соответствуют четырем видам генезиса: филогенезу, культурогенезу, онтогенезу и микрогенезу, причем каждый «нижний» уровень встроен в уровень, расположенный выше.

Начнем с того, что пример Макфарлейна напоминает нам о том, что в данном случае задействованы не одна, а две шкалы онтогенетического времени. Это дополнительное измерение времени изображено на рис. 4b. То есть для того, чтобы происходили процессы рождения и развития

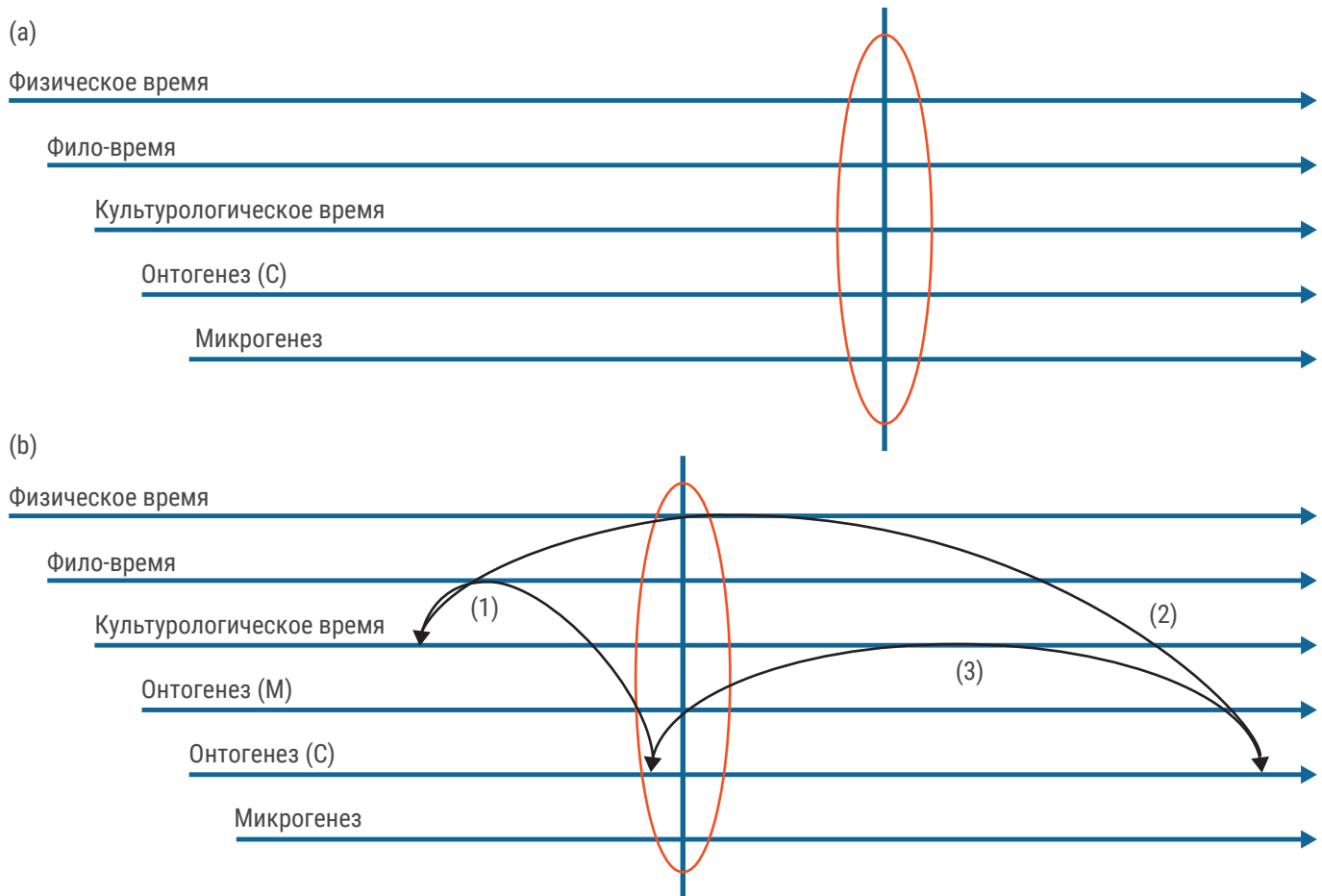


Рис. 4. (а) Последовательные горизонтальные линии представляют отдельные временные шкалы, соответствующие истории физической вселенной, истории жизни на Земле (филогенез), истории людей на Земле (культурно-историческое время), жизни отдельного человека (онтогенез) и истории опыта, переживаемого от момента к моменту (микрогенез). Вертикальный эллипс обозначает событие рождения ребенка. (б) К онтогенезу человека добавлена еще одна линия, описывающая онтогенез ребенка. Распределение когнитивных способностей во времени прослеживается последовательно: (1) прошлое матери, (2) представления матери о будущем ребенка и (3) последующее поведение матери. В той же последовательности идеальный аспект культуры трансформируется в материальную форму по мере того, как мать и другие взрослые структурируют опыт ребенка в соответствии с его (воображаемой) будущей идентичностью. Источники: Macfarlane, 1977; Wertsch, 1985.

Fig. 4. (a) The successive horizontal lines represent separate time scales corresponding to the history of the physical universe, the history of life on earth (phylogeny), the history of human beings on earth (cultural-historical time), the life of the individual (ontogeny), and the history of moment-to-moment lived experience (microgenesis). The vertical ellipse represents the event of a child being born. (b) Another line, the ontogeny of the child, has been added to that of the individual. The distribution of cognition in time is traced sequentially into (1) the past of the mother, (2) the mother's imagination of the future of the child, and (3) the subsequent behavior of the mother. In this same sequence, the ideal aspect of culture is transformed into its material form as the mother and other adults structure the child's experience consistent with their (imagined) future identity. Sources: Macfarlane, 1977; Wertsch, 1985.

человека, необходимы мать и ребенок, объединенные в единый социальный контекст. Эти два онтогенеза координированы во времени благодаря одновременному структурированию, обеспечиваемому филогенетическими, культурными и микрогенетическими процессами взаимодействия. Анализируя стрелку «мысли» матери, можно проследить, что она отображает этот мыслительный процесс от настоящего к культурно-историческому прошлому, затем к воображаемому будущему

ребенка, и, наконец, возвращается к настоящему в виде шаблонных взаимодействий с ребенком. Иными словами, познание распределяется как «по вертикали», в различных временных измерениях, занятых каждым участником, так и «по горизонтали» – по отношению к прошлому, настоящему и будущему.

Этот пример также помогает нам проиллюстрировать еще одну особенность, приписываемую культурно опосредствованному мышлению: процесс,

посредством которого сторона всех культурных артефактов, относящаяся к мышлению, преобразуется в их «материальную» сторону. Если проследить временной ход мыслей матери от настоящего к культурному прошлому (принимая во внимание филогенетическую структуру ребенка), то можно увидеть, что родительская (чисто идеальная/культурная) проекция будущего их ребенка становится фундаментально важным (материальным/культурным) ограничением, организующим будущее ребенка, жизненный опыт ребенка в настоящем. Как показали многочисленные исследования, даже взрослые, совершенно не знающие о реальном поле новорожденного, будут относиться к нему совершенно по-разному в зависимости от его символического/культурного «пола». Взрослые буквально создают различные материальные формы взаимодействия, опирающиеся на представления о мире, основанные на их культурном опыте, когда, например, они подбрасывают младенцев-мальчиков (тех, что носят голубые подгузники) и приписывают им «мужские» достоинства, в то время как с младенцами-девочками (теми, что носят розовые подгузники) они обращаются по-особому, вежливо, приписывая им красоту и приятный темперамент (Rubin et al., 1974). Пример Макфарлейна также объясняет особый акцент, который культурно-исторические психологи делают на социальном происхождении высших психологических функций. Как ясно показывают его записи, природа человека социальна в смысле, отличном от общительности других видов, потому что только человек, использующий культуру, может «проникнуть» в культурное прошлое, спроецировать его в будущее, а затем «перенести» это (чисто концептуальное) будущее «обратно» в настоящее в форме убеждений, которые затем ограничивают и организуют нынешнюю социокультурную среду новоприбывшего. В этом контексте стоит вспомнить красноречивое высказывание Уайта о том, что во времени культурно обусловленный разум «представляет собой не последовательность разрозненных эпизодов, а континуум, простирающийся до бесконечности в обоих направлениях, от

вечности к вечности». Предположение о том, что культурное будущее будет более или менее похоже на культурное прошлое, или (что может быть равносильно одному и тому же) что мы можем прогнозировать будущее только на основе прошлого, опосредствованного культурой опыта, обеспечивает одну из важнейших основ преемственности в психической жизни человека.

Две исследовательские программы: применение культурно-исторических идей на практике

Описав в общих чертах культурно-исторический, основанный на деятельности подход к познанию, стоит задуматься о распределении познания между людьми, культурными артефактами и временем. Мы приводим два примера, взятых из наших собственных исследований, которые используют эти идеи при решении исследовательских вопросов, представляющих общий интерес для изучающих человеческое познание. В каждом примере демонстрируется несколько иное сочетание обобщенных нами свойств дистрибутивности.

Овладение чтением

Многие согласятся с тем, что чтение — это «сложный навык, требующий координации ряда взаимосвязанных источников информации» (Anderson et al., 1985), и многое известно о том, как ведут себя те, кто приобрел определенный навык. Но, несмотря на интенсивные усилия исследователей на протяжении столетия и особенно в последние два десятилетия, процесс его приобретения остается спорным (Foorman & Siegel, 1986). Особую озабоченность вызывает проблема «чтения с пониманием» и последовательности взаимодействий, посредством которых развивается этот процесс. Мы считаем, что часть проблемы современных исследований чтения заключается в том, что психологические модели овладения чтением не учитывают распределенные свойства познания. В частности, они

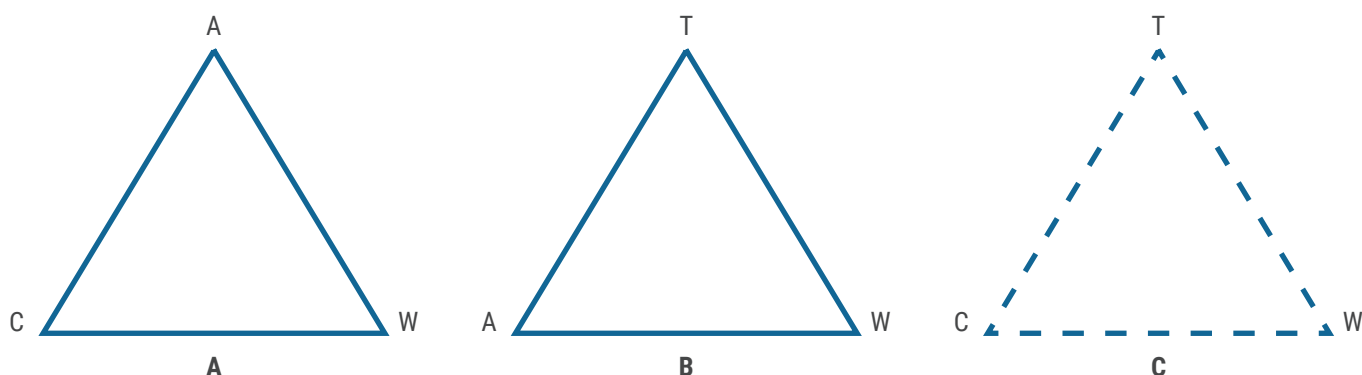


Рис. 5. Скоординированные системы опосредствования, которые существуют, когда новичок начинает учиться читать у эксперта. (а) Ребенок С может взаимодействовать с миром W через взрослого А. (б) Взрослый может взаимодействовать с миром с помощью текста. (с) Целью обучения является установление отношений между ребенком, текстом и взрослым. Источник: разработано авторами.

Fig. 5. The to-be-coordinated systems of mediation that exist when a novice begins to learn to read from an expert. (a) The child C can mediate interactions with the world W via an adult A. (b) The adult can mediate interactions with the world via text. (c) The child-text-adult relationship is the goal of instruction. Source: developed by the authors.

особенно слабы в своей концепции обучения чтению как совместной, опосредствованной, создающей смысл деятельности преподавателя и учащихся, в которой распределение познавательной работы должно систематически изменяться.

Несмотря на существенные различия, современные подходы когнитивной науки к чтению имеют и определенные общие черты. Во-первых, они выделяют ряд «уровней» в структуре письменного языка, начинающих на самом низком уровне, с элементов, и продолжающихся «вверх», до букв, из которых складываются слова, из которых складываются предложения, и так далее. В принципе, теории чтения предполагают существование как «восходящих» процессов декодирования, собирающих более крупные и объемные единицы текста, так и «нисходящих» процессов, управляемых пониманием, которые ограничивают восходящие процессы, позволяя интерпретировать «расшифрованные» тексты.

Когда ученые-когнитивисты представляют такие модели, «восходящие» части процесса, как правило, четко определены вплоть до уровня слова и, возможно, до уровня предложения или даже абзаца. Но «конечное», нисходящее ограничение проявляется только в виде стрелы, спускающейся из верхней части диаграммы, так сказать, из лука Зевса (McClelland & Rumelhart, 1981). Неявно такого рода модель предполагает, что чтение — это самостоятельная деятельность, происходящая в голове учащегося; тот факт, что обучение является частью более масштабной совместной деятельности, не признается. На самом

деле, за очень немногими исключениями, приобретение умения читать — это, безусловно, не индивидуальный процесс, и у нас есть довольно хорошее представление о том, откуда прилетает «стрела Зевса» — от учителя, носителя культурного прошлого, носителя авторитета в отношении правильной интерпретации текста, или от организатора учебного процесса.

Когда мы применяем идеи о распределении познания, вытекающие из культурно-исторического деятельностного подхода, к проблеме овладения чтением, актуальными становятся два принципа:

1) когнитивная обработка, связанная с обучением чтению, не является индивидуальным делом; необходимые когнитивные процессы распределены между учителем, учеником, другими учащимися и культурными артефактами, вокруг которых они взаимодействуют в процессе, называемом «обучение чтению»,

2) ожидаемое будущее состояние, зрелое чтение, должно каким-то образом присутствовать в начале обучения в качестве ограничений, способствующих развитию новой системы опосредствования, которую необходимо освоить, — зрелого чтения.

Перенесем конечную точку «вперед» к началу. Мы начнем с рассмотрения, в терминах базового опосредующего треугольника, необходимых структурных свойств взаимодействий, которые должны организовать условия деятельности, создаваемые нами на уровне описания «ученик — учитель». На рис. 5 в графической

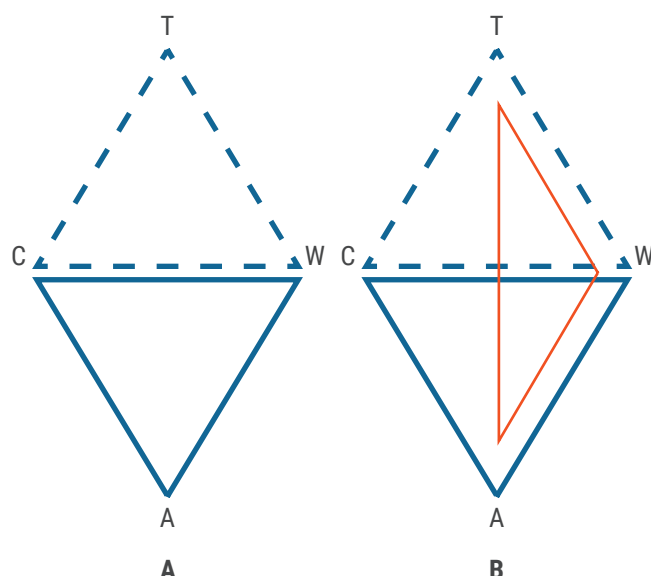


Рис. 6. Сопоставление существующей и формируемой систем регулирования, которые необходимо скоординировать. (а) Две существующие системы. (б) Две существующие системы плюс формируемая система. Источник: разработано авторами.

Fig. 6. The juxtaposition of existing and to-be-formed systems of mediation that have to be coordinated. (a) The two existing systems. (b) The two existing systems plus the to-be-formed system. Source: developed by the authors.

форме показано, что в начале обучения уже существуют две промежуточные системы, которые могут создавать ограничения, необходимые для развития чтения у ребенка. В крайнем левом углу рисунка мы показываем очевидный факт, что дети приступают к обучению чтению, имея многолетний опыт взаимодействия с окружающим миром через взрослых. В центре мы показываем не менее очевидный факт, что грамотные взрослые обычно взаимодействуют с помощью текста. Наконец, крайний угол справа — это система опосредствования, которую мы планируем развивать и которая является нашей целью.

На рис. 6 показан следующий этап аналитической/обучающей стратегии: необходимо сопоставить существующие и подлежащие разработке системы опосредствования для детей и наложить на них уже существующую систему для взрослых, чтобы создать каркас «интерпсихологической» системы чтения. Как показано на рис. 6, эта опосредующая система создает двойную систему опосредствования для ребенка, позволяющую координировать информацию, основанную на тексте, и информацию, основанную на знаниях о предшествующем мире, которые используются во время всего

процесса чтения. Задача обучения/развития теперь более четко сформулирована: мы должны создать систему межличностного взаимодействия таким образом, чтобы объединенная система «ребенок — взрослый», представленная справа на рис. 6, могла координировать процесс чтения ребенка, прежде чем он сможет выполнять это упражнение самостоятельно.

Создаем действие. Определив основные структурные связи, которые должны быть скоординированы на уровне отношений «учитель — ученик — текст», нам теперь нужно определить систему действий, позволяющую достичь необходимой координации. Наша стратегия достижения этой цели заключалась в создании искусственной системы действий, включающей сценарий, реквизит и роли. Эта система, понимаемая как особая форма деятельности, намеренно распределяет познавательные способности с помощью системы артефактов таким образом, чтобы максимально увеличить как способность учителя диагностировать уровень понимания ребенка, так и шансы на то, что ребенок научится читать. Конкретная процедура представляет собой модификацию процедуры взаимного обучения, предложенной Палинксаром и Брауном (Palincsar, Brown, 1984), где учитель и ученик молча читают отрывок текста, а затем вступают в диалог по этому поводу, который включает в себя обобщение текста, прояснение возникающих проблем с пониманием, задавание вопроса об основной идее и прогнозирование следующей части текста. По ряду причин (King, 1988; Cole & Hall, 1982) наша модификация взаимного обучения была реализована в виде чтения в небольших группах с детьми с третьего по шестой класс, которые, по словам их учителей, испытывали чрезвычайные трудности при обучении чтению.

Ключевыми посредническими инструментами процедуры являются текст, общедоступный сценарий совместной деятельности, написанный на классной доске, набор ролей (каждая из которых соответствует отдельной гипотетической части всего процесса чтения), воплощенный в наборе карточек с ролями, размером 3х5 дюймов,

а также правила проведения занятия, которое мы назвали «Чтение с вопросами».

Чтобы связать итоговую процедуру с предыдущим и последующим обсуждением, на рис. 7 представлена треугольная структура деятельности, приведенная ранее на рис. 3, с конкретными инструментами, объектом, сообществом, разделением труда и социальными правилами, соответствующими разрабатываемому виду деятельности. На рис. 7 также показано, как мы представляем себе распределение когнитивных функций в процессе чтения с вопросами.

Процесс чтения с вопросами развивался так, как показано на рис. 8. Каждое занятие начиналось с «беседы о целях», то есть о причинах, по которым дети хотят научиться читать. К ним относились такие малопонятные (с точки зрения детей) причины, как необходимость получить хорошую работу (например, космонавта), цели среднего уровня (переход от чтения, основанного на задавании вопросов, к помощи взрослым в компьютерном обучении) и вполне близкие цели (желание получить правильные ответы на вопросы викторины, которая проводилась в конце каждого сеанса чтения).

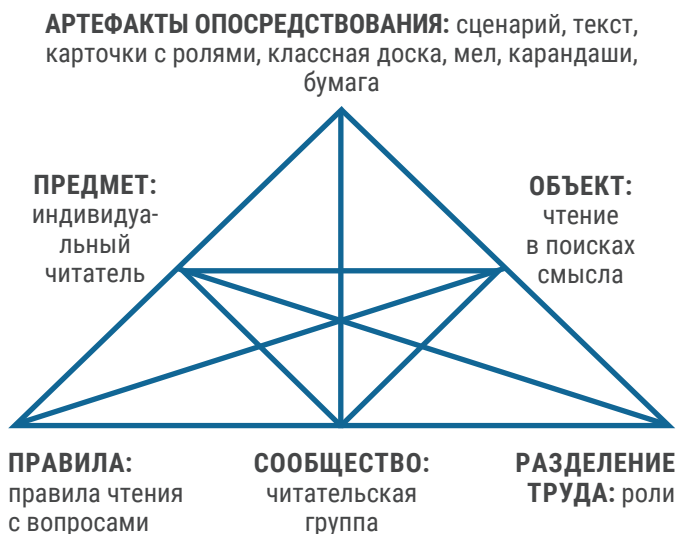


Рис. 7. Чтение с вопросами, представленное в терминах расширенной модели системы действий.

Источник: разработано авторами.

Fig. 7. Question-Asking-Reading represented in terms of the expanded activity system model. Source: developed by the authors.

Затем руководитель группы подготовил текст для чтения и различные принадлежности, важные для выполнения упражнения, — карточки с ролями, карандаши, бумагу и таймер, — после чего переключил внимание с изложения сценария упражнения на доске на текст, одновременно раздавая всем принадлежности, используемые при чтении с вопросами. Этот подготовительный этап завершился выбором карточек с ролями (рис. 8).

Обычно возникало много споров о том, кто какие роли получил; явным фаворитом был выбор того, кто отвечал, а вот карточек с основной идеей упорно избегали.

Сначала раздавали карточки с ролями, а потом текст дня (обычно взятый из местных газет, и содержание которого может представлять интерес для детей), по одному за раз. Затем участники (включая преподавателя и одного компетентного чтеца, обычно студента Калифорнийского университета в Сан-Диего, а также детей) молча читали свои отрывки.

Все этапы были попыткой создать среду, в которой три треугольника опосредствования, изображенных на рис. 5, были бы скоординированы, чтобы создать условия для того, чтобы дети начали читать и втянулись в процесс.

Наши доказательства того, как работала эта процедура, получены из нескольких источников: видеозаписей учебных занятий, письменных проверочных работ, которыми завершалось каждое занятие, и результатов различных тестов (Гриффин и др., 1989). В данном контексте наибольший интерес представляет то, как эта система позволила нам проследить микрогенез овладения чтением.

В течение первых нескольких занятий дети не были уверены в правилах, ролях и инструментах для такой необычной формы чтения. На занятиях присутствовали двое компетентных читателей, которые сопровождали процесс и поощряли взаимопомощь. Спустя несколько занятий чтение с вопросами стало для детей привычным делом. Они начали разрабатывать стратегии для получения карточек с любимыми ролями. Кроме того, и дети, и взрослые начали не только разыгрывать

- 1. Человек, который спрашивает о труднопроизносимых словах
- 2. Человек, который спрашивает о словах, трудных для понимания
- 3. Человек, который задает вопрос об основной идее
- 4. Человек, который выбирает другого человека, который будет отвечать на вопросы, заданные другими
- 5. Человек, который спрашивает о том, что будет дальше

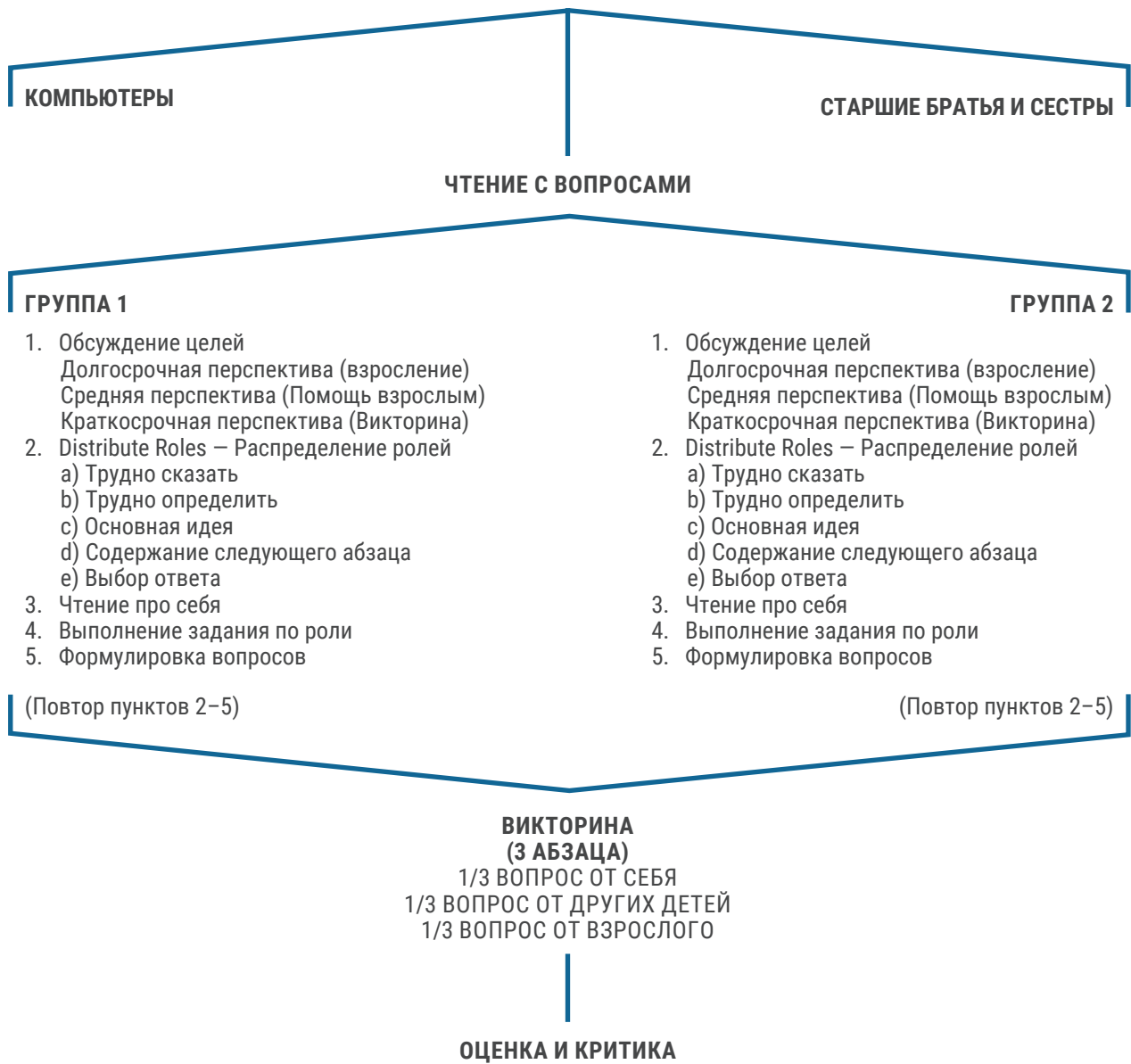


Рис. 8. Общая структура процесса чтения с вопросами. Источник: разработано авторами.
Fig. 8. Overall structure of Question-Asking-Reading. Source: developed by the authors.

сценарии, но и учитывать элементы процедуры, что помогало улучшить координацию и устранять конфликты, возникшие на ранних этапах занятий.

Как только было достигнуто относительно устойчивое состояние координации в отношении артефактов и целей чтения с вопросами, стало очевидно, что дети по-разному реагируют на рутину. Например, один ребенок испытывал большие трудности с тем, чтобы «отойти» от буквенно-звуковых

соответствий, когда пытался прийти к главной идее. Когда его спрашивали о главной идее, он неоднократно возвращался к тексту и искал «соответствующий текст», при котором какое-либо слово из вопроса появлялось в тексте, зачитывал соответствующее предложение вслух, а затем ломал над ним голову. Проблема второго ребенка была совершенно иного порядка: он постоянно терял представление о соответствующем контексте, заимствуя

информацию из своих занятий в классе в тот день или из предыдущих прочитанных отрывков, хотя они не имели никакого отношения к читаемому тексту.

В ходе занятий у всех детей повысилась способность выполнять части чтения с вопросами, то есть они могли чаще выполнять большее количество ролей, не вызывая какой-либо координации в совместной деятельности по чтению с пониманием. Многие из них продемонстрировали улучшение успеваемости в своих классах, а некоторые показали улучшение результатов обязательных для штата тестов по чтению.

Что касается данных *in situ*, то наша способность выявлять избирательные нарушения координации в совместной опосредствованной деятельности послужила убедительным свидетельством эффективности нашего подхода

к обучению чтению. Но, что касается внешних по отношению к деятельности критериев, таких как оценки и тестовые баллы, нам нечего было сказать принципиального из-за отсутствия подходящей контрольной группы. Сосредоточившись на процессе обучения чтению, мы не смогли должным образом оценить относительное качество. Чтобы решить проблему относительной эффективности, Кинг (King, 1988) повторил процедуры считывания в малых группах в последующем эксперименте, который включал соответствующие контрольные условия и более строгие количественные показатели до и после тестирования.

В дополнение к тестированию эффективности чтения с вопросами в контрольной группе Кинг включил группу детей, которым оказывали поддержку. Такое вмешательство Скардамалия и Берейтер (Scardamalia & Bereiter, 1985) называют «методическим содействием». Это делалось для того, чтобы оценить, были ли динамичные, диалогические характеристики

чтения с вопросами более эффективными, чем упражнения из рабочей тетради. В тетрадях дети должны были выполнить задания, соответствующие ролевым карточкам, индивидуально в письменной форме. В очередной раз из старших классов начальной школы отобрали детей, испытывающих трудности в обучении чтению.

Кинг обнаружил, что как чтение с вопросами, так и вариант методики содействия способствовали повышению успеваемости детей в чтении. Однако дети в группе, занимавшейся чтением с вопросами, запомнили значительно больше материала

из учебных отрывков, чем учащиеся в группе, занимавшейся с методическим содействием. Учащиеся из группы чтения с заданием вопросов также уделяли больше времени активному выполнению задания и проявляли больший интерес к содержанию прочитанного, что указывает на тесную

связь между мотивационными, социально-интерактивными и когнитивными аспектами деятельности в контексте.

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СЛОЖНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ НАГЛЯДНЫЙ ПРИМЕР РАСПРЕДЕЛЕННОГО ПОЗНАНИЯ, ОПОСРЕДСТВОВАННОГО АРТЕФАКТАМИ

Переходный период

Образование традиционно являлось основной областью человеческой деятельности, изучаемой исследователями в области истории культуры. В сфере труда был проведен ряд интересных исследований, иллюстрирующих динамику познания как распределенного явления. Наш второй пример взят из долгосрочного исследовательского проекта по изучению реорганизации медицинской работы в финском медицинском центре, который оказывает первичную медико-санитарную помощь населению города среднего размера (Engeström, 1990).

Трудовая деятельность в сложной организации представляет собой наглядный

Таблица 1. Представления врачей о предмете их работы. Источник: разработано авторами.
Table 1. Physicians’ conceptions of the object of their work. Source: developed by the authors.

Предмет работы	Количество испытуемых	Соответствующая теория болезни	Ключевые выражения в расшифровках
Соматические заболевания	4	Онтолого-биомедицинская	Устаревшие диагнозы; небольшие проблемы, не требующие медицинской помощи; очевидные причины; сложные психические проблемы; диагнозы, усугубленные самодиагностикой; лечение находится под контролем; пациент честен и жалуется
Потребители медицинских услуг	4	Административно-экономическая	Типы посещений и пациентов; неправильное использование услуг и направления к врачу; диагноз, поставленный самостоятельно; взаимоотношения между пациентами и лечебным учреждением; несоблюдение согласованного времени приема
Пациент как психосоматическое целое	1	Психиатрическая	Проблемы с психическим здоровьем; отсутствие ненужных посещений; глубинные психические причины выявляются в ходе собеседования; пациента необходимо разговаривать; пациенту необходимо время
Социальная жизненная ситуация пациента	2	Социально-медицинская	Социальные проблемы и множественные заболевания; отсутствие ненужных визитов; психические проблемы социального происхождения; важен собственный диагноз пациента
Пациент как участник сотрудничества	5	Системно-интерактивная	Активно размышляющие пациенты; ненужные визиты, вызванные недостатком знаний и опыта; бюрократия; необходимость заставить пациента задуматься о собственной ситуации и альтернативных действиях и взять здоровье в свои руки; пациенты более критичны и информированны, чем ранее; равноправное сотрудничество

пример распределенного познания, опосредствованного артефактами. Ее как объект исследования отличают от чтения несколько аспектов. Организацию текущей трудовой деятельности нельзя разработать с нуля. При этом эксперименты посредством разработки и внедрения новой модельной системы деятельности могут быть встроены в изучение труда. В рамках так называемого «изучения работы в развитии» (DWR, developmental work research) ученые предоставляют данные и концептуальные инструменты работникам, которые анализируют противоречия в своей собственной деятельности и разрабатывают для нее новую модель. Она и должна помочь разрешить противоречия. Такая трансформация, по сути, представляет собой обширный процесс обучения (Engeström, 1987), в ходе которого практикующие специалисты осваивают новый способ работы, одновременно разрабатывая и внедряя методы самостоятельно.

Рабочее место не является однородной системой деятельности. Джей Кац (Katz, 1984) указывает на это в отношении врачей:

«Общественность, а также профессионалы должны лучше осознавать тот факт, что многие разрозненные группы населения в настоящее время относят себя к медицине. Современная

медицина – это не единая профессия, а объединение профессий с различными идеологиями и представлениями о миссии. Такая диверсификация изменила медицинскую практику».

Следует также учитывать исторический срез. Конкурирующие школы и практики возникли в разные исторические периоды и в разных условиях. Старые традиции сохраняются и видоизменяются. В этом смысле альтернативные системы отсчета могут быть проанализированы так, как если бы они представляли собой исторические слои экспертных знаний, которые должны быть выявлены с помощью «раскопок экспертных знаний». Конкурирующие и противоречивые исторические слои знаний и умений можно регулярно обнаруживать в рамках одной и той же организации, а часто и в действиях и мыслях одного и того же специалиста.

Для начала мы провели обстоятельное интервью с шестнадцатью врачами двух медицинских пунктов в одном медицинском центре. Интервью содержало, среди прочего, ряд вопросов, касающихся представления врача о цели его работы. Эти вопросы требовали от врачей описания и обоснования их реакции в гипотетических сложных ситуациях (например,

посещение пациента, которое врач считает ненужным с медицинской точки зрения; пациент с неясными или непонятными симптомами; пациент с психическими симптомами; пациент, самостоятельно поставивший диагноз; пациент с многочисленными проблемами).

В результате анализа протоколов собеседований была составлена классификация взглядов врачей на предмет их работы (табл. 1). Пять систем взглядов, используемых врачами этой организации, соответствуют пяти исторически различным и глубоко укоренившимся в культуре теоретическим моделям мышления о болезнях (Arney & Bergen, 1984; Shorter, 1985). Эти системы отсчета нельзя рассматривать в терминах этапов на одномерном пути от новичка до эксперта: шестнадцать испытуемых представляли собой довольно однородную группу с точки зрения возраста и многолетнего профессионального опыта.

Помимо интервью, мы записали на видео пять или шесть консультаций пациентов с каждым из врачей, выбранных случайным образом. Анализ видеозаписей подтверждает вывод о том, что различные системы отсчета на самом деле связаны с различными практическими процедурами или «сценариями» обращения с пациентами на практике (Engeström, 1989).

Такое разнообразие или многоголосие является важной особенностью распределения знаний в экспертной работе. Потенциально это богатый источник ресурсов, позволяющий системе деятельности сочетать различные точки зрения и навыки при решении сложных проблем.

Однако в этой конкретной организации, как и во многих других современных организациях, практически невозможно было использовать потенциальные преимущества многоголосия. Медицинские центры Финляндии предоставляют услугу первичного ухода за больным бесплатно. В центре, который мы изучали, было много пациентов,

злоупотреблявших услугами и постоянно менявших врачей (по собственному желанию или нет). У этих пациентов, как правило, было множество проблем, часто с психосоциальными последствиями, что, в частности, и осложняло работу врачей. Врачей в центре можно было разделить на группы, как с организационной точки зрения, так и с точки зрения подходов. С организационной точки зрения любой пациент мог обратиться к любому врачу в зависимости от того, кто находился на дежурстве или у кого было свободное время. За врачом не был закреплен определенный список населения или

географический район, за которые он или она несли бы постоянную ответственность. В отношениях между врачом и пациентом преобладали анонимность и дискретность. Эти обстоятельства, наряду с высоким производственным давлением, создали атмосферу углубляющегося кризиса

в системе здравоохранения.

У врачей было мало времени или стимулов для того, чтобы взять паузу и подумать над проблемами сложных пациентов, не говоря уже о том, чтобы обсудить их с коллегами. Доступное в данный момент средство коммуникации — компьютеризированная система ведения медицинских карт — никоим образом не помогало врачам анализировать и планировать лечение этих пациентов совместно. Ассистенты медицинских центров, прошедшие подготовку в качестве младших медсестер, фактически превратились в привратников, распределяющих время приема пациентов.

Разрозненная организация экспертных знаний приводила к повторяющимся явным и скрытым нарушениям и дискоординации в функционировании системы деятельности. Ниже приведен довольно распространенный пример таких случаев (Engeström et al., 1988).

Пациент мужского пола в возрасте около 20 лет обратился к врачу-женщине, которую он раньше не видел. Пациент жаловался на простуду

РАСШИРЕННЫЙ ЦИКЛ — ЭТО ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ, КОТОРЫЙ ВКЛЮЧАЕТ В СЕБЯ КАК УСВОЕНИЕ ДАННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРАКТИКИ, ТАК И СОЗДАНИЕ НОВЫХ АРТЕФАКТОВ И МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

и кашель. Врач осмотрела пациента и выдала ему больничный лист на два дня. Затем она предположила, что текущие симптомы могут быть как-то связаны с болями в груди и проблемами с гипервентиляцией, о которых она узнала из компьютерной медицинской карты пациента. Пациент отрицал эту связь. В интервью после консультации врач объяснила, что из многочисленных записей предыдущих посещений пациента у нее сложилось впечатление о «молодом человеке, организм которого может чутко реагировать на любые воздействия».

Эта врач необычна тем, что очень внимательно изучает историю болезни пациента с обычной простудой, даже если пациент ясно дает понять, что симптомы появились только накануне. Врач выдвигает гипотезу о связи между простудой и частыми посещениями, а также о частых простудных заболеваниях пациента, болях в груди и гипервентиляции, от которых он лечился в больнице. Учитывая то, что врач никогда раньше не видела пациента и у нее не было возможности обсудить его со своими коллегами, данные в компьютере служат отличным подспорьем для диагностики, обеспечивая связь между прошлым, зафиксированным другими, и настоящим, с которым сталкивается человек, впервые обратившийся к врачу.

Тот же пациент возвращается в медицинский центр примерно через три месяца. Он приходит к другому врачу, которого раньше не видел, снова в связи с острым случаем, без предварительной записи. Опять же, жалоба довольно банальна: «Когда я выдыхаю, кашляю или смеюсь, болит вот тут, как будто в легких». Врач осматривает пациента. Затем она спрашивает, было ли у пациента когда-либо раньше «что-нибудь с легкими». Пациент отвечает отрицательно. Врач выдает пациенту двухдневный больничный. Затем она направляет пациента в рентген-отделение, чтобы убедиться в отсутствии органических нарушений в легких. Она заносит направление в это отделение в компьютер.

В целом врач придерживается подхода, который сильно отличается от предыдущего. Вместо того чтобы изучать историю болезни с целью выдвинуть гипотезу, основанную на

истории болезни пациента, врач действует на основе прямых заявлений пациента и физического осмотра. В интервью после консультации она обосновывает свой подход, ссылаясь на острый характер случая. Она утверждает, что, если бы у пациента ранее была подобная проблема, она бы заподозрила ее или связанные с ней психические причины. Но, поскольку пациент отрицал, что ранее у него были подобные проблемы с легкими или грудной клеткой, она решила исходить исключительно из биомедицинских соображений.

Другими словами, гипотеза первого врача о связи между повторяющимися простудными заболеваниями пациента, предшествующими болями в груди, гипервентиляцией и возможными сопутствующими психическими проблемами не была подтверждена вторым врачом. Две консультации проходили как будто с двумя разными пациентами. Предположительно, сбой произошел из-за того, что второй врач не проверил предыдущие записи пациента.

В своем интервью после консультации пациент не выразил недовольства по поводу такой прерывистости и разделения на части. Скорее это соответствовало его собственному подходу к жизненным событиям и переходам от одного врача к другому.

Может возникнуть соблазн отмахнуться от истории болезни этого пациента как от слишком расплывчатой и запутанной, чтобы воспринимать ее всерьез. Однако пациент много раз пользовался медицинскими услугами, переходя от одного врача к другому и от одной вариации симптомов к другой. Таким образом, он способствовал повышению производственного давления, испытываемого практикующими врачами в системе организации деятельности.

Коммуникативный разрыв между двумя консультантами остался скрытым и незамеченным. Он не вылился в открытое возмущение, хотя такие ситуации часто возникают. Было бы легко обвинить в разрыве второго врача. Но это никоим образом не помогло бы нам понять повторяющиеся особенности системы деятельности, которые делают подобные сбои обычным явлением.

АРТЕФАКТЫ ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ:

Биомедицинские модели оказания медицинской помощи; компьютеризированная система ведения медицинских карт, ориентированная на посещение врача пациентом; инструменты для обследования и оказания медицинской помощи

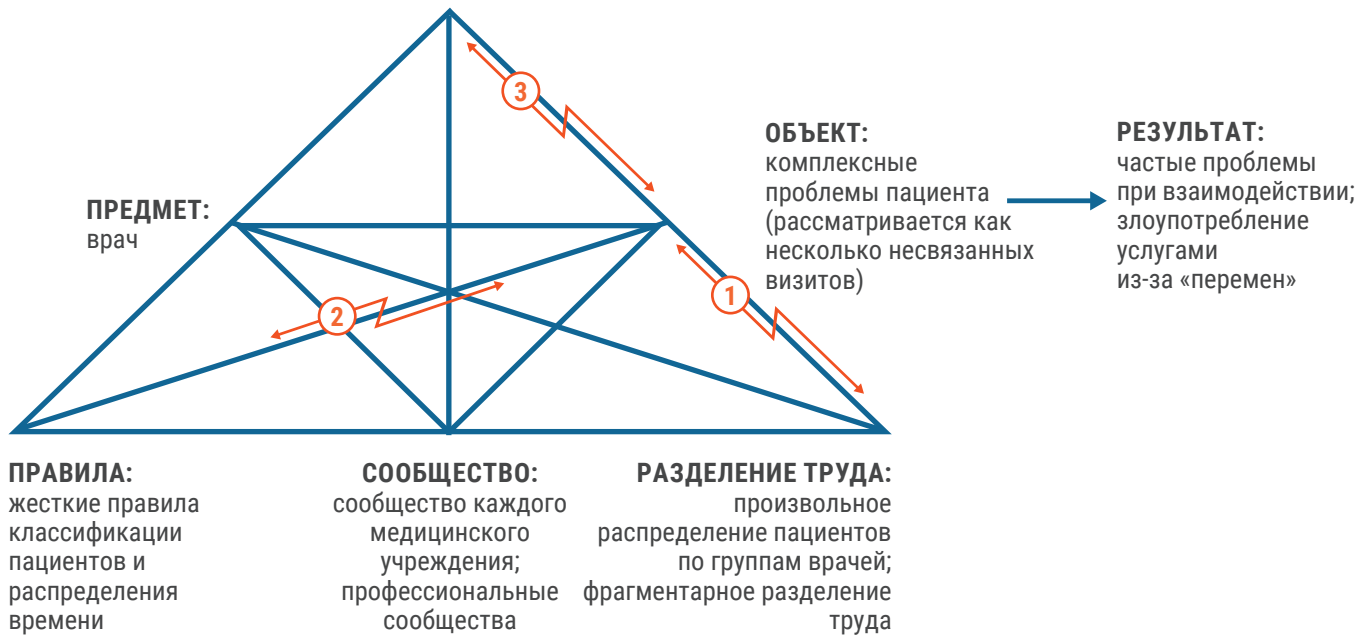


Рис. 9. Представление системы деятельности медицинских работников и основные противоречия.

Источник: разработано авторами.

Fig. 9. A representation of the health-care workers' activity system with major contradictions indicated. Source: developed by the authors.

На самом деле второй доктор действовала в соответствии с правилами системы. Это первая врач нарушила правило, требующее, чтобы в острых случаях внимание уделялось только текущим острым симптомам.

В этой системе деятельности глубоко укоренившиеся противоречия лучше объясняли такие перерывы, чем простые технические недостатки системы ведения медицинской документации или так называемое психологическое сопротивление врачей компьютерам и средствам коммуникации. Первое противоречие заключалось в несоответствии между сложностью проблем пациента и произвольным распределением пациентов по врачам, каждый из которых был узко специализирован и фактически изолирован от других.

Второе противоречие было в том, что в сложных случаях требовалась качественная медицинская помощь, при этом необходимо было ввести правило организации срочных консультаций без предварительной записи, особенно в категории неотложных случаев. Возникшая в результате этого производственная нагрузка усилила необходимость категоризованного подхода со стороны врача. Третье противоречие сводилось к существованию сложных пациентов и довольно

традиционных инструментов биомедицинской диагностики. В таких условиях медицинская карта легко служила лишь минимальным административным инструментом.

На рис. 9 эти три противоречия размещены в соответствующих местах на нашей модели системы деятельности. Отчужденный подход к здравоохранению, усиленный уклончивостью пациентов, а также разделение на отдельные категории в конечном итоге привели к увеличению производственного давления. Образовался порочный круг.

Задача исследователя состояла в том, чтобы предоставить данные (такие как видеозаписи и стенограммы интервью по делу, рассмотренному ранее) и концептуальные инструменты (такие как модели на рис. 3 и 9), позволившие практикам разорвать порочный круг, осознав, как разделение труда усиливало и укрепляло производственное давление и отчуждение, которые они испытывали. Выявление таких противоречий и разработка концепции специалистами-практиками были важнейшими предпосылками целенаправленных усилий по разработке новой модели работы.

Ключевой особенностью новой модели стало разделение труда по-новому, так, чтобы условия

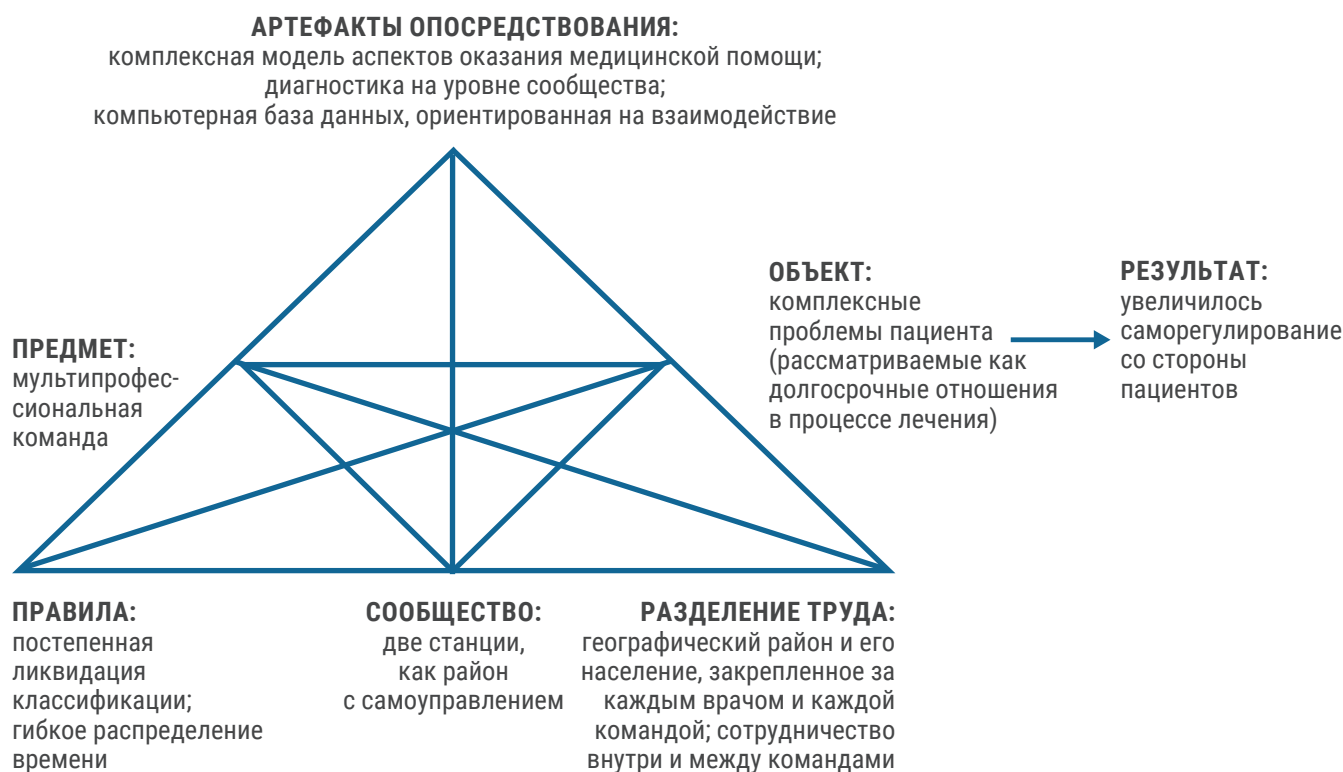


Рис. 10. Представление созданной системы деятельности после разрешения кризиса изменений.
Источник: разработано авторами.

Fig. 10. Representation of the created system of activity following resolution of the crisis of change. Source: developed by the authors.

использования распределенных когнитивных ресурсов системы радикально изменились. За каждым врачом закреплен географический район с населением от 2000 до 2500 жителей, за оказание первичной медико-санитарной помощи в котором он отвечает. Команду, отвечающую за район, составляют четыре врача и два ассистента медицинского центра. Члены команды помогают друг другу. Например, если врач заболел, другие члены команды следят за тем, чтобы потом у этого врача не было чрезмерного количества пациентов. У каждой команды есть свое собственное рабочее место и приемная в медицинском пункте. Таким образом, крупные медицинские пункты эффективно децентрализованы. Жители получают письмо с указанием назначенного врача и команды. Команды регулярно встречаются для организации, планирования и оценки своей работы. Каждая группа специалистов отвечает за анализ потребностей целевых групп населения, связанных со здоровьем (диагностика на уровне сообщества). Ассистенты медицинского центра непосредственно взаимодействуют с пациентами, дают рекомендации и участвуют в оказании реальной медицинской помощи. Как полноправные члены команды, они также несут

ответственность за общее функционирование команды. Ключевые особенности новой модели представлены на рис. 10.

Внедрение новой модели дало удивительные результаты. В 1987 и 1988 годах кризис в медицинском центре начал проявляться в виде увеличения числа вакансий врачей. Несколько врачей ушли из системы здравоохранения и перешли в частный сектор. Новых врачей найти было чрезвычайно трудно.

Новая модель требовала, чтобы в каждом населенном пункте был назначенный врач. Осенью 1988 года два медицинских пункта, в которых осуществлялся проект, были готовы приступить к внедрению новой модели, но из-за нехватки врачей начало проекта могло быть отложено. Были опасения, что отсрочка приведет к углублению кризиса, что сделает реализацию проекта еще менее вероятной. Другими словами, порочный круг только укреплялся. После первой отсрочки на два месяца персонал станций провел серию совещаний по кризисным ситуациям. Сотрудники меньшей станции нашли решение. Они предложили временно перевести некоторых врачей на более крупную станцию, чтобы можно было продолжить внедрение в населенных пунктах этой станции. Небольшое отделение

будет работать с минимальными кадровыми ресурсами, как бы в экстренном порядке, до тех пор, пока новая модель, успешно реализованная в более крупном отделении, не привлечет в систему достаточное количество новых врачей. Предложение было принято.

Проект стал настолько успешным, что к лету 1989 года все вакансии были заполнены, и два отделения начали работать совместно на основе новой модели. Новая модель кардинально изменила уровень доступности медицинской помощи. Долгое ожидание и очереди практически исчезли, при этом не было недостатка во врачах, желающих работать в отделениях. Например, в октябре 1988 года (в последний месяц перед внедрением новой модели) среднее время ожидания пациентов, поступающих в отделение неотложной помощи, составляло 103 минуты; год спустя это время составило 27,5 минут. В 1988 году пациенту приходилось ждать приема от трех до четырех недель. В 1990 году любой пациент мог записаться на прием в течение одного–трех дней. Эти изменения четко отражены в распределении различных видов обращений к врачам (табл. 2). Злоупотребление службой неотложной медицинской помощи на дому значительно сократилось, поскольку дневные приемы и консультации по телефону стали лучше и регулярнее.

В когнитивном плане эта трансформация требует от практикующих врачей переосмысления цели их работы. Пациентов нельзя рассматривать как случайных посетителей. Врачам необходимо выстраивать с ними долгосрочные отношения, связанные с оказанием медицинской помощи. После внедрения новой модели один из врачей охарактеризовал эти перемены следующим образом:

«В рамках этой новой модели работы имеет смысл с самого начала активно лечить пациентов с долгосрочными проблемами. Нельзя смотреть на проблемы сквозь пальцы, говоря: “Вот вам лекарство, приходите, если не поможет”. Лучше с самого начала потратить больше времени, и пользы будет больше, даже если проблемы не уйдут. Я имею в виду, сделайте это как следует. Раньше у нас был соблазн лечить абы как, и мы надеялись, что пациент обратится к кому-нибудь другому, если проблема не исчезнет».

Если повседневное функционирование системы деятельности в условиях кризиса имело форму порочного круга, то только что описанный переход можно было бы охарактеризовать как расширенный цикл (Engeström, 1987, 1991). Расширенный цикл – это процесс развития, который включает в себя как усвоение данной культуры практики, так и создание новых артефактов и моделей взаимодействия. Новая структура деятельности не возникает внезапно. Требуется рефлексивный анализ существующей структуры деятельности: участникам необходимо научиться знать и понимать, что они стремятся превзойти. А создание новой системы деятельности требует рефлексивного освоения передовых моделей и инструментов, которые предлагают пути выхода из внутренних противоречий. Однако этих форм интернализации недостаточно для возникновения новой структуры. По мере продвижения цикла разработка и внедрение новой модели деятельности набирают обороты: начинает преобладать экстернализация. Схематично это показано на рис. 11. Расширенный цикл системы деятельности начинается с почти исключительного внимания к интернализации, социализации и обучению новичков, чтобы они стали компетентными

Таблица 2. Распределение посещений врачей до и после внедрения новой модели. Источник: разработано авторами.
Table 2. Distribution of visits to doctors before and after the implementation of the new model. Source: developed by the authors.

Тип посещения	С 1 января по 30 июня 1988 г.	С 1 января по 30 июня 1990 г.	Изменение в %
По предварительной записи	14 724	20 192	+ 37%
Без предварительной записи в дневное время	8 023	4 973	– 38%
По вечерам, неотложная помощь	4 946	3 895	– 21%
По телефону	3 600	5 277	+ 47%

участниками рутинной деятельности. Сначала происходит творческая экстернализация в форме отдельных нарушений и инноваций. По мере того как сбои и противоречия в деятельности становятся все более сложными, интернализация все чаще принимает форму критического самоанализа, а экстернализация, поиск новых решений, усиливается. Экстернализация достигает своего пика, когда разрабатывается и внедряется новая модель деятельности. По мере того как новая модель стабилизируется, интернализация присущих ей способов и средств снова становится доминирующей формой обучения и развития.

На уровне систем коллективной деятельности такой расширенный цикл можно рассматривать как аналог путешествия по зоне ближайшего развития, описанной Выготским (Vygotsky, 1978) для индивидуального обучения и обучения в малых группах. Ключевой особенностью экспансивных циклов является то, что они не являются предопределенными маршрутами одномерного развития. Определить, что является более продвинутым — «какой путь впереди» — невозможно, исходя из заданных извне фиксированных критериев. Такие решения принимаются локально, внутри самой системы деятельности, в условиях неопределенности и интенсивного поиска. Однако это не произвольные решения: внутренние противоречия системы на данном этапе ее эволюции могут быть более или менее точно выявлены, и любая модель будущего, которая их игнорирует или не учитывает, в конечном итоге окажется неразвивающейся.

Опыт можно рассматривать как систему познания, распределенную в рамках системы деятельности. В начале проекта в медицинском центре знания распределялись так, как должны при категоризированном подходе. В ходе расширенного цикла достигнут был другой тип распределения, связанный с командной работой. Переход от разрозненной экспертизы к коллективной, основанной на командной работе, по сути, представлял собой процесс перераспределения знаний с опорой на проектирование снизу. Можно предположить, что такой подход будет интегрирован в новый тип экспертной практики, основанный на командной работе, как новый когнитивный

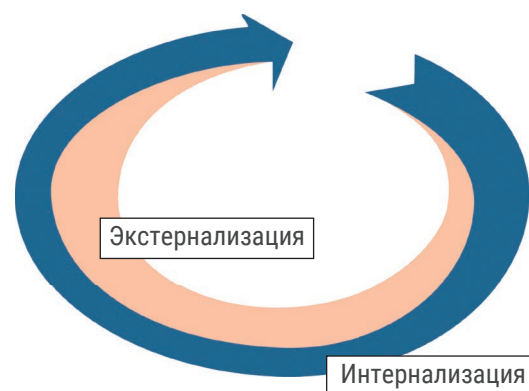


Рис. 11. Представление циклической взаимосвязи между интернализацией и экстернализацией в различные моменты расширенного цикла меняющейся деятельности. Источник: разработано авторами.

Fig. 11. A representation of the cyclical relationship between internalization and externalization at different points in an expansive cycle of changing activity. Source: developed by the authors.

ресурс. Проверка этого предположения станет задачей дальнейшего анализа.

Заключение

Мы не смогли привести примеры всех способов, с помощью которых познание проявляется как распределенная деятельность. Однако мы надеемся, что краткого рассмотрения двух примеров, отобранных для представления различных форм деятельности и различных этапов жизненного цикла, будет достаточно, чтобы прояснить сходство между культурно-исторической психологией и понятием распределенного познания. По сути, когда кто-то рассматривает опосредствование с помощью артефактов как центральную отличительную черту человека, он заявляет о своем согласии с точкой зрения, что человеческое познание распределено. Точное распределение знаний должно быть разработано для различных видов деятельности, с их различными формами посредничества, разделения труда, социальными правилами и т. д. Однако основополагающие принципы универсальны. В совокупности они составляют культурную теорию психики.

Прочитав более ранний вариант этой статьи, один из комментаторов задал, как нам кажется, два разумных и интересных вопроса. Во-первых, почему все это повторное открытие идеи распределенного познания происходит именно сейчас? Во-вторых, узнали ли мы из

этого повторного открытия что-нибудь, что позволило бы нам сказать, что мы добились научного прогресса?

Чем вызван нынешний всплеск интереса к распределенному познанию? В самых общих чертах, это связано с широко распространенным мнением о том, что позитивистски ориентированные социальные науки, с их представлением о познании, прочно укоренившемся внутри индивида, не подходят для решения задачи постижения сущностной природы человеческого опыта и поведения. То, что психологи заново открывают для себя эти идеи, проистекает из того же источника: мы воспроизводим в новых терминах точно те же дебаты, в ходе которых Вундт, Мюнстерберг, Дьюи и российские культурно-исторические психологи сформулировали конкурирующие версии психологии, объединяющей естественные и культурологические науки. Мы полагаем, что такие попытки унификации позволят каким-то образом концептуализировать познание как распределенный феномен.

Достигли ли мы какого-либо прогресса? Мы не уверены в этом, за исключением того факта, что мы решаем проблему, опираясь на опыт наших предшественников. Дополнительным преимуществом является то, что у нас есть гораздо более совершенная технология представления сложного, исторически обусловленного поведения, чем у исследователей конца века. Аудио- и видеозапись, фильмы и компьютеры — все это по-своему позволило нам взаимодействовать с феноменами сознания более изощренным образом. Теперь мы можем не только говорить о взаимной организации человеческой деятельности, но и отображать ее в научно созданных артефактах. Будут ли эти преимущества более значительными по сравнению со сложностью задач, которые нам предстоит решать, — это другой вопрос. Мы верим, что можем создавать познавательные и социально полезные формы деятельности в различных институциональных условиях. Но то же самое могли бы сделать Дьюи, Лурия и Мюнстерберг. Мы склонны заключить, что наш прогресс, если он и был достигнут, незначителен. Гёте мог бы одобрительно кивнуть.

В заключение мы должны отметить, что совместная работа по созданию этой статьи была организована сравнительно недавно, и сейчас она продвигается с большей регулярностью. Во время первого этапа написания один автор находился в Северной Калифорнии, другой — в Южной. Во время второго этапа один автор находился в Южной Калифорнии, другой — в Северной Европе. Один из них работает на компьютере с MS/DOS, другой на Macintosh. Три системы Unix и сеть электронной почты были посредниками между различными текстовыми редакторами и связывали соавторов друг с другом и с технической поддержкой (включая почтовые системы США и Финляндии). Возможно, в немалой степени благодаря таким новым формам совместной деятельности на расстоянии мы вновь открыли для себя, что мышление происходит как между отдельными людьми, так и внутри них.

Научный редактор и переводчик статьи:

Мария Фаликман

Оригинальная публикация: Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), Distributed cognitions: Psychological and educational considerations (pp. 1–46). Cambridge University Press.

Список источников / References

- Выготский, Л. С. (1960). *Развитие высших психических функций*. Издательство Академии педагогических наук.
- Гриффин, П., Кинг, К., Диаз, Э., & Коул, М. (1989). *Социально-исторический подход к учению и обучению*. Педагогика.
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. Прогресс.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. National Institute of Education.
- Arney, W. R., & Bergen, B. J. (1984). *Medicine and the management of living: Taming the last great beast*. University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1972). Form, substance, and difference. In *Steps to an ecology of mind* (2d ed.). Ballantine Books.
- Berry, J. (1976). *Ecology and cultural style*. Sage-Halstead.
- Blumenthal, A. L. (1980). Wilhelm Wundt: Problems of interpretation. In W. G. Bringham & R. D. Tweney (Eds.), *Wundt studies: A centennial collection* (pp. 435–45). Hogrefe.
- Bock, P. (1988). *Rethinking psychological anthropology*. Freeman.

- Boster, J. (1991). The information economy model applied to biological similarity judgement. In L. B. Resnick, J. Levine, & S. D. Behrend (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 203–25). APA Press.
- Cahan, E. D., & White, S. (1992). Proposal for a second psychology. *American Psychologist*, 47, 224–35.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.2.224>
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). Developmental studies on work as a testbench of activity theory. *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Cole, M., & Hall, W. S. (1982). A Model System for the Study of Learning Difficulties. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4(3), 39–66.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 88–119). Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. (1986). Three scientific world views and the covering law model. In D. Fiske & R. Shweder (Eds.), *Meta-theory in the social sciences* (pp. 19–41). University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. McMillan.
- Douglas, M. (1987). *How institutions think*. Routledge & Kegan Paul.
- Edelman, G. (1987). *Neural Darwinism*. Basic Books.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1989). *Developing thinking at the changing workplace: Toward a redefinition of expertise*. University of California, Center for Human Information Processing.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. Multidisciplinary. Newsletter for Activity Theory, 7–8, 6–17.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Saarela, O. (1988, September). Computerized medical records, production pressure and compartmentalization in the work activity of health center physicians. In *Proceedings of the Conference on Computer-Supported Cooperative Work* (pp. 65–84). Association for Computing Machinery.
- Farr, R. (1987). The science of mental life: A social psychological perspective. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40, 1–17.
- Foonnan, B., & Siegel, A. W. (Eds.). (1986). *The acquisition of reading skills*. Erlbaum.
- Fussell, S. R., & Krauss, R. M. (1989). The effects of intended audience on message production and comprehension: Reference in a common ground frame- work. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 203–19.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. Basic Books.
- Hutchins, E. (1986). Mediation and automatization. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 8, 47–57.
- Katz, J. (1984). *The silent world of donor and patient*. Free Press.
- King, C. (1988). *The social facilitation of reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California.
- Cole, M., & Hall, S. W. (1982). A model system for the re-mediation of learning disabilities. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4(3), 39–66.
- Lave, J. (1988). *Cognition in praise*. Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1932). Studies in the cultural development of the child, 3: The development of voluntary attention in the child. *Journal of Genetic Psychology*, 37, 52–81.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 506.
- Luria, A. R. (1932). *The nature of human conflict*. Liveright.
- Luria, A. R. (1973). *Traumatic aphasia*. Basic Books.
- Luria, A. R. (1978). The development of writing in the child. In M. Cole (Ed.), *The selected writings of A. R. Luria*. Sharpe.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind*. Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. Winston.
- Macfarlane, A. (1977). *The psychology of childbirth*. Harvard University Press.
- Manuilenko, Z. V. (1975). The development of voluntary behavior in pre-school-age children. *Soviet Psychology*, 13, 65–116.
- McClelland, L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception, Part 1: An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375–407.
- Münsterberg, H. (1914). *Psychology: General and applied*. Appleton.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–75.
- Rubin, J. Z., Provezano, F., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' view on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512–19.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S. F. Shipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* (pp. 65–80). Erlbaum.
- Schwartz, T. (1978). The size and shape of culture. In F. Barth (Ed.), *Scale and social organization* (pp. 215–52). Universitetsforlaget.
- Schwartz, T. (1990). The structure of national cultures. In P. Funke (Ed.), *Understanding the USA* (pp. 110–49). Gunter Narr.
- Shorter, E. (1985). *Bedside manners: The troubled history of doctors and patients*. Simon & Schuster.
- Stigler, J. W., Shweder, R. A., & Herdt, G. (Eds.). (1990). Culture and human cognition. *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173728>
- Stocking, G. (1968). *Race, culture, and evolution*. Free Press.
- Toulmin, S. (1981). Toward reintegration: An agenda for psychology's second century. In R. A. Kasschau & C. N. Coter (Eds.), *Psychology's second century: enduring issues* (pp. 264–86). Praeger.
- Valsiner, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union*. Indiana University Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child, II. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415–34.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. Plenum.
- Wertsch, J. (1985). *The social formation of mind*. Harvard University Press.
- White, L. (1942). On the use of tools by primates. *Journal of Comparative Psychology*, 34, 369–74.
- White, L. (1959). The concept of culture. *American Anthropologist*, 61, 227–51.
- Wundt, W. (1921). *Elements of folk psychology*. Allen & Unwin.



ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



Шесть практик для восстановления педагога после воздействия цифрового шума

А. А. Заславский
Московский городской педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются примеры практик для восстановления педагога после воздействия цифрового шума. Предлагаются шесть разных способов, которые помогут современному учителю предотвратить эмоциональное выгорание из-за большого потока входящих сообщений. Это управление ожиданиями, практика паузы, создание вечернего «окна тишины», правило одной минуты, технические решения для управления вниманием и детокс-бинго. Предложены психологические, организационные и технические приемы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА цифровой детокс, перегрузка, педагог, стресс, управление вниманием, профессиональное здоровье

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Заславский, А. А. (2026). Шесть практик восстановления от цифрового шума для педагога. *Образовательная политика*, 24(1), 92–95.

 © Заславский А. А., 2026
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 01.12.2025
Принята: 12.12.2025
Дата публикации: 05.04.2026

Введение

Современный педагог постоянно находится в условиях высокого уровня цифрового шума. Рабочие чаты, электронные журналы и другие формы онлайн-коммуникации создают ощущение непрерывной включенности и постоянного давления. Объемный неконтролируемый поток входящей информации приводит к снижению эффективности работы, эмоциональному истощению и повышению уровня стресса. Педагогу очень важно подобрать инструменты,



Алексей Андреевич ЗАСЛАВСКИЙ
к. пед. н., член-корр., Международная академия наук педагогического образования; доцент, дирекция образовательных программ, Московский городской педагогический университет
(129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4),
<https://orcid.org/0009-0009-4994-8971>,
e-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru

техники и практики, позволяющие ограничивать этот поток и не доходить до негативных последствий информационной перегрузки – апатии, эмоционального выгорания, уныния, истощения нервной системы.

Делай раз

Рассмотрим шесть приемов и техник, которые помогут педагогу встать на путь управления информационным пространством вокруг себя и позволят организовать процесс восстановления от цифрового шума.

1. Управление ожиданиями

Одна из причин переутомления от избытка входящей информации — убеждение «я должен отвечать сразу». Оно ярко выражено у педагогов, поскольку они привыкли отвечать на вопросы учеников сразу, в ходе урока. При этом пандемия внесла свою лепту: коммуникации превратились в непрерывный процесс и по объему и времени часто выходят за рамки, установленные трудовым кодексом или рабочим планом. Формирование и соблюдение правил коммуникации, а также информирование о них коллег является первым шагом к снижению уровня тревожности и сохранению личных границ. Предоставление себе времени на восстановление интеллектуальных сил и отдых от общения — это не блажь, а обязанность современного педагога.

2. Практика паузы

Практика паузы имеет парадоксальную природу. С одной стороны, необходимо быстро реагировать на внешние изменения, с другой — важно не пытаться успеть все сразу. В кибербезопасности есть правило борьбы с мошенничеством: после получения любого сообщения, которое вызывает у вас сильную эмоциональную реакцию, сделайте паузу в 30 секунд, перед тем как дать ответ или выполнить какое-либо действие (Заславский, 2024а). Особенно это касается призывов, которые содержит само сообщение. Срочностью

пользуются мошенники, чтобы усыпить бдительность жертвы и заставить ее совершить целевое действие.

Переноса это правило на повседневную работу, мы подразумеваем, что важно организовывать паузы на одну-две минуты для глубокого дыхания и сосредоточения на внутренних ощущениях. Это помогает существенно снизить уровень стресса, повысить качество обработки входящей информации и уменьшить раздражение от очередного полученного сообщения. У любого педагога в течение дня есть две минуты,

но чаще всего они заполняются листанием ленты социальных сетей, разговорами с коллегами или другими видами потребления контента.

Практика паузы приучает внимательно относиться к любым действиям и ответам, снижает реактивность и повышает осознанность.

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ОТ ЦИФРОВОГО ШУМА — ЭТО НЕ ОТКАЗ ОТ ТЕХНОЛОГИЙ, А ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОЙ, БЕЗОПАСНОЙ И УСТОЙЧИВОЙ СРЕДЫ, В КОТОРОЙ ПЕДАГОГ МОЖЕТ СОХРАНЯТЬ СИЛЫ И ВНУТРЕННЕЕ СПОКОЙСТВИЕ

3. Создание вечернего «окна тишины»

Для реализации этой практики можно применить технические средства, встроенные в операционные системы мобильных телефонов. Настройте отключение уведомлений в ночные часы, чтобы гаджет ничем не выдавал их наличие. Всегда существует возможность собрать важные контакты в отдельный список, чтобы уведомления от них были доступны. Таким образом получится организовать управление потоком уведомлений, когда рабочие вопросы будут отложены до утра.

Такие режимы можно настроить и на рабочее время: когда вы сфокусированы на уроках и занятиях, вам не нужно отвлекаться на другие уведомления.

4. Правило одной минуты

Эта практика имеет японские корни. Она пригодится всем, кто прикрывается фразой «нет времени» и боится разрешить себе заниматься

чем-то еще помимо работы. Практика состоит в выделении всего одной минуты в день на выбранное действие: создание «окна тишины», дыхательные упражнения, игра на музыкальном инструменте, наблюдение за птицами, самомассаж и т. д. Мозг концентрирует внимание на том, что действие короткое, поэтому не сопротивляется из-за его длительности, неизвестности и непонятности и разрешает его выполнить. Ощущая положительный эффект, можно постепенно увеличивать время, доводя его до желательных значений.

Каждая минута, уделенная восстановлению, будет маленькой радостной победой, а эффект от общего результата поможет в восстановлении гармонии и спокойствия в голове и теле.

5. Технические решения для управления вниманием

Современные устройства и программы очень красивы. Они так и манят поработать с ними. При этом существует большое количество технических способов, которые позволяют контролировать желание уделить внимание определенным ресурсам. В операционных системах гаджетов есть ограничения на время использования приложений социальных сетей, игр и просмотра контента, что позволяет удержаться от перепотребления по привычке.

Другим приемом может быть перевод экрана в черно-белый режим. Цветность визуального отображения не влияет на содержание, а снижение красочности позволяет уменьшить время потребления и снизить нагрузку на глаза.

Если есть желание всерьез заняться самоорганизацией, то на помощь приходят таймеры — стандартные или специальные приложения для контроля времени, медитаций, дыхания, блокировки экрана по расписанию и т. д. Многие приложения позволяют ставить цели, отмечать выполненные практики и контролировать динамику траты времени на них.

Продвинутым пользователям можно порекомендовать настроить чат-боты (Заславский, 2023), напоминающие выполнить

практику или отвлечься от рутины и способные дать совет по профильному направлению (Заславский, 2024b).

6. Детокс-бинго

Последняя практика позволяет, используя элемент случайности, выбирать полезную активность для уменьшения влияния цифрового шума. Листочки бумаги с написанными на них названиями восстанавливающих практик, которые больше всего нравятся, которые давно хотелось попробовать или которые рекомендовали коллеги, аккуратно сворачиваются, чтобы спрятать текст, складываются в одну емкость и перемешиваются.

Время от времени необходимо вытаскивать бумажки и выполнять указанные в них действия. Можно делать это раз в день, раз в неделю или когда ощущается перегрузка. Главное условие — честно выполнить указанное действие. Такой подход позволит в формате игры сделать заботу о себе регулярной. Альтернативным вариантом будет создание специальных карточек в виде настольной игры (Заславский, 2024c).

Заключение

Восстановление от цифрового шума — это не отказ от технологий, а формирование осознанной, безопасной и устойчивой среды, в которой педагог может сохранять силы и внутреннее спокойствие. Применение предложенных практик поможет повысить эффективность работы, сохранить здоровье и повысить стрессоустойчивость. Важным шагом будет привлечение к практикам других педагогов, испытывающих истощение от постоянного цифрового шума. Коллективный подход и чувство общности помогут не бросить активности в самом начале и почувствовать положительные изменения. Особого внимания достойны телесные практики, такие как цигун, йога или айкидо. Они также способствуют переключению внимания и организации времени для восстановления комфортного ментального состояния.

Список источников

Заславский, А. А. (2023, январь 21–25). Пять актуальных направлений управления кибербезопасностью. В С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова, & Т. Н. Данилова (Ред.), *Шамовские чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции* (Ч. 1, с. 43–45). 5 за знания. <https://www.elibrary.ru/lculbs>

Заславский, А. А. (2024а). Создание профильных ассистентов педагога на основе чат-ботов с применением нейросетей. *Образовательная политика*, 19(4), 90–94. <https://www.elibrary.ru/eogngn>

Заславский, А. А. (2024б). Три способа применения нейросетей в образовательном процессе. В Е. С. Симбирских, М. С. Шевнина, &

Н. О. Рачеев (Ред.), *Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: сборник трудов II Международной научно-практической конференции* (с. 512–514). Вятский государственный агротехнологический университет. <https://www.elibrary.ru/bzyptj>

Заславский, А. А. (2024с). Применение настольных игр для повышения вовлечения в обучение информационной безопасности. В С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова, & Т. Н. Данилова (Ред.), *Шамовские чтения: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции* (Т. 1, с. 49–52). Научная школа управления образовательными системами. <https://www.elibrary.ru/kcloqw>

Six practices for restoring a teacher after exposure to digital noise

Alexey A. Zaslavskiy

PhD in Pedagogy, Corresponding Member, the International Academy of Pedagogical Education Sciences; Associate Professor, the Educational Programs Directorate, the State Educational Institution of Higher Education of Moscow City University (4, 2nd Selskokhoziaistvenniy Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0009-0009-4994-8971>

ABSTRACT The article discusses examples of practices for recovering from digital noise. There are six different ways that will help a modern teacher to prevent emotional burnout due to the large flow of incoming messages. Among the proposed methods there are psychological, organizational and technical techniques.

KEY WORDS digital detox, overload, teacher, stress, attention management, professional health

TO CITE Zaslavskiy, A. A. (2026). Six practices for restoring a teacher after exposure to digital noise. *Educational Policy*, 24(1), 92–95.

© Zaslavskiy A. A., 2026

Received: 01.12.2025

Accepted: 12.12.2025

Date of publication: 05.04.2026

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Искусственный интеллект как антропологический проект. От редукции к становлению (ч. 2)¹

Д. Е. Николаев
АНО Исследовательский центр «Аналитик». Екатеринбург, Россия

АННОТАЦИЯ Современные исследователи активно обсуждают, чем искусственный интеллект (ИИ) является для человека: культурным орудием, средством цифровой экстернализации, цифровым значимым Другим или альтернативой человека. Гораздо реже встречаются размышления о том, кем является сам человек для технологий и их создателей. В работе показано, что технологии ИИ, представляющие собой не единое инженерное решение, а конгломерат различных подходов, не только базируются на принципиально разных образах человека, но и транслируют их через собственную архитектуру, поддерживая развитие соответствующих практик. Тем самым данные решения влияют на культуру, конструируют новые миры и нового человека в них. Архитектура большинства внедряемых и обсуждаемых исследователями типов ИИ (генеративный, человекоцентричный, «заслуживающий доверия», объяснимый, интерпретируемый, воплощенный, ситуативный, энактивистский, социальный, а также проектируемый в рамках социотехнического и акторно-сетевого подходов) опирается на редуцированные образы человека. Одним из ключевых рисков, связанных с широким внедрением подобных систем, является опасность расчеловечивания – «вымывания» из человеческих практик контекстуального понимания, смыслотворчества, моральной и нравственной ответственности, глубоких межличностных связей, со-действия, вариативности, автономии и самодетерминации. В результате человек становится не более чем исполнителем социальной роли (пользователь, клиент, работник, пациент, студент и т. п.). Преодоление редукции человека в системах ИИ возможно через изменение дизайна архитектуры. Соответствующие технологии должны выходить за пределы упрощенных антропологий и строиться на сложных образах человека. Такие технологии способны не только фасилитировать становление человека, развитие его потенциала, но и способствовать формированию по-настоящему человекоцентричной культуры – культуры достоинства (А. Г. Асмолов). В работе сформулированы практические ориентиры, которые должны лечь в основу проектирования таких архитектур.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА искусственный интеллект, потенциал человека, человекоцентричность, образы человека, антропология технологий

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Николаев, Д. Е. (2026). Искусственный интеллект как антропологический проект: от редукции к становлению (ч. 2). *Образовательная политика*, 24(1), 96–108.

© Николаев Д. Е., 2026
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 20.11.2025
Принята: 01.12.2025
Дата публикации: 05.04.2026



Дмитрий Евгеньевич НИКОЛАЕВ
к. псих. н., заместитель директора,
АНО Исследовательский центр «Аналитик»
(620219, РФ, Екатеринбург, пр. Ленина, 38а),
<https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>,
e-mail: dnpsy2019@gmail.com

¹ Начало см. в журнале «Образовательная политика» 23(4), 2025.

*Воплощенный, ситуативный
и энактивистский ИИ (Embodied / Situated /
Enactive AI)*

Противовесом использованию ИИ как «черного ящика знаков» выступают традиции, подчеркивающие роль тела, среды и практики в становлении интеллекта. Работы по воплощенному и ситуативному познанию показывают, что ментальное во многом является результатом непрерывных взаимодействий субъекта с физической и социальной средой (Suchman, 1987; Brooks, 1991).

Идеи о том, что когнитивные процессы неотделимы от тела и среды, сегодня реализуются в робототехнике и системах человеко-машинного взаимодействия. В робототехнической практике наблюдается активный прогресс: автономные роботы-помощники, системы для логистики, промышленные и медицинские роботы проходят этапы коммерциализации, хотя их массовое использование остается ограниченным. Научные лаборатории исследуют подход энактивизма, но их воплощение в прикладных сервисах тормозится сложностью сенсорной интеграции, вопросами безопасности поведения роботов в реальном мире и высокими затратами на испытания в полевых условиях. Социокультурные барьеры (недоверие, регуляторные ограничения) также сдерживают массовое внедрение.

Архитектура воплощенного ИИ должна интегрировать сенсорно-моторные слои, локальную обработку восприятия и непрерывные петли обратной связи. Интеллект здесь рассматривается как эффект взаимодействия тела и среды, а не только как

решение задач. Такой дизайн подчеркивает, что когнитивные способности возникают на практике, а не только в теории (Brooks, 1991; Suchman, 1987; Pfeifer & Bongard, 2006).

Традиции воплощенного и ситуативного познания рисуют образ человека как существа, чье представление о мире и себе самом возникают в активности тела, в локальных практиках и в конкретных средах взаимодействия. Исходя из этого, ИИ рассматривается не как источник символов, а как компонент поведенческой взаимосвязи. Машины и интерфейсы становятся средой,

в которой формируются умения, навыки и смысл. В этой парадигме успешность технологии измеряется по тому, насколько она способствует развитию практических компетенций, а не по степени автоматизации действий (Brooks, 1991; Suchman, 1987). Образ человека здесь достаточно сложен, но часто упрощается в конкретных инженерных практиках, где, как правило, доминирует

символическая репрезентация.

НАРЯДУ С ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫМИ И ОНТОЛОГИЧЕСКИМИ КАТЕГОРИЯМИ АКТИВНО РАЗВИВАЕТСЯ ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ, РАССМАТРИВАЮЩАЯ ОТНОШЕНИЯ «ЧЕЛОВЕК — МАШИНА» КАК ДОЛГОВРЕМЕННЫЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНО И ЭТИЧЕСКИ НАСЫЩЕННЫЕ ПРАКТИКИ

*Социотехнический и акторно-сетевой подход
к ИИ (Sociotechnical / Actor-Network approach)*

Акторно-сетевая теория и смежные подходы переводят внимание с локального субъекта на сети отношений. ИИ в этой перспективе выступает как актант в сети людей, артефактов, стандартов, рынков и институтов. Такой подход позволяет показать, как технические артефакты участвуют в формировании траекторий распределенной власти, и как бренд, инфраструктура и нормативные практики становятся частью единого социотехнического поля (Latour, 2005; Law, 1992). Методологически это предполагает картирование связей, этнографию разработчиков, модераторов

и пользователей, а также рассмотрение материальных условий — от дата-центров до правовых режимов.

Архитектура ИИ в этом случае должна включать материальную инфраструктуру, процессы сбора данных, каналы распространения и правила использования. Это означает проектирование не только алгоритмов, но и сетей взаимодействия между элементами системы (поставщики данных, регуляторы, пользователи, сервисные организации и т. п.), с учетом того, что ИИ сам становится актантом в социальной сети. Ключевая задача для разработчиков — проектировать механизмы распределенной ответственности, прозрачности и институционального контроля по всей сети.

Поскольку такой подход переводит фокус с индивидуальной природы на структурную позицию человека в сети взаимодействий с артефактами, институтами и инфраструктурами, человек понимается здесь как участник гетерогенной сети интересов и действий. Такой образ полезен для анализа институциональных эффектов, но он полностью игнорирует психологическое в человеке, не говоря уже о процессах самоактуализации и становления личности.

Социальный ИИ (Social / Relational AI)

Наряду с институциональными и онтологическими категориями активно развивается область исследований, рассматривающая отношения «человек — машина» как долговременные, эмоционально и этически насыщенные практики. Исследования в области affective computing демонстрируют, что ИИ потенциально может сканировать, интерпретировать и симулировать эмоциональные состояния, что открывает поле для новых форм взаимодействия (Picard, 1997). Основное внимание здесь сосредоточено не на способности ИИ решать те или иные задачи, а на отношениях и долговременных социальных связях между человеком и ИИ.

На теоретическом уровне эти подходы обладают устойчивой академической базой. За последнее десятилетие появилось множество работ, исследующих, как

алгоритмы модифицируют практики модераторов контента, образовательные процессы, клинические консультации и административные процедуры (Gillespie, 2018; Eubanks, 2018; Crawford, 2021). В академическом сообществе наблюдается активный рост исследований в данной сфере, но их влияние на инженерные практики остается ограниченным из-за институциональной разобщенности между инженерами, дизайнерами и исследователями (Lam et al., 2024; Prasad, 2024²; NTIA, 2024³).

Развитие чат- и компаньонных ботов, а также терапевтических и социально-ориентированных агентов (Woebot, Wysa и пр.) служит важным примером того, как ИИ становится частью повседневной эмоциональной и социально-психологической среды. Для части задач (психологическая поддержка, первичная терапия, мотивация) накоплена клиническая и эмпирическая база, включающая рандомизированные исследования и реальные внедрения, в то же время академические дискуссии подчеркивают ограничения, связанные с долгосрочными эффектами, рисками зависимости и этикой доверия (Eltahawy et al., 2024; Iglesias et al., 2023; Foran et al., 2024). В результате компаньонные ИИ находятся на стадии активной коммерциализации и клинической апробации, но с существенными ограничениями по уровню качества и по регулируемым стандартам.

Архитектура социального ИИ изначально ориентирована на долгосрочное поддержание взаимоотношений, поэтому, помимо модулей синтеза и распознавания речи, она должна включать модели репрезентации диалоговой истории, механизмы адаптации к индивидуальным стилям и протоколы поддержания эмпатических стратегий. Интерфейс и поведение системы ориентированы на создание и поддержание социального контекста, а не только на однократную полезность. В такой архитектуре

2 Prasad, V. (2024, August 2). *AI algorithm audits: Key control considerations*. ISACA Industry Guidance.

3 NTIA. (2024, March). *AI accountability policy report*. National Telecommunications and Information Administration.

значимы этические гарантии (ограничение манипуляций, прозрачность роли ИИ) и процедуры клинической и социальной валидации (Bickmore & Picard, 2005; Picard, 1997).

Исследования в области affective computing и социальных роботов предполагают образ человека как существа, чья идентичность и морально-нравственное развитие формируются в отношениях, насыщенных эмоциональными обменами. Технологии, которые симулируют или реагируют на эмоции, апеллируют к этому образу, предлагая поддержку, заботу или терапевтическую помощь. Это порождает

вопросы о доверии, заботе, моральной значимости «симулированной эмпатии» и рисках эмоциональной эксплуатации. В широко распространенных LLM это проявляется в феномене «социально-эмпатического» диалога, когда модели способны имитировать отклик, вызывающий у людей чувство понимания, хотя при этом реальная эмпатия у системы, естественно, отсутствует (Picard, 1997; Bender et al., 2021).

Редукция человека в системах ИИ

Большинство уже реализованных и пока лишь обсуждаемых в научной и философской литературе типов ИИ, в том числе рассмотренные выше, опираются на редуцированные, неполные образы человека. Редукция образов обусловлена, конечно, в какой-то мере необходимостью формализации, экономической логикой и научно-технологическими ограничениями, но еще и инертностью мышления, стереотипами, склонностью к опрощению жизни (Асмолов и др., 2016) и оперированием бытовыми представлениями о человеке.

Такие образы функционально удобны для машинного обучения и внедрения. Они позволяют задать входы, цели и функции оптимизации, но одновременно они исключают из рассмотрения ключевые измерения человеческого (Bommasani et al., 2021; Bender et al., 2021) – например, идентичность, временную перспективу и деятельностный характер развития личности, преадаптивность, диалогический и даже полифонический характер сознания, мышления и идентичности, со-действие, самодетерминацию, способность

к саморазвитию, групповую, культурную вариативность и рефлексию, то есть те слои человеческого опыта, которые трудно оцифровать.

Даже когда исследователи и инженеры обсуждают «человекоцентричный ИИ», исходя из их представления о человеке, можно говорить не о подлинной человекоцентричности,

а о частных, редуцированных «центричностях», поскольку в центре внимания находится не человек во всей его сложности, а те или иные отдельные его проявления или аспекты: потребности, здоровье, безопасность, благополучие, способность решать задачи и внедрять инновации и т. п. (Николаев, 2025).

Рассмотрим ключевые варианты редукции образов человека в технологиях ИИ.

Редукция через формализацию: экономия на сложности

Техническая практика проектирования ИИ сопряжена с задачей формализации, т. е. перевода сложных человеческих феноменов в набор входных данных, метрик и целевых функций. Именно этот перевод порождает первую форму редукции. Человек в инженерной парадигме предстает как совокупность наблюдаемых признаков

**БОЛЬШИНСТВО УЖЕ
РЕАЛИЗОВАННЫХ И ПОКА ЛИШЬ
ОБСУЖДАЕМЫХ В НАУЧНОЙ И
ФИЛОСОФСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ТИПОВ
ИИ, В ТОМ ЧИСЛЕ РАССМОТРЕННЫЕ
ВЫШЕ, ОПИРАЮТСЯ НА
РЕДУЦИРОВАННЫЕ, НЕПОЛНЫЕ
ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА**

и предикторов, полезных для задачи: пользовательская цель, поведенческие предпочтения, метрики удержания, клики, ответы на тесты и т. п. Такая операционализация необходима для обучения моделей и оптимизации, но при этом она исключает из поля зрения аспекты, не поддающиеся количественному измерению. Эта логика лежит в основе подходов, где человеческое становится совокупностью предпочтений или задач, которые нужно учитывать или в которые нужно встроиться (Russell, 2019). Верифицируемость и управляемость становятся главными ценностями, системы оптимизируются под краткосрочные KPI и экономические интересы.

*Редукция через функционализм:
человек как когнитивный ресурс*

В ряде подходов (особенно тех, что ориентированы на автоматизацию и оптимизацию рабочих процессов) человек редуцируется до роли функционального, производственного ресурса — источника данных, поставщика труда, потребителя услуг. Человеческая жизнь рассматривается через призму ее пригодности для генерации прибыли предприятия (Zuboff, 2019; Crawford, 2021). Здесь редукция приобретает специфический характер: человек и его деятельность становятся не более чем «новой нефтью» для обогащения. Подобные подходы игнорируют ценности, смыслы, субъектность, потенциал и рассматривают индивида преимущественно как капитал, ресурс, объект рыночной оценки (Асмолов, 2023а; Николаев, 2025).

*Редукция через герменевтику
«без понимания»: дискурсивные модели
и иллюзия смысла*

Генеративные модели и LLM породили новую форму редукции: человек как понимающий и смыслообразующий субъект подменяется человеком — потребителем выданных алгоритмом смысловых фрагментов. LLM воспроизводят вероятностные паттерны корпуса текстов, создавая иллюзию понимания и осмысленности, но уязвимость этой стратегии заключается в отсутствии

подлинной рефлексии и трансляции смыслов, формирующих идентичность человека (Bommasani et al., 2021; Bender et al., 2021). Следствием такой «герменевтической» редукции становится ситуация, когда люди начинают воспринимать сгенерированные машиной тексты как легитимные источники смысла и знания, что может подрывать критическое мышление и самостоятельную интерпретацию. Здесь же возникает и социальное расслоение как непосредственный эффект редукции, когда голоса и переживания определенных групп систематически маргинализируются в текстах (Fricker, 2007).

*Редукция через телесность:
ограниченность воплощенных подходов*

Подходы, подчеркивающие роль воплощенного и ситуативного познания, справедливо критикуют редукцию к символам и показывают, что ментальное зачастую возникает в практиках тела и в конкретных средах (Brooks, 1991; Suchman, 1987). Тем не менее и в них существует редукция, хотя и иной природы, заключающаяся в игнорировании вопросов нарративной интеграции, целостной личности и морального развития. Воплощенный субъект может превосходно действовать в контексте, но оставаться неспособным содействовать формированию автономной идентичности человека, чьи ценности и смыслы строятся во времени и в культуре. Иными словами, способность «делать» не равнозначна способности «становиться».

*Редукция через распределение: риск
технологической экстернализации личности*

Теория расширенного сознания предлагает плодотворную антиредукционистскую перспективу, утверждая, что внешние артефакты могут становиться частью широкой когнитивной системы (Clark & Chalmers, 1998). Однако эта перспектива привносит в рассмотрение человека собственную редукцию, предполагающую, что личность и ее развитие становятся объектами внешней поддержки, что снижает значимость самого человека. Если технологии превращаются

в непреодолимый когнитивный «аутсорсинг», становление личности может быть вынесено вовне и низведено до механики взаимодействия с интерфейсом.

Редукция через эмоции: симуляция против формирования

Технологии эмоционального взаимодействия и социальные роботы (боты) формируют образ человека как эмоционального субъекта, сигналы которого можно считывать, чтобы реагировать на них. Однако симуляция эмпатии алгоритмическими системами не обязательно приводит к развитию эмпатии у человека и не заменяет в полной мере межличностное общение. Кроме того, постоянное использование эмоциональных «подпорок» может препятствовать развитию способности переносить фрустрацию, регулировать эмоции и вступать в подлинные субъект-субъектные отношения, критически важные для становления личности.

Редукция проявляется здесь в упрощении эмоциональной сложности человека до набора сигналов, доступных для программной реакции (Picard, 1997).

В целом можно говорить, что система ИИ опирается на редуцированный образ человека, если ее успех определяется преимущественно краткосрочными метриками (удержание, клики, скорость); если она оперирует строго формализуемыми целями без механизма обновления ценностных ориентиров пользователя; если она создает когнитивную или эмоциональную зависимость; если в ней отсутствуют процедуры лонгитюдной оценки влияния на личность, а также если экономическая модель предусматривает эксплуатацию труда человека в ущерб его праву на развитие.

Механизмы, через которые редукция фасилитирует процессы расчеловечивания

Редуцированные образы человека в проектных практиках ИИ приводят к множеству пересекающихся последствий. С педагогической и психологической стороны это создает риск «выращивания» зависимых субъектов, лишенных опыта преодоления, что мешает развитию автономии и морально-нравственной зрелости. С социальной точки

зрения это усиливает несправедливость: те, чьи голоса и способы существования плохо репрезентированы в корпусе данных, на которых обучался ИИ, оказываются маргинализированными в системах, претендующих на универсальность знаний (Fricke, 2007; Benjamin, 2019). Кроме того, генеративные модели создают иллюзию авторитета и могут подрывать способность к

ГЕНЕРАТИВНЫЕ МОДЕЛИ И LLM ПОРОДИЛИ НОВУЮ ФОРМУ РЕДУКЦИИ: ЧЕЛОВЕК КАК ПОНИМАЮЩИЙ И СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ СУБЪЕКТ ПОДМЕНЯЕТСЯ ЧЕЛОВЕКОМ — ПОТРЕБИТЕЛЕМ ВЫДАННЫХ АЛГОРИТМОМ СМЫСЛОВЫХ ФРАГМЕНТОВ

критическому мышлению, транслируя предубеждения, отраженные в корпусе текстов (Bommasani et al., 2021; Bender et al., 2021).

Перечисленные и неперечисленные эффекты редукции можно обобщить, назвав их «расчеловечиванием» (Dang et al., 2025; Schultz et al., 2024). Использование редуцированных образов человека во все более широко взаимодействующих с ним системах ИИ подрывает возможность индивидуального проектирования человеком себя как личности и как создателя смысла. Это проявляется в том, что личностный выбор подменяется «оптимизированными» решениями, а человеческий поступок оказывается лишь откликом на алгоритмически сгенерированные стимулы. Эту ситуацию можно назвать отчуждением и утратой

подлинности (Сартр, 2000) или опытом абсурда (Камю, 1990). Таким образом, технологическая редукция порождает не просто вытеснение человека и утрату рабочих мест или навыков, но и более фундаментальную угрозу утраты человеческого в человеке, прежде всего, способности конституировать смысл своей жизни.

Редуцированные, неполные образы человека приносят практическую пользу для решения узких задач, но одновременно искажают представление о том, что значит быть человеком, и тем самым способствуют социальным, антропологическим и психологическим рискам. Мы рискуем создать мир, где технологические артефакты не просто обслуживают существующие практики, но постепенно формируют людей под критерии эффективности, измеримости и коммерческой воспроизводимости, то есть создают человека определенного типа, зачастую неспособного быть рефлексивным и автономным субъектом. Такой транслируемый технологией образ человека, как и многие образы в истории, словно «джин, выпущенный из бутылки, может перестать слушаться хозяина, подняться на уровень мировоззрения и официальной идеологии, стать нормативным канонem, а затем начать вести свою работу, творя людей по своему подобию» (Асмолов, 2023б).

Перечислим основные механизмы расчеловечивания при использовании редуцированного образа человека.

Эпистемическая редукция и утрата контекста. Первое следствие редукции — это сужение эпистемического поля. Когда решения принимаются на основе статистики, без исторического и нарративного контекста, то реальные мотивации, смыслы и тонкие различия человеческих практик теряются. Это проявляется в медицинских, образовательных и социальных алгоритмах, где автоматические прогнозы заменяют понимание. Это ведет к тому, что человеческая сложность оказывается опрошенной (Асмолов и др., 2016; Eubanks, 2018; Bommasani et al., 2021). Это прямо способствует игнорированию индивидуальности и вариативности, что может приводить к систематической

маргинализации тех, чьи жизненные траектории не укладываются в усредненные шаблоны (Fricker, 2007).

Инструментализация и экономизация человеческой деятельности. Редуцированные образы человека тесно сочетаются с экономическими подходами, где человек рассматривается как ресурс, источник данных и инструмент извлечения прибыли (Zuboff, 2019; Crawford, 2021). Когда человек в технологии воспринимается всего лишь как поставщик данных, «юзер» или «трафик», то технологии ориентируются на поддержку тех форм поведения, которые удобны рынку, а вовсе не на повышение качества жизни и становление личности.

Деградация навыков и моральная «дескиллизация». Делегирование задач машине, от простых рутинных навыков до сложных практических и этических решений, может со временем ослаблять способность человека выполнять те же действия без технической поддержки и лишать его навыков нравственной оценки собственной деятельности (Vallor, 2016). Если технологии систематически «избавляют» человека от необходимости принимать трудные решения, это может вести к утрате контекстов, в которых формируется и воспитывается моральная зрелость (Kohlberg, 1982; Фромм, 1990; Арендт, 2008).

Нормализация и стандартизация поведения. Этот механизм связан с тем, что технологии, оптимизирующие определенные метрики, создают «нормы» поведения. Как показывают исследователи, *когда метрика становится целью, она перестает быть хорошей метрикой*, поскольку люди забывают о реальных целях и перестраивают свою деятельность под метрику, искажая социальные процессы, особенности которых она призвана измерять. Эта закономерность хорошо известна в науке, была описана различными исследователями и носит разные наименования: закон Гудхарта, закон Кэмпбелла и т. п. (Strathern, 1997; Campbell, 1979). В случае с использованием систем ИИ происходит следующее: поведение, ценное в рамках конкретной модели (например, максимизация кликов или соответствие предписанным профилям),

начинает вытеснять и деформировать формы взаимодействия, которые ранее потенциально могли бы служить гуманитарным или образовательным функциям.

Имитация эмпатии и редукция межличностных отношений. Развитие систем, симулирующих эмпатию и социальную поддержку, создает новую форму «отношений», в которой субъекты получают эмоциональные подкрепления от алгоритмических «партнеров». Это может быть в определенной степени полезно (максимальная скорость предоставления и доступность услуг), но одновременно

существует риск подмены межличностной заботы автоматизированными взаимодействиями, что уменьшает потребность в сложных человеческих навыках взаимодействия и поддержания социальных связей (Turkle, 2011; Picard, 1997). Если взаимодействие с машиной

систематически замещает человеческие контакты, это меняет социальную ткань и может подрывать способность общества формировать глубокие межсубъектные отношения.

Политические и институциональные эффекты: власть и ответственность. Редукция человека облегчает институциональное усреднение ответственности: когда решение считается «автоматизированным» или «экспертным», общество склонно доверять системе или перекладывать ответственность на производителей, не предоставляя субъектам реальных средств оспаривания решений. Это институционально упрощает власть, уменьшает пространство для социального участия и сужает формы социального, коллективного, а также создает возможности для злоупотребления властью.

Бурное развитие моделей ИИ, редуцирующих представление о человеке, способствует расчеловечиванию особенно, когда

технологии проектируются и внедряются без внимания к контексту, без механизмов защиты приватности, без верификации целей, а также когда экономическая логика диктует приоритеты краткосрочной монетизации. В таких условиях перечисленные выше механизмы особенно способствуют исключению из человеческих практик тех сторон, которые делают их по-настоящему человеческими.

Преодоление редукционизма

ПОВСЕМЕСТНОЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ, ПОСТРОЕННЫХ НА РЕДУЦИРОВАННОМ ОБРАЗЕ ЧЕЛОВЕКА И ТРАНСЛИРУЮЩИХ ЕГО, ЗАСТАВЛЯЕТ ЗАДУМАТЬСЯ: А НУЖНО ЛИ В ПРИНЦИПЕ ИСКАТЬ ЧТО-ТО ИНОЕ?

Повсеместное распространение технологий, построенных на редуцированном образе человека и транслирующих его, заставляет задуматься: а нужно ли в принципе искать что-то иное? Стоит ли усложнять? Может быть, редукция здесь вполне адекватна и уместна?

Исследователи отмечают, что начавшийся во второй половине XX в. антропологический поворот в философии и науке разрушил прежний образ человека, который строился путем формулирования той или иной его природы. Вместо этого возникла задача нового самоопределения, свободного от редукции к какому-либо началу (Смирнов, 2017). Изменяются не только базовые ориентиры прежде разрозненного знания о человеке, но и подчеркивается отказ от поиска конечной природы его существования. Новым предметом трансдисциплинарных исследований в науках о человеке становится сложный, изменяющийся человек в изменяющемся мире (Асмолов и др., 2022).

Исследователи показали, что в бизнесе редукционизм проявляется в моделях мотивации, ориентированных на вознаграждения и показатели продуктивности, когда работники становятся «ресурсом», «средством»,

«юнитами производительности», что ведет к эмоциональному выгоранию, снижению производительности, вовлеченности и инновационности, а также к росту текучести кадров (Асмолов, 2024; Николаев, 2024). В образовании алгоритмы адаптивного тестирования, фокусирующиеся на краткосрочных результатах, могут подавлять развитие критического мышления, творчества и нравственной рефлексии. В социальной сфере автоматизированные системы часто репрезентируют уязвимые категории людей как «риски», а не как субъектов со своими историями и потенциалами (Eubanks, 2018). В медицине редукция человека до тела закрепляет практики, унижающие человеческое достоинство, игнорирующие важность социальных связей.

Более того, само обращение к таким мейнстримным понятиям современной науки и практики, как потенциал человека, вариативность, долгосрочная ориентация, жизнестойкость, вовлеченность и потоковые состояния, а также человекоцентричность, важнейшим показателем которой является индивидуальное пространство выбора или широта возможностей каждого (Асмолов и др., 2024; Николаев, 2025), возможно только с опорой на сложностное, нередуцированное представление о человеке (Sen, 1999; Nussbaum, 2011; Асмолов, 2023а; Леонтьев и др., 2011; Николаев, 2025). Это понимают не только академические исследователи, но и люди исключительно практического склада мышления, например представители бизнеса. Один из наиболее известных консультантов по организационному управлению С. Кови писал по этому поводу: «Наличие парадигмы целого человека как инструмента описания человеческой природы предоставляет вам редкую возможность объяснить, предсказать и диагностировать серьезные проблемы в вашей жизни и в вашем подразделении или группе. Если у лидеров имеются неточные и неполные парадигмы человеческой природы, они создают системы (например, системы коммуникации, набора кадров, премирования, оплаты работы, подготовки), которые не в состоянии задействовать потенциал людей полностью» (Кови, 2008).

В этой связи архитектуры ИИ, спроектированные на основе нередукционистских образов человека (например, понимаемого как исторически, социально и культурно обусловленный субъект становления), открывают совершенно новую проектную перспективу, поскольку они направлены не на замену человека машиной и не только (и не столько) на развитие его способностей с помощью внешнего культурного орудия, а на сопровождение становления личности, на расширение его потенциала, а также на поддержку автономии и субъектности. В различных нередукционистских традициях становление человека объясняется разными, но не взаимоисключающими механизмами: свободный выбор и проект самого себя (экзистенциализм), герменевтический диалог с культурными, историческими и языковыми традициями (герменевтика), взаимодействие в сетях дискурсивных практик и властных отношений (постструктурализм), самоорганизация в сложных системах (теории сложности). Современные синтетические подходы в определенной мере интегрируют эти представления и расширяют их до проблемы социальных возможностей. Так, теория *sarabilities* нобелевского лауреата по экономике А. Сена и философа М. Нуссбаум связывает человеческое развитие с реальным доступом к возможностям жить достойной жизнью, что задает нормативную меру для оценки технологий (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Эти теоретические подходы не только позволяют диагностировать угрозу расчеловечивания в результате редукции. Также они указывают понятный путь преодоления редукционизма: признание свободы, ответственность за выбор и проектирование условий, в которых субъект может развиваться. Архитектура ИИ, ориентированная на образ «человека становящегося», не только способствует развитию потенциала человека и формированию человекоцентричной культуры, она, содействуя развитию человеческого в человеке, способна «снять» большую часть страхов и опасений, связанных с развитием ИИ. Если технология перестает

использоваться и восприниматься как конкурент человеку, если ее цель — помочь в его становлении, то дальнейшее ее развитие приводит не к ненужности человека как вида, не к появлению киборгов или технологической сингулярности, а к развитию человеческого в нас. Это в корне трансформирует проблему: развитие технологий перестает быть угрозой для человеческой сущности и становится инструментом ее усиления. Такой подход предлагает практическую схему минимизации и перевода страхов в проектные задачи: как проектировать системы, институты, культуру и экономику таким образом, чтобы технологический прогресс способствовал человеческому развитию. Внедрение подобных архитектур не гарантирует полного отсутствия проблем, но они делают наиболее пугающие сценарии значительно менее вероятными, переводя развитие ИИ из области отчуждения в область совместного человеческого становления.

Из вышеизложенных философских и антропологических подходов вытекают проектные принципы таких систем. Во-первых, это многоуровневость целей: архитектура должна комбинировать краткосрочные функции (помощь в решении конкретной задачи) и долгосрочные практики становления (поддержка и фасилитация автономии, субъектности, самодетерминации, развитие компетентности, формирование нарративной целостности, уникальность траекторий становления). Во-вторых, это опора на представления о зонах ближайшего и вариативного развития. Поддержка должна быть не только временной и вариативной, но и своевременно сворачиваемой, чтобы избежать закрепления зависимости и поощрять самостоятельность (Выготский, 1991; Wood et al., 1976). В-третьих, необходимы архитектурные и организационные принципы, которые гарантируют человеку контроль над информацией и историей ее использования (суверенитет данных и provenance) (Floridi, 2013). В-четвертых, архитектура должна предусматривать встроенную объяснимость, при этом важен педагогический характер объяснений, которые должны иметь образовательную

функцию, помогать пользователю понимать, почему система дает тот или иной совет, и стимулировать критическое мышление (Miller, 2019; Gunning, 2019). В-пятых, должны присутствовать культурная чувствительность, гибкость и т. н. «партисипативный дизайн». Т.е. сообщество пользователей должно участвовать в формулировании разнообразия целей и критериев «успеха» становления, чтобы архитектура не транслировала унифицированных «единственно верных» представлений.

Выводы

Проведенный анализ показывает, что обсуждение внедряемых технологий ИИ не может ограничиваться бинарной оппозицией замещения или развития человека. Принципиально важным является вопрос о том, какого именно человека предполагает и конструирует та или иная архитектура ИИ и какие практики она тем самым нормализует. Смещение исследовательского фокуса с показателей эффективности на реконструкцию антропологических предпосылок технологий задает методологическую оптику, в которой ИИ рассматривается не как конкурент человека, а как потенциальный участник совместного процесса становления.

Архитектуры систем искусственного интеллекта выступают носителями имплицитных теорий человека. Они «скриптят» поведение, формируют ожидания и тем самым участвуют в производстве новых форм субъектности. Архитектурные решения в ИИ следует рассматривать не только как технические, но и как социально-конструктивные: они влияют на то, какие формы практик и субъектности оказываются поддержанными, а какие вытесненными. В этом смысле проектирование ИИ является актом создания социальных форм и требует соответствующей исследовательской и нормативной ответственности.

Сравнительный анализ ключевых типов ИИ показывает, что даже подходы, декларирующие ориентацию на человека,

в большинстве случаев опираются на редуцированные, инструментальные его образы. Такие редукции функционально удобны и экономически эффективны, однако они систематически воспроизводят риски расчеловечивания практик, смещая акцент с человеческого становления на измеримость, управляемость и воспроизводимость. В долгосрочной перспективе это способствует формированию типов субъектности, плохо совместимых с автономией, рефлексией и смыслообразованием.

Поскольку архитектуры ИИ действительно кодируют антропологию, изменение этих архитектур следует рассматривать как один из ключевых способов влияния на траектории человеческого становления. Технологии, претендующие на служение человеку, должны выходить за пределы упрощенных образов человека и опираться на сложностное представление о нем как о субъекте становления. Такая ориентация предполагает не замену человеческой способности к выбору и смыслу, а создание условий, в которых эта способность может разворачиваться и укрепляться.

Тем самым задается альтернативная модель технологического развития, в которой эволюция искусственных систем может идти рука об руку с развитием человеческих способностей к смыслообразованию, ответственности, самодетерминации и саморазвитию. Реализация данной модели требует трансдисциплинарного синтеза и институционализации сотрудничества между инженерами, исследователями человека и сообществами пользователей на всех этапах жизненного цикла ИИ. Тем самым архитектура ИИ становится не просто объектом инженерного выбора, а инструментом целенаправленного, осмысленного участия в проекте человеческого становления.

Список источников

Аверина, А. Ж., Александрова, Л. А., Васильев, И. А., Гордеева, Т. О., Гусев, А. И., Дергачева, О. Е., Иванченко, Г. В., Калитеевская, Е. Р., Курганская, М. В., Лебедева, А. А., Леонтьев, Д. А., Мандрикова, Е. Ю., Митина, О. В.,

Осин, Е. Н., Плотникова, А. В., Рассказова, Е. И., Фам, А. Х., & Шапкин, С. А. (2011). *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. Смысл.

Арендт, Х. (2008). *Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме*. Европа.

Асмолов, А. Г. (2023а). *Институт потенциала человека: сканирование горизонтов. Образовательная политика*, 2(94), 5–6. <https://elibrary.ru/gebgsa>

Асмолов, А. Г. (2023b). *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека* (6-е изд.). Смысл.

Асмолов, А. Г. (2024). *Корпоративная культура: система подчинения или ключ к развитию каждого? Образовательная политика*, 19(4), 8–12. <https://elibrary.ru/sqzxwc>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2016). *Что такое жизнь с точки зрения психологии: историко-эволюционный подход к психофизической проблеме. Вопросы психологии*, 2, 3–23. <https://elibrary.ru/wialdp>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2022). Антропологический поворот: восхождение к сложности. В Л. П. Киященко, Т. А. Сидорова (Ред.), *Человек как открытая целостность* (с. 33–53). Академиздат. <https://elibrary.ru/frwque>

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2024). Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности. *Вопросы психологии*, 70(5), 3–15. <https://elibrary.ru/yzrsvb>

Выготский, Л. С. (1991). Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. В *Педагогическая психология* (с. 391–410). Педагогика.

Камю, А. (1990). *Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство*. Политиздат.

Кови, С. (2008). *Восьмой навык: Руководство пользователя*. Альпина Бизнес Букс.

Николаев, Д. Е. (2024). *Четыре степени свободы: От мотивации персонала к вдохновлению соратников*. СберУниверситет, Академия потенциала Человека.

Николаев, Д. Е. (2025). Человекоцентричность и потенциал человека: экзистенциальный ракурс. *Новые психологические исследования*, 5(2), 30–50. <https://elibrary.ru/nerzqg>

Сартр, Ж. П. (2000). *Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии*. Республика.

Смирнов, С. А. (2017). Антропологический поворот: его смысл и уроки. *Философия и культура*, 2, 23–35. <https://elibrary.ru/ygfhxeh>

Фромм, Э. (1990). *Искусство любить. Исследование природы любви*. Педагогика.

References

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (FAccT '21). Association for Computing Machinery, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity Press.
- Bickmore, T. W., & Picard, R. W. (2005). Establishing and maintaining long-term human-computer relationships. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 12(2), 293–327. <https://doi.org/10.1145/1067860.1067867>
- Bommasani, R., et al. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/2108.07258>
- Brooks, R. A. (1991). Intelligence without representation. *Artificial Intelligence*, 47(1–3), 139–159. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(91\)90053-M](https://doi.org/10.1016/0004-3702(91)90053-M)
- Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67–90. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1093/analysis/58.1.7>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Dang, J., & Liu, L. (2025). Dehumanization risks associated with artificial intelligence use. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0001329>
- Eltahawy, L., et al. (2024). Can robots do therapy?: Examining the efficacy of a CBT bot in comparison with other behavioral intervention technologies in alleviating mental health symptoms. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2, Article 100035. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100035>
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Floridi, L. (2013). *The ethics of information*. Oxford University Press.
- Foran, H. M., et al. (2024). An automated conversational agent self-help program: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 26, Article e53829. <https://doi.org/10.2196/53829>
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the Internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*. Yale University Press.
- Gunning, D., & Aha, D. (2019). DARPA's explainable artificial intelligence (XAI) program. *AI Magazine*, 40(2), 44–58. <https://doi.org/10.1609/aimag.v40i2.2850>
- Iglesias, M., Sinha, C., Vempati, R., Grace, S. E., Roy, M., Chapman, W. C., & Rinaldiet, M. L. (2023). Evaluating a digital mental health intervention (Wysa) for workers' compensation claimants: Pilot feasibility study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 65(2), e93–e99. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002762>
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indiana University Press.
- Kohlberg, L. (1982). Moral development. In J. M. Broughton & D. J. Freeman-Moir (Eds.), *The cognitive developmental psychology of James Mark Baldwin: Current theory and research in genetic epistemology* (pp. 277–325). Ablex Publishing Corp.
- Lam, K., Lange, B., Bili-Hamelin, B., Davidovic, J., Brown, S., & Hasan, A. (2024). A framework for assurance audits of algorithmic systems. *Proceedings of the ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.14908>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems Practice*, 5, 379–393. <https://doi.org/10.1007/BF01059830>
- Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.
- Pfeifer, R., & Bongard, J. C. (2006). *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. MIT Press.
- Picard, R. W. (1997). *Affective computing*. MIT Press.
- Russell, S. (2019). *Human compatible: Artificial intelligence and the problem of control*. Viking.
- Schultz, M. D., Clegg, M., Hofstetter, R., & Seele, P. (2024). Algorithms and dehumanization: A definition and avoidance model. *SSRN Electronic Journal*, 40, 2191–2211. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5013103>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Strathern, M. (1997). 'Improving ratings': Audit in the British University system. *European Review*, 5(3), 305–321.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Verbeek, P.-P. (2011). *Moralizing technology: Understanding and designing the morality of things*. University of Chicago Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Artificial Intelligence as an Anthropological Project. From Reduction to Becoming (Part 2)

Dmitry E. Nikolaev

PhD in Psychology., Deputy director of ANO Research Centre "Analytic" (38a, Lenin Ave., Yekaterinburg, Russian Federation, 620219), <https://orcid.org/0000-0002-3385-1640>, e-mail: dnpsy2019@gmail.com

ABSTRACT Scholars actively debate what artificial intelligence is for humans – a cultural tool, a means of digital externalization, a digital significant Other, or a future alternative, replacement for the human. Far less frequently discussed is who the human is for technologies and their designers. The paper shows that AI technologies – understood not as a single engineering solution but as a system of heterogeneous approaches – not only rest on fundamentally different conceptions of the human, but also transmit these images through their architectures, thereby facilitating corresponding practices and shaping culture, new worlds and a new forms of being. The architectures of most types of AI both, implemented in practice and only discussed in the literature (generative, human-centered, trustworthy, explainable, interpretable, embodied, situated, enactive, social, as well as designs developed within sociotechnical and actor-network frameworks) rely on reduced, incomplete images of the human being. Among the principal risks associated with broad deployment of such systems is the risk of dehumanization – the elimination from human practices of those features that make them genuinely human: contextual understanding, meaning-making, moral and ethical responsibility, deep interpersonal bonds, co-action, variability, autonomy and self-determination. In these architectures the human too often appears only as a performer of a social role (user, client, worker, patient, student, etc.). Overcoming the reduction of the human in AI architectures is possible through redesign of those architectures. Corresponding technologies must move beyond simplified anthropologies and be built on complex images of the human being. Such technologies can not only facilitate human development and the realization of human potential, but also contribute to the formation of a truly human-centered culture – a culture of dignity (A. G. Asmolov). Practical tenets intended to underlie the design of non-reductionist architectures are formulated.

KEY WORDS artificial intelligence; human potential; human-centricity; conceptions of the human; anthropology of technology

TO CITE Nikolaev, D. E. (2026). Artificial Intelligence as an Anthropological Project: From Reduction to Becoming (Part 2). *Educational Policy*, 24(1), 96–108.

© Nikolaev D. E., 2026

Received: 01.12.2025

Accepted: 20.11.2025

Date of publication: 05.04.2026



■ Историко-научный обзор / Review article

Абрам Кардинер. На пересечении социальной антропологии и психоанализа

М. В. Тендрякова

Институт этнологии и антропологии РАН. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В отечественной науке имя Абрама Кардинера упоминается сравнительно редко при том, что он был одной из знаковых фигур психоанализа, стоял у истоков школы и даже целого направления, объединившего психологию и социальную антропологию, и одним из первых связал душевные заболевания с особенностями культуры, задолго до того, как в психиатрию вошло понятие культурно обусловленных синдромов¹, а также исследовал травматические расстройства и военные неврозы. Темы, которыми он занимался и вопросы, которые он поднимал, остаются не просто актуальными, но обретают новое звучание и остроту в наши дни.

Редкие чаще всего критические упоминания Кардинера в русскоязычной литературе и отсутствие переводов его работ были обусловлены тем, что в СССР психоанализ находился практически под запретом. Знаменитый семинар Кардинера и его подход, в котором культура и общество рассматривались через призму психоанализа, противоречили историческому материализму и отвергались на корню советскими учеными.

Сегодня же в образовании и психологов, и антропологов интерес к истории науки и разным теориям по ряду причин сильно редуцирован. Тем важнее отдать должное роли Кардинера в построении современного междисциплинарного гуманитарного дискурса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА культурно-историческая антропология, антропологическая психология, культура и личность, этнография детства, Кардинер, психоаналитические исследования культуры

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тендрякова, М. В. (2026). Абрам Кардинер: на пересечении социальной антропологии и психоанализа. Образовательная политика, 24(1), 110–118.



© Тендрякова М. В., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 08.02.2026

Принята: 20.02.2026

Дата публикации: 05.04.2026

Мария Владимировна ТЕНДРЯКОВА

к. ист. н., старший научный сотрудник,
Институт этнологии и антропологии, РАН
(119334, РФ, Москва, пр. Ленинский, 32а),
<http://orcid.org/0000-0001-6206-8439>,
e-mail: mashatendryak@gmail.com

Детство

В отечественной науке имя Абрама Кардинера упоминается сравнительно редко при том, что он был одной из знаковых фигур психоанализа, стоял у истоков школы и даже целого направления, объединившего психологию

и социальную антропологию, одним из первых связал душевные заболевания с особенностями культуры, задолго до того, как в психиатрию вошло понятие культурно обусловленных синдромов. В 1940–1950-е годы он был «модным» ученым, к чьим идеям прислушивались

¹ Культурно-обусловленные синдромы (КОС) — расстройства и/или особенности психики, специфичные для представителей определенной культурной группы. Эти синдромы выступают как «народные диагностические категории», обобщающие опыт девиантного поведения и/или состояния, распространенные в том или ином обществе и признанные заболеванием (Sue & Sue, 2008). Некоторые КОС описаны и в справочниках DSM-IV и DSM-5 (DSM-IV-TR 2000; DSM-5 2013).

не только коллеги по научному цеху, но и политики, и общественные деятели.

Абрам Кардинер (*Abram Kardiner*, 17 августа 1891–20 июля 1981 г.) родился в Нью-Йорке, в Нижнем Ист-Сайде, в бедной семье иммигрантов из России. Когда ему было три года, его мать умерла. О том времени и о ней у Кардинера остались только смутные и вовсе не теплые воспоминания: «... я был заброшенным ребенком, живущим в условиях, близких к голоду» (Mahalel, 2018; Кардинер, 1977). Тот период своей жизни он называет не иначе как «темными веками», холод и одиночество, постоянно пропадающий на работе строгий отец. Когда отец привел в дом новую жену, «тетю» для осиротевших детей, жизнь стала чуть легче: «Она вытащила меня из хаоса разрушительной и неструктурированной среды и привела в рай упорядоченного мира», хотя и не без муштры и жестких наказаний (Mahalel, 2018; Кардинер, 1977). Детская травма наложила отпечаток на личность Кардинера и, возможно, во многом повлияла на его профессиональные ориентиры и приверженность психоанализу.

Знакомство с психоанализом

Несмотря на все трудности, Кардинер успешно учился. Он получил степень бакалавра в Городском колледже Нью-Йорка и в 1912 г. поступил в Медицинскую школу Корнелла, но через год прервал обучение и перешел на докторскую программу по антропологии в Колумбийский университет, где занимался под руководством таких ярких и самобытных социальных антропологов, как Франц Боас и Александр Гольденвейзер. Они, каждый по-своему, предлагали новое понимание культуры и культурного многообразия. Год спустя Кардинер снова поменял курс и вернулся в Медицинскую школу Корнелла, которую и закончил в 1917 г., получив степень доктора

медицины. Стажировался в больнице Маунт-Синай, прошел ординатуру по психиатрии в Манхэттенском психиатрическом центре.

В Медицинской школе произошла встреча Кардинера с профессором неврологии Горацием В. Фринком (Horace Westlake Frink, 1883–1936), в ту пору уже известным психоаналитиком и президентом Нью-Йоркского психоаналитического общества. Эта встреча и монография Фринка «Патологические страхи и навязчивые идеи» (Frink, 1918) «решили мое будущее», как написал об этом Кардинер в своей последней биографической книге,

вышедшей незадолго до его ухода. Кардинер обратился к психоанализу, который стал для него не просто методологией исследований, но путеводной нитью и в мире науки, и в его собственной жизни.

СТУДЕНЧЕСКИЕ МЕТАНИЯ КАРДИНЕРА МЕЖДУ АНТРОПОЛОГИЕЙ И МЕДИЦИНОЙ СИМБИОТИЧЕСКИ СОЕДИНИЛИСЬ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Встреча с Фрейдом

В ту пору нельзя было стать психоаналитиком, не пройдя сеансы психоанализа в качестве пациента у признанного мастера. Психоанализу не просто обучали, он проживался и становился частью личного опыта. На первом этапе «посвящения» в психоанализ аналитиком Кардинера стал сам Фринк. Затем, по совету Фринка, Кардинер обратился к З. Фрейду и в 1921 году был им принят на курс тренинг-анализа (сочетание обучения и анализа личности ученика). Фрейд ограничил курс шестью месяцами. Плата за сеанс составляла десять американских долларов, что по тем временам было для молодого врача не так уж дешево.

Встреча с Фрейдом, его анализ и его высокая оценка вдохновили Кардинера и стали тем «волшебным кристаллом», через который он смотрел на мир и даже на самого себя. Десятилетия спустя свои мемуары Кардинер, будучи уже признанным мэтром, начинает с рассказа о получении им написанного рукой Фрейда письма с приглашением в Вену, которое привело его на порог новой жизни. Он подробно

описывает их первую встречу и последовавшие за ней сеансы анализа (Mahalel, 2018; Кардинер, 1977). Свое прошлое и историю своей семьи Кардинер вспоминает, осмысливает, а кое-что даже реконструирует через те переживания, ощущения и ассоциации, которые возникали у него на сеансах у Фрейда, продолжая более чем полвека спустя восхищаться учителем, возражать ему и анализировать собственные ощущения, сны и переносы на мэтра. Кардинер гордился тем, что Фрейд признавал его *menschenkenner* (знающим людей) и пророчил ему прекрасную карьеру. И в то же время по завершению сеансов психоанализа Кардинер чувствовал себя «отправившимся в одиссею без карты или компаса» (Mahalel, 2018; Кардинер, 1977).

Влияние других исследователей

В Вене у Кардинера произошла еще одна важная встреча. Он посещал лекции Гезы Рохейма — одного из первых психоаналитиков, обратившихся к анализу современных архаичных народов. На момент знакомства с Кардинером Геза Рохейм еще не побывал в знаменитой экспедиции в Австралию и Меланезию (в 1928–1929 гг. он работал среди аборигенов Центральной Австралии, в Папуа — Новой Гвинее, на острове Норманби), но имел свое видение психоаналитической трактовки культуры. По Фрейду, культура, религия, социальные институты, табу, обряды и традиции представляют собой продукт психологии человека, точнее, пережитого всеми поколениями людей, с их амбивалентными чувствами, страхом смерти, вытесненными желаниями, сублимациями: культура выступает как своего рода совокупность «реактивных образований», признанных и закрепленных в обществе. Рохейм же сконцентрировался на самом раннем детском опыте и выдвинул предположение, что долгое детство у человека (*delayed infancy*) способствует сильным эмоциональным привязанностям, и именно они становятся основой культурных установлений. Детские переживания, «инфантильные ситуации», определяют «доминирующие идеи», страхи, комплексы, запреты и обычаи, типичные для разных культур (Alexander, 1945). Идеи

Гезы Рохейма о фундаментальном значении раннего опыта для понимания культуры позже, несомненно, нашли свое продолжение в аналитических построениях Кардинера о взаимообусловленности культуры и личности.

В разные годы Кардинер работал под руководством и просто сотрудничал с такими выдающимися психиатрами и психоаналитиками, как Абрахам Арден Брилли (в 1923 г.), основатель Нью-Йоркского психоаналитического общества, первый практикующий психоаналитик США, Отто Ранк (в 1924 г.), сместивший фокус психоанализа с медицины на исследование искусства, поэзии, мифов, религии, Франц Александер (в 1927 г.), показавший связь бессознательного с психосоматическими заболеваниями. Все эти встречи и различные подходы к пониманию глубин человеческой психики и их проявлений в душевных и соматических недугах, в искусстве, в религии и мифах, «рождающих героев», как и «инфантильные ситуации» Гезы Рохейма, безусловно, оказали влияние на Кардинера.

Студенческие метания Кардинера между антропологией и медициной симбиотически соединились в психоанализе, который обещал дать ключ для проникновения не только в недра психики, но и в традиции и нравы народов, чтобы проследить истоки культуры.

В поисках новых подходов

В начале 1930-х Кардинер принял активное участие в создании первого в США Нью-Йоркского психоаналитического института. В 1933 г., по предложению директора Института Шандора Радо, Кардинер стал вести семинар по психоаналитическому изучению культуры. На первом заседании было лишь два слушателя, но со временем семинар стал очень популярным, через него прошли сотни исследователей. На нем пересекались те, кого мы сегодня почитаем как представителей совершенно разных дисциплин, направлений или подходов, приверженцев порой противоположных и непримиримых взглядов. Участниками семинара стали многие известные антропологи, лингвисты, психологи:

Рут Бенедикт, Маргарет Мид, Эдуард Сепир, Ральф Линтон, Кора Дьюба, Клайд Клакхон. Некоторое время семинар посещал студент Ральфа Линтона Абрахам Маслоу, будущий основатель гуманистической психологии. Как правило, антропологи представляли на семинаре описание какой-либо культуры, а Кардинер делал психоаналитический разбор этнографического материала. Позже из-за разногласий с коллегами в Институте психоанализа в 1939 году Кардинер перенес этот междисциплинарный семинар на факультет антропологии Колумбийского университета².

В начале XX века в социальной антропологии США имел место кризис. Ф. Боас, его ученики и последователи подвергли острой критике эволюционизм, развенчав его трактовки развития культуры и общества (Аверкиева, 1979; Токарев, 1978; Тендрякова, 2020). Социальные антропологи пытались найти новую методологию, которая дала бы общее видение многообразия культур и позволила бы представить их общие закономерности. Воодушевление вызывало появление «теории потребностей» Бронислава К. Малиновского (1884–1942) – функционализма, который выводил все явления и институты культуры из удовлетворения человеческих потребностей и смещал акцент с культуры на человека (Токарев, 1978). А в 1909 году Фрейд вместе со своими учениками, К. Г. Юнгом и Ш. Ференци, впервые приехал с лекциями в Америку, и психоанализ начал свое победоносное шествие (Руткевич, 1995).

На волне поисков новых подходов к пониманию культуры и общества ряд антропологов, пытаясь восполнить образовавшиеся в теории лакуны, обратились к психоанализу. Семинар Кардинера стал «местом встречи» исследователей культуры и психиатров-аналитиков. В аргументации необходимости и возможности такого объединения, равно как и в последующей интерпретации культурных феноменов, не было единодушия. Но исходными позициями были неудовлетворенность обобщенными описаниями культур и пристальное внимание

к детству. Культура – это некая абстракция, «статистическая фикция», «истинным психологическим центром культуры является индивид или конкретно перечисленный список индивидов» (Sapir, 1932), что и надо исследовать. Ранний же опыт накладывает отпечаток на все дальнейшее поведение личности

Идея базовых черт личности

Ранний опыт, способы обращения с младенцами, то, как их пеленают и кормят, как родители отзываются на детский плач, учат ли ходить, наказывают ли за мелкие провинности, проявляют ли ласку, потакают ли ребенку или держат его в строгости – все это, вслед за Кардинером, относили к *первичным институтам*, которые закладывают основные черты личности, *basic personality structure (BPS)*, присущие всем представителям определенной культуры. Базовая структура – вот основа взаимодействия человека и общества с миром. Соответствующие ей черты характера и модели поведения представлялись по аналогии с невротическими реакциями и защитами. Из базовых черт личности выводилась культура в целом: обычаи и ритуалы, религиозные представления, образы божеств и духов, страхи, болезни и магические практики – все это представлялось как *проективные системы*, вторичные по отношению к той личностной структуре, которая вырабатывается в раннем детстве. По Кардинеру, базовая личность составляла суть *национального характера*.

Идея примата психологического типа личности над культурой стала краеугольным камнем школы «Культура и личность», направления, родившегося на семинарах Кардинера. С этим семинаром и с этим сугубо психоаналитическим посылом связана целая плеяда междисциплинарных исследований на стыке антропологии, психологии, психоанализа, социологии.

Концепцию *базовых черт личности* как адаптивной системы человека к внешним условиям Кардинер разрабатывал в тесном сотрудничестве с антропологами, прежде всего с Ральфом Линтоном, опираясь на этнографические данные об архаичных

² Anthropology. (n. d.). Abram Kardiner.
<https://anthropology.iresearchnet.com/abram-kardiner/>

обществах. Сам Кардинер не выезжал в поле, но коллеги-антропологи на семинаре представляли данные своих полевых исследований, которые препарировались методом психоанализа. Ральф Линтон представил материалы о жителях Маркизских островов и народе танала с Мадагаскара, а Кора Дюбуа — об алорцах. Кардинер изначально активно участвовал в разработке проекта изучения жителей острова Алор. По его инициативе использовались различные методики сбора материала: было проведено 37 тестирований по методике Роршаха и 8 подробных интервью, а также проводился

анализ социальных институтов и практик социализации детей, который давал возможность сделать предположение об основных чертах, которые должны быть

заложены в личности алорцев. Интерпретацию результатов теста Роршаха «вслепую», ничего не зная ни о проекте, ни об алорцах, делал психолог Emil Oberholzer, признанный авторитет в работе с тестом Роршаха, друг самого Германа Роршаха, который вместе с ним участвовал в разработке этой методики. По мнению Кардинера, совпадение данных из этих трех источников было высоко, что и было для него доказательством существования базовой структуры. Все эти материалы легли в основу монографии Кардинера *The Individual and His Society* (1939).

Работу Кардинера как практикующего врача-психиатра невозможно отделить от его психоаналитических исследований культуры. Теоретические построения на тему взаимодействия культуры и личности легли в основу его представления о причине *военных неврозов*.

Тема военных неврозов привлекала серьезное внимание психиатров и психоаналитиков еще тогда, когда продолжались военные действия³. Ей был посвящен Пятый международный психоаналитический

конгресс (Будапешт, сентябрь 1918 г.). Военные неврозы рассматривались преимущественно в духе фрейдовской сексуальной теории, как бегство в болезнь от травматических переживаний, как инфантильная регрессия к детским конфликтам, как вспышка Я-либидо (себялюбие) в условиях опасности (Фрейд и др., 2024). Кардинер же пришел к совсем иному видению военных травм.

Вернувшись из Вены в Нью-Йорк, с 1922 по 1925 год Кардинер работал в госпитале для ветеранов в Бронксе, изучая жертв Первой мировой войны. Работа в междисциплинарном

семинаре и идеи базовой структуры личности помогли ему увидеть знакомый клинический материал в новом свете. В 1941 г. Кардинер опубликовал монографию *The Traumatic Neuroses*

of War, над которой работал, как он сам написал позже, «в предчувствии новой войны» (Kardiner, 1947)⁴. В этой книге Кардинер рассматривал военные неврозы не в классическом фрейдистском понимании (как конфликт между бессознательным и социальными запретами), а как разрушение сложившейся у человека системы адаптации в экстремальных условиях жизни. На войне разрушается система взаимодействия человека с миром, которая выстраивалась и прорастала из *базовых черт личности*, заложенных еще в раннем детстве. В условиях войны эта структура рушится, вызывая разного рода невротические расстройства. Это уже была совсем иная, отличная от фрейдовской, трактовка глубинных причин военных неврозов.

«Печать угнетения»

В 1944–1945 гг., окончательно расставшись с Институтом психоанализа, Кардинер вместе с Шандором Радо (Sandor Rado), Джорджем Дэниелсом (George Daniels)

3 «Литературу по симптоматологии военных неврозов практически невозможно объять», — заметил Ш. Ференци в докладе на V Психоаналитическом конгрессе в сентябре 1918 г. в Будапеште.

4 Второе издание работы Кардинера, посвященное изучению военных неврозов — *War Stress and Neurotic Illness*, — вышло в 1947 г. и было переработано в свете опыта Второй мировой войны. При этом понимание природы травмы осталось тем же.

и Дэвидом Леви (David Levy) основал при Колумбийском университете Клинику (сейчас Центр) психоаналитического обучения и исследований. Так впервые в США подразделение психоанализа стало частью медицинского факультета. С 1959 по 1967 годы Кардинер возглавлял его и был профессором клинической психиатрии Колумбийского университета.

Кардинер продолжил разрабатывать теорию базовых черт личности в монографии *The Psychological Frontiers of Society* (1945), расширяя этнографическую базу, анализируя индейцев команчей и даже жителей маленького американского городка Плейнвилль.

В монографии *The Mark of Oppression. The Psychological Study of the American Negro*⁵, опубликованной в 1951 г. в соавторстве с Lionel Ovesey, Кардинер стремился показать универсальность базовой структуры личности, доказать, что его теория работает не только на традиционных, но и на современных сложных обществах, оговариваясь при этом, что сложные общества должны исследоваться по социальным сегментам (Kardiner, 1951). В качестве такого «сегмента» американского общества Кардинер для своего исследования выбрал афроамериканцев, которые в 1940-е годы были отгорожены от белого большинства «кастовым барьером» и дискриминацией. Кардинер и Lionel Ovesey провели четырехлетнее исследование с участием 25 человек, часть из которых обратилась к ним за медицинской помощью. Выявленные черты – заниженная самооценка, пассивность, страх, раздражительность, уступчивость, сдерживаемая ярость – объяснялись как проявление вытесненной агрессии и адаптация к расизму. Нелицеприятный дискурс психиатрических диагнозов характерен для психоаналитических описаний личности, будь то скрытые мотивы пришедшего на прием пациента или описание базовых черт, присущих целому народу (стоит только вспомнить о мегаломаниакальных и параноидальных психологических типах в описаниях

некоторых культур у Рут Бенедикт). Портрет афроамериканцев в *The Mark of Oppression* не стал исключением, но это не было проявлением расистских установок самих исследователей. «Скальпель» психоанализа безжалостен, Кардинер же с его помощью показывал, что невротические черты базовой личности «негров» – никак не расовые характеристики, а результат того, что одна часть общества отвергает и дискриминирует другую. Именно это было названо «психологическими шрамами» и «печатью угнетения» (Kardiner, 1951). В предисловии же подчеркивалось, что это лишь пилотное исследование, которое поможет вскрыть глубинные механизмы психических нарушений и результаты которого пригодятся для терапии.

Из всего разнообразного научного наследия Кардинера именно эта монография попала под удар особо огульной и поверхностной критики в позднем СССР. В переводе на русский книги *Psychology and Psychiatry Today* Кардинер упоминается лишь в двух абзацах и выставляется примером «расистской сути буржуазной психиатрии»⁶. Автор – J. Nahem, за которым числится только одна эта идеологически ангажированная работа. При всей острой полемике, которая велась с Кардинером и вокруг идей школы «Культура и личность» в научных кругах, в академических и университетских публикациях, посвященных жизни и деятельности Кардинера и его вкладу в науку, нигде упреков в его адрес в расизме не встречается^{6, 7}. Последнее переиздание *The Mark of Oppression* вышло 2014 году⁸.

6 В 1984 г. вышел из печати перевод книги Дж. Наэма «Психология и психиатрия в США» (*Psychology and Psychiatry Today*). Автор обвиняет Кардинера и Lionel Ovesey в невежестве и расизме, не скупится на оскорбительные эпитеты, абсолютно вырывая *The Mark of Oppression* из контекста психоаналитических исследований культуры и вообще психоанализа. Это запоздалое и тем более странное «разоблачение» работы, вышедшей на тот момент более тридцати лет назад. Странность заключается еще и в том, что ни других публикаций Дж. Наэма, ни упоминаний в научной среде этого автора найти не удалось. О связи людей с таким же именем с публикациями на тему психиатрии или проблем американского общества свидетельств также не нашлось.

7 Anthropology. (n. d.). Abram Kardiner. <https://anthropology.iresearchnet.com/abram-kardiner/>

8 Kardiner, A., & Ovesey, L. (n. d.). *The Mark of Oppression: Explorations in the Personality of the American Negro*. <https://www.amazon.com/Mark-Oppression-Explorations-Personality-American/dp/1614277540>

5 Вопрос о корректности термина «негр» стал актуальным только в 1960-х годах. В 1980-х в публичном дискурсе утвердился термин «афроамериканец».

От базовой личности к этнографии детства

Кардинер был убежден, что в каждой культуре и у каждой социальной группы в сложном обществе есть своя базовая структура личности. Определения, которые он ей дает, разнообразны: отпечаток, который оставляют первичные социальные институты на человеке, и есть *базовая личность* (Kardiner, 1951). Базовая личность — это глубинная интегративная структура, «невротическая конфигурация», отражающая скрытые мотивы поведения, которые напрямую не проявляются, но дают о себе знать косвенным образом, в проективных тестах, в поступках. Ее нельзя путать с «миметическими» чертами личности, которые отражают влияние социальных факторов на Эго. Последние поверхностны, публичны, ориентируются на внешние обстоятельства и даже на моду, в силу чего переменчивы во времени (Там же).

Идея базовой структуры личности неоднократно подвергалась критике. Внутри самой школы «Культура и личность» возникало множество дискуссий, а базовая личность того или иного народа представлялась различным исследователям диаметрально противоположной. Р. Бенедикт предпочитала говорить о «психологическом типе» (например, дионисийском или аполлоновском), который определяет «конфигурацию» культуры. Так появилось знаменитое разделение культур на *дионисийские* и *аполлоновские*⁹. Понятие *первичных институтов* было весьма расплывчатым. К первичным институтам Кардинер неизменно относил способы обращения с ребенком, но в то же время мог

сослаться на какие-либо экономические факторы, на расизм и дискриминацию. Подвергся критике и тезис о выстраивании вторичных систем как проекции базовых черт.

Ральф Линтон со временем заметил, что базовая личность не столько изучается, сколько предполагается. Фактически строится некий гипотетический идеал, который должен был бы сложиться в рамках данной культуры, а надо изучать тот тип личности, который чаще всего встречается. В дальнейшем это изменение ракурса исследования реализовалось в концепции *модальной личности*, описание которой получали методом опроса и статистической обработки полученных данных.

Несмотря на критику и опровержение тезиса о примате базовой личности над культурой, признавалось, что школа «Культура и личность» оказала огромное влияние на развитие социальной антропологии. Сама провокативность ее посылов стала чрезвычайно продуктивной для науки, расширила проблемное поле исследований и породила множество гипотез, вплоть до одиозных — таких, как знаменитая гипотеза «тугого пеленания», выдвинутая английским антропологом Джеффри Горером¹⁰. Позже, не без сарказма и критики, такой подход был назван «пеленочным детерминизмом» (выражение американского социолога Г. Беккера).

Главное же, что интерес к раннему детству преодолел «андроцентризм» старой этнографии/этнологии и открыл ранее не попадавшие в фокус полевых исследований сферы культуры: мир женщин и заботы о потомстве. Появились системные *исследования механизмов социализации и этнография детства* как особое направление в социальной антропологии. *Произошел переворот в самом понимании развития ребенка: биогенетический детерминизм*

9 Рут Бенедикт делит культуры на *дионисийские* и *аполлоновские* в соответствии с психологическими типами, заимствованными ею у Ницше. Для Ницше за Дионисом и Аполлоном стоят «художественные силы, прорывающиеся из самой природы», которые и вдохновляют разные способы бытия человека в мире и разные типы искусства («Рождение трагедии из духа музыки», *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (Ницше, 1990)). Дионис — бог виноделия. Дионисиец стремится к уничтожению обыденных границ существования, к выходу за пределы чувственного опыта: «Он жаждет ощущений, аналогичных опьянению, ценит прозрение, возникающее в неистовстве. Подобно Блейку, он считает, что дорога невоздержания ведет во дворец мудрости» (Бенедикт, 1997). Аполлоновский тип относится ко всему этому с недоверием. Аполлон — бог знания, и аполлоновский человек отрицает опыт транс, прозрения, экзальтации и признает только рациональный путь познания мира.

10 Английский антрополог Джеффри Горер был участником проекта по исследованию современных культур в Колумбийском университете, занимался изучением русских. Согласно Гореру, противоречивость русского характера и перипетии русской истории связаны с практикой тугого пеленания младенцев: долгий период смиренной скованности сменяется бурным взрывом эмоций, а сдержанность и покорность — революционным бунтом. «Тугое пеленание» — не столько причина, сколько модель поведения, прививаемая русским с детства (Тендрякова, 2020).

сменился психосексуальным, онтогенез перестал пониматься как строго заданный естественный процесс. Сам поиск связи между личностным типом и культурой положил начало систематическим исследованиям национального характера¹¹.

Преодоление табу

В 1954 г. вышла книга Джона Хонигмана «Культура и личность» (Honigman, 1954), где намечаются черты будущей психологической антропологии и обозначаются точки ее разрыва с предшественниками. 1950-е годы — время заката школы «Культура и личность».

Кардинер же оставался верным своему подходу и продолжал плодотворно работать. Предметом его анализа по-прежнему становились наиболее болезненные и будоражающие общество темы. В конце 1940-х — начале 1950-х выходят отчеты Кинси (Kinsey Reports): две монографии, в которых публикуются результаты исследования сексуального поведения человека^{12, 13}, открыто обсуждаются табуированные темы и ставится вопрос о самом понимании нормы и девиантности. Кардинер в ответ на разразившуюся и в обществе, и в научном мире дискуссию пишет *Sex and Morality* (1955). В этой книге вопросы гетеро- и гомосексуальности, брака, дозволенного и запретного рассматриваются на фоне этнографического многообразия обычаев и норм: «Эта книга написана, исходя из основного предположения: сексуальная мораль — это не произвольный набор

правил, установленных неизвестно кем и для непонятных целей, а то, что человек считал целесообразным на своем долгом эволюционном пути.<...> мы рассмотрим... как и почему меняются сексуальные обычаи.<.....> когда меняется традиция, обладающая огромной инерцией, это может означать лишь то, что ранее произошли другие изменения, которые уже подорвали ее авторитет» (Kardiner, 1955).

В 1961 г. в соавторстве с Edward Preble Кардинер публикует *They Studied Man*, где дается краткая биография и представление основных идей «великих новаторов в развитии науки о человеке» Ч. Дарвина, Г. Спенсера, Э. Тэйлора, Дж. Фрезера, Ф. Боаса, Э. Дюркгейма, Б. Малиновского, А. Кребера, Р. Бенедикт.

В 1977 году вышла последняя книга Кардинера, уже упомянутая выше автобиография, взгляд в прошлое в преломлении через психоанализ — *My Analysis with Freud: Reminiscences*.

Кардинер умер на 90-м году жизни, работая и принимая пациентов практически до последних дней. Охватывая единым взглядом круг его интересов и его основные публикации, мы видим, что он всегда был среди исследователей-первопроходцев, которые смело штурмовали новые для их времени и наиболее злободневные темы, будь то поведение человека в экстремальных условиях, сексуальность или фундаментальные вопросы взаимообусловленности культуры и личности. Имя Кардинера упоминается не только в контексте истории науки, но и среди тех, кто предвосхитил развитие исследований международных отношений после Второй мировой войны. Отмечается, что разработки школы «Культуры и личности» в течение некоторого времени были популярны не только в сугубо научных кругах, но и при анализе международных отношений¹⁴.

11 Термин «национальный характер» в последние десятилетия находится не в почете. Тем не менее, исследования национального характера, отказавшись от «пеленочного детерминизма» и введя множество уточнений и оговорок, в течение нескольких десятилетий были одной из центральных тем социальной антропологии. К таким исследованиям можно отнести многочисленные опросы и построения модальной личности того или иного народа, концепцию мультимодальных обществ А. Инкельса и Д. Левинсона, идею существования базовой культурной ценности Н. Hsu (начало 1960-х гг.), а также разработки Гиртом Хофстедом и Гарри Триандисом (1980–1990-е гг.) основных параметров культуры, определяющих поведение человека.

12 Kinsey, A., Pomeroy, W., & Martin, C. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*. W. B. Saunders Company.

13 Kinsey, A., Pomeroy, W., Martin, C., & Gebhard, P. (1953). *Sexual Behavior in the Human Female*. W. B. Saunders Company.

14 McClelland, C. A. (2026). Between the two world wars. *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/international-relations/Between-the-two-world-wars>

Список источников

Аверкиева, Ю. П. (1979). *История теоретической мысли в американской этнографии*. Наука.

Бенедикт, Р. (1997). Психологические типы в культурах Юго-Запада США. В *Антология исследований культуры* (с. 271–284).

Лурье, С. В. (1998). *Историческая этнология* (Учебное пособие для вузов). Аспект-Пресс.

Наэм, Дж. (1984). *Психология и психиатрия в США*. Прогресс.

Ницше, Ф. (1990). Рождение трагедии из духа музыки. В *Сочинения: в 2 т.* (Т. 1). Мысль.

Руткевич, А. М. (1995). Послесловие. В *Психоанализ и культура: Избранные труды* (с. 436–464). Юрист.

Тендрякова, М. В. (2020). *Многообразие типичного: очерки по культурно-исторической психологии народов*. Издательский Дом ЯСК.

Токарев, С. А. (1978). *История зарубежной этнографии*. Высшая школа.

Фрейд, З., Ференци, Ш., Абрахам, К., Зиммель, Э., Джонс, Э., & Эйнштейн, А. (2024). *Неврозы военного времени*. Питер.

References

Alexander, F. (1945). The origin and function of culture: By Géza Róheim. New York: Nervous and Mental Disease Monographs, 1943. *The Psychoanalytic Quarterly*, 14, 398–401.
<https://pep-web.org/search/document/PAQ.014.0398A>

Honigmann, J. J. (1954). *Culture and personality*. Harper & Brothers.

Kardiner, A. (1955). *Sex and morality*. Bobbs-Merrill.

Kardiner, A. (1957). Symposium, 1956: Orthopsychiatry and prevention: Cultural factors in prophylaxis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27(2), 231–238.
<https://doi.org/10.1037/h0101657>

Kardiner, A. (1977). *My analysis with Freud: Reminiscences*. W. W. Norton & Company.

Kardiner, A., & Linton, R. (1939). *The individual and his society: The psychodynamics of primitive social organization*. Columbia University Press.

Kardiner, A., Linton, R., DuBois, C., & West, J. (1945). *The psychological frontiers of society*. Columbia University Press.
<https://archive.org/details/psychologicalfro0000kard/page/n511/mode/2up>

Kardiner, A., & Ovesey, L. (1951). *The mark of oppression: A psychosocial study of the American Negro*. W. W. Norton & Company.

Kardiner, A., & Preble, E. (1961). *They studied man*. World Publishing.

Kardiner, A., & Spiegel, H. (1947). *War stress and neurotic illness*. Harper & Brothers.

Nahem, J. (1981). *Psychology and psychiatry today*. International Publishers.

Sapir, E. (1932). Cultural anthropology and psychiatry. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 229–242.
https://brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir_1932_b.html

Sue, D. W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.

Mahalel, A. T. (2018). Memory, mourning, and writing: Abram Kardiner's memoir of Freud. *Psychoanalytic Review*.
https://www.academia.edu/37233143/Memory_Mourning_and_Writing_Abram_Kardiners_Memoir_of_Freud

Abram Kardiner. At the Intersection of Social Anthropology and Psychoanalysis

Mariya V. TENDRYAKOVA

PhD in History, senior Researcher, the Institute of Ethnology and Anthropology, the Russian Academy of Sciences (32a, Leninsky Dr., 119334, Moscow, Russian Federation), <http://orcid.org/0000-0001-6206-8439>, e-mail: mashatendryak@gmail.com

ABSTRACT The name Abram Kardiner is mentioned relatively infrequently by Russian academia — despite the fact that he was a key figure in psychoanalysis, a founder of a school and even an entire movement that integrated psychology and social anthropology, and one of the first to link mental illness to cultural characteristics, long before the concept of culture-bound syndromes entered psychiatry. He also researched traumatic disorders and war neuroses. The subjects he explored and the questions he raised are not only still relevant but are acquiring new resonance and urgency today.

The absence of Kardiner's texts in Russian was due, firstly, to the fact that psychoanalysis was practically banned in the USSR. Kardiner's famous seminar and his works, which examined culture and society through the lens of psychoanalysis, contradicted historical materialism and were completely rejected by Soviet scholars. Today, in the education of both psychologists and anthropologists, interest in the history of science and various theories is, for a number of reasons, greatly reduced. It is especially important to pay tribute to Kardiner's role in the construction/creating of modern interdisciplinary anthropological discourse.

KEY WORDS cultural-historical anthropology, anthropological psychology, culture and personality, ethnography of childhood, Kardiner, psychoanalytic studies of culture

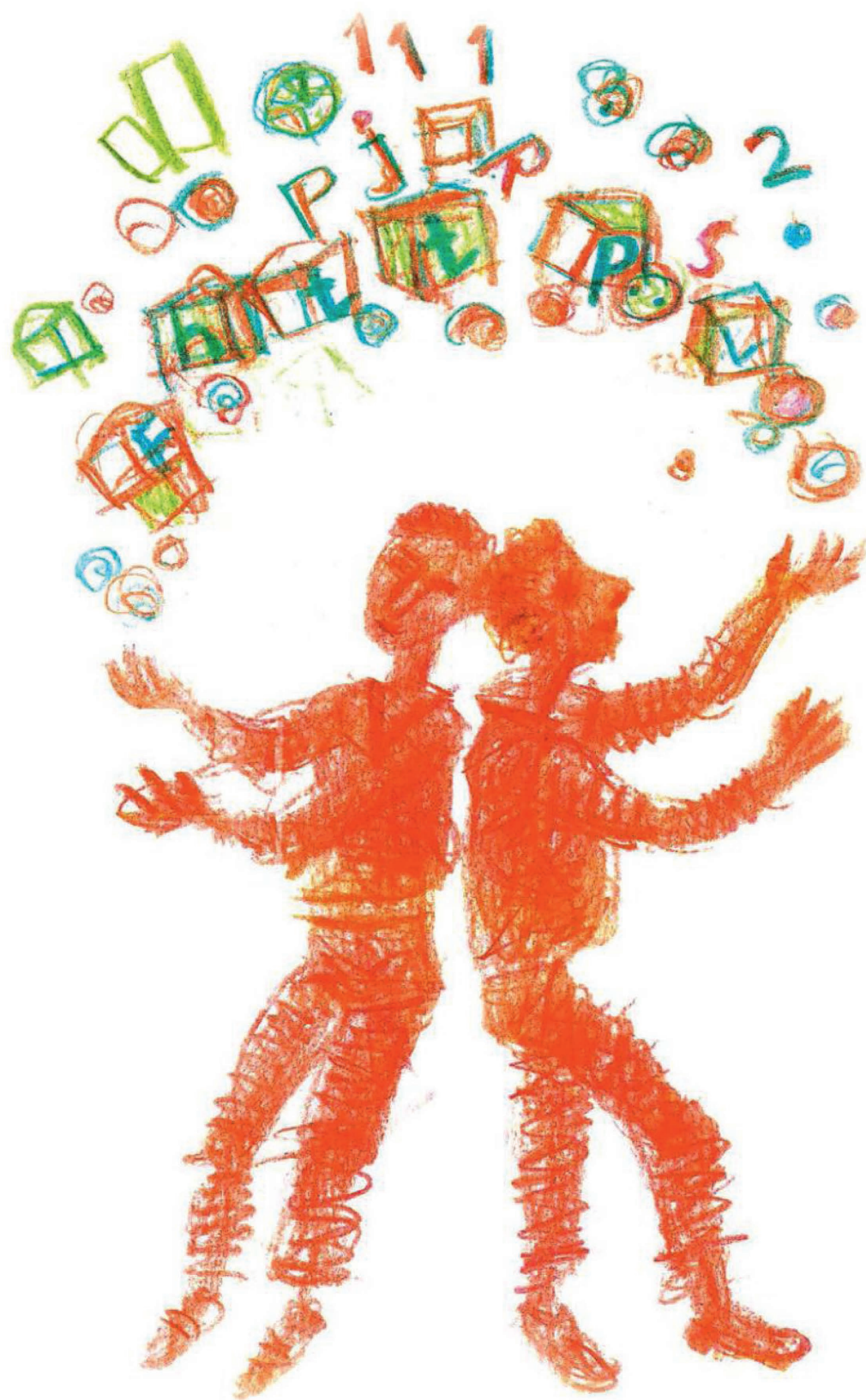
TO CITE Tendryakova, M. V. (2026). Abram Kardiner: At the Intersection of Social Anthropology and Psychoanalysis. *Educational Policy*, 24(1), 110–118.

© Tendryakova M. V., 2026

Received: 08.02.2026

Accepted: 20.02.2026

Date of publication: 05.04.2026



■ Редакционная статья / Editorial article

Роль ассоциаций в музыкально- педагогической практике

Т. Н. Гапоненко

Академия хорового искусства им. В. С. Попова. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гапоненко, Т. Н. (2026). Роль ассоциаций в музыкально-педагогической практике. *Образовательная политика*, 24(1), 120–123.

© Гапоненко Т. Н., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 20.12.2025

Принята: 20.01.2026

Дата публикации: 05.04.2026

Татьяна Николаева ГАПОНЕНКО

заслуженная артистка Российской Федерации;
профессор, педагог, кафедра фортепиано, Академия
хорового искусства им. В. С. Попова (125993, РФ,
Москва, Малый Гнездиковский пер., 7/6, 1, 2),
AuthorID: 1120690, e-mail: tatiana.gapo@yandex.ru

Предыстория

Еще в студенческие годы случился урок, который я запомнила на всю жизнь. Исполнение мною фрагмента баховской сарабанды никак не устраивало моего прекрасного педагога по специальности Александра Игоревича Саца. По его мнению, музыка звучала слишком поверхностно и легковесно. Видя мои безуспешные попытки, Александр Игоревич предложил представить следующую картину.

Однажды, будучи в Италии, он долго ходил по горам, любуясь пейзажами, очень устал к вечеру и сел на камень передохнуть. Вокруг простирались бесконечные виноградники. Солнце клонилось к закату. И вдруг он увидел большую группу усталых людей, которые медленно и тяжело шли по пыльной дороге. Это монахи возвращались после трудного дня работы на виноградниках. Сац сказал: «Двигайтесь шагом монахов. Это темп вашей сарабанды».

Тогда я не знала, что мой мудрый педагог использовал ассоциацию как способ объяснить, какое движение нужно музыке.

Чем глубже, разнообразнее и богаче наши знания и чувства, тем больше у нас возможностей перевести их в реальные механические движения пальцев.

На том, описанном выше, уроке я ощутила безмерную усталость людей, целый день работавших под палящим солнцем, прочувствовала их состояние и поняла, каким должен быть темп сарабанды. Я достигла требуемого результата. И у этой ситуации есть еще одно интереснейшее физиологическое объяснение.

В 1992 году итальянский нейробиолог, профессор Джакомо Риццолатти открыл в головном мозге приматов так называемые зеркальные нейроны, которые включаются, когда мы наблюдаем за кем-то со стороны. Риццолатти приводил простейший пример: когда мы смотрим на кого-то, кто держит

стакан воды, зеркальные нейроны в нашем мозге активируются, как если бы мы сами взяли этот стакан.

Работа зеркальных нейронов — основа любого обучения и коммуникации человека. Люди бессознательно копируют действия других. Так, например, заразительны зевота или кашель.

Проводили и такой эксперимент: испытуемым показывали портреты людей с разными выражениями лиц и регистрировали их реакцию. Когда испытуемый смотрел на фото с улыбкой, его мышцы автоматически напрягались так, будто хотели повторить улыбку. При виде хмурого лица у испытуемого сокращались мышцы, отвечающие за печальную гримасу.

Любое восприятие внешних событий вызывает у человека ответное аналогичное состояние, что иногда ощущается им явно, а иногда нет. Зеркальность проявляется и в восприятии музыки.

Почему слова и музыка так влияют на нас? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вновь обратиться к нейрофизиологии. Слово — такой же раздражитель, как звук, образ, прикосновение, температура, вкус, хотя и обладает несравненно большим и разносторонним воздействием. «Слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения»¹. Слова, объединенные какой-либо ассоциативной темой, обладают еще большим эмоциональным воздействием — так работает искусство. Именно поэтому образно описанная педагогом

картина медленного шествия утомленных тяжелой работой монахов заставила меня реально ощутить их состояние и помогла трансформировать его в темп сарабанды.

Ассоциации — это, по существу, слова, которые, не будучи произнесенными, воздействуют на нас и порождают воображаемые картины, способные предупреждать, мучить, радовать, огорчать и потрясать. Психика построена на постоянных мысленных ассоциативных представлениях, сравнениях, сопоставлениях и уподоблениях.

Ассоциации не существуют сами по себе.

Они рождаются из нашего жизненного опыта, образования, способностей. В зависимости от этого багажа один и тот же пример может вызвать у разных людей разнообразные, часто противоречивые ассоциации.

Мы постоянно — чаще всего неосознанно — сравниваем окружающие нас предметы, явления, людей, их поведение и образы с тем, что

уже присутствует в опыте нашей психики. Наверное, каждый из нас переживал ситуацию, когда, впервые встретив человека, испытывал к нему необъяснимую симпатию или антипатию.

Приведу пример из собственной жизни. Случай свел меня с одной женщиной в тяжелых для нее и для меня обстоятельствах. Мы общались всего два раза, но с первой нашей встречи испытали глубокую симпатию друг к другу. У нас было чувство, что мы давно и хорошо знакомы. Наши жизненные ассоциации были едины: когда в разговоре она произнесла: «Невыразимая печаль открыла два огромных глаза...», я тут же продолжила: «Цветочная разбилась ваза и выплеснула свой хрусталь». Стало понятно, что мы обе любим и знаем Мандельштама. Выяснилось, что мы также очень любим и Пушкина. Такое совпадение мыслей и ассоциаций

**АССОЦИАЦИИ — ЭТО,
ПО СУЩЕСТВУ, СЛОВА, КОТОРЫЕ,
НЕ БУДУЧИ ПРОИЗНЕСЕННЫМИ,
ВОЗДЕЙСТВУЮТ НА НАС
И ПОРОЖДАЮТ ВОООБРАЖАЕМЫЕ
КАРТИНЫ, СПОСОБНЫЕ
ПРЕДУПРЕЖДАТЬ, МУЧИТЬ,
РАДОВАТЬ, ОГОРЧАТЬ И ПОТРЕАТЬ**

¹ Павлов, И. П. (1957). Слово как физиологический и лечебный фактор. МЕДГИЗ.

бывает крайне редко. Но еще реже мысли и представления совпадают у педагога и ученика практически полностью.

Однажды мой чрезвычайно талантливый ученик подарил мне диск со своей музыкой. Слушая его произведения, я живо представляла горы, поросшие старыми седыми елями и соснами; внизу я «увидела» неподвижное темно-синее озеро. Когда я поделилась с автором впечатлениями, он был потрясен и сказал, что именно эту картину точь-в-точь представлял сам. В моей жизни такое совпадение случилось лишь однажды.

Значительно чаще одно и то же воздействие может вызвать совершенно разные ассоциации, напрямую зависящие от неповторимой сущности внутреннего мира каждого человека. Именно поэтому, вызывая к воображению ученика на уроке, необходимо опираться на тот багаж знаний и эмоций, которым он обладает и который стоит по возможности расширять.

Вот почему всегда есть смысл, приступая к освоению того или иного произведения, знакомить ученика с эпохой и жизненными обстоятельствами, в которых оно создавалось. К примеру, работая над сюитами и партитами И. С. Баха, мы разбираем целую галерею изображений танцев, отражающих обычаи и нравы всех сословий XVII–XVIII вв. Перед мысленным взором ученика «открываются» и придворные гостиные Людовиков XIV и XV со всеми атрибутами и манерами «галантного века», и забавы овернских дровосеков, и прыжки английских моряков, отплясывающих жигу, и похоронные процессии с церемониалом преклонения знамен и оружия... Сколько интересного можно рассказать ученику обо всем этом, какая замечательная возможность представляется оживить перед ним страницы далекого прошлого! И все это не просто улучшает исполнение, но и обогащает фантазию.

Но ничто не может сравниться с тем разнообразием ассоциативных представлений, которые вызывает в нас музыка.

Музыка оперирует чувствами, эмоциями, настроениями и в подавляющем большинстве случаев воздействует на слушателя сильнее и выразительнее, чем слова. Достаточно вспомнить мощнейший эмоциональный

эффект от исполнения Ленинградской симфонии Д. Д. Шостаковича.

Вместе с тем выразительность музыки не исключает ее изобразительности. Музыкой можно выражать печаль, радость, горесть, нежность и т. д. При этом ассоциации работают не напрямую, а опосредованно, через личный для каждого багаж знаний, пережитых эмоций и чувств. Например, в ответ на предложение педагога выразить прозрачность звучания, представляя голубое небо, ученик может вспомнить то, что видел сам, а может подумать про небо Аустерлица Андрея Болконского. Как дать ученику представление о глубине философии музыки Баха? К примеру, можно прочесть ему строки из стихотворения «Лунный свет» Поля Верлена и стихи, навеянные Бахом.

Истинная глубина человеческих ощущений разнообразна, но ученик обязательно отразит ее в исполнении музыки.

«Согласно одной из ее [древнеиндийской поэтики] кардинальных доктрин, художественное наслаждение от литературного произведения достигается не благодаря образам, создаваемым посредством прямых значений слов, но теми ассоциациями и представлениями, которые этими образами вызываются»². И для музыки это наиболее актуально и не подвластно анализу.

Интересно высказывание прекрасного педагога Натана Перельмана: «Пусть акустики анатомируют звук и подсчитывают количество колебаний. Для музыканта звук — творение, обладающее вкусом, цветом, объемом, красотой или уродством, силой, весом, длиной и всем, чем только способен наделить его обладающий фантазией музыкант. Заметьте: музыкант, не усматривая в этом смешного, говорит о звуке, как о фрукте — сочный, мягкий, нежный; как о чем-то зримом — светлый, тусклый, солнечный, блеклый, белый; как о предмете, имеющем объем, вес и длину, — круглый, плоский, глубокий, мелкий, тяжелый, легкий, длинный, короткий. Звуку приписывают даже нравственные категории: благородный. Какое множество прилагательных! Упущено только одно: забыто, что звук должен быть и умным...»³.

2 Галинская, И. Л. (1986). *Загадки известных книг*. Наука.

3 Перельман, Н. Е. (1970). *В классе роля*. Музыка.

Ассоциации можно условно разделить на базовые, которые запоминаются еще в детстве (дом, небо, облака, царь, царица, простые предметы — стул, стол, шкаф, кровать и т. д.), и фундаментальные — значимые даты, события, имена. Задача педагога — помочь ученику максимально точно найти собственные ассоциации.

Опытный педагог в практической работе на уроке постоянно прибегает к мгновенным, можно сказать «точечным», ассоциациям, чтобы добиться от ученика необходимого качества звучания.

К примеру, однажды на уроке Александр Игоревич Сац сказал мне о побочной партии баллады № 4 Фридерика Шопена: «В верхнем голосе мелодия — царевна». Стало понятно, что он хочет, чтобы верхний голос «царил» над гармонией. Эта ассоциация надежно соединилась в моем сознании с другими чертами, соответствующими облику царевны, — достоинством, возвышенностью, гордостью, нежностью, величавостью, — и я запомнила ее на всю жизнь, равно как и то, как надо исполнять этот эпизод. С тех пор прошло более 50 лет.

Ассоциации мгновенны, часто неопределенны и возникают неосознанно, но, тем не менее, именно они позволяют нам испытывать всю гамму чувств, слушая исполнение музыкального произведения.

Дирижер Владимир Спиваков сказал в одном из интервью: «В голове рождаются подчас смутные ассоциативные видения, картины, представления; проносятся хаотичные обрывки воспоминаний. Например, я могу сказать на репетиции своим коллегам-музыкантам, что данное место нужно играть словно бы обожженными пальцами, — и они

тотчас поймут меня. Почувствуют тот особый звуковой колорит, который необходим. А иначе дать представление о нем просто нельзя»⁴.

Г. Г. Нейгауз говорил: «Музыка — искусство звука. Она не дает видимых образов, не говорит словами и понятиями. Она говорит только звуками. Но говорит так же ясно и понятно, как говорят слова, понятия и зримые образы»⁵. Он же ассоциировал музыку И. Брамса, часто изложенную двойными нотами, с ощущением полного счастья и покоя и предлагал ученику представить знойный июльский полдень на цветущем лугу с жужжащими над цветами пчелами. В других случаях, комментируя музыку Брамса, Нейгауз представлял столь любимые композитором сочетания дуолей и триолей как выражение сдержанной страсти.

Нейгауз, безусловно, сознавал, что натаскивание ученика, навязывание своего понимания музыки, требование «делай как я» будет самым коротким путем к достижению цели, но, увы, тупиковым: **копируя педагога, ученик не развивается**. Нейгауз шел долгим путем развития у учеников собственных ассоциативных эмоций. Подобные педагогические приемы давали простор воображению ученика и помогали искать необходимый характер звучания.

Музыка, по существу, и есть наши ассоциации во всем их бесконечном разнообразии. Педагог, желающий дать ученику глубокие и фундаментальные знания, будет обязательно использовать ассоциации как универсальный способ достижения качественного результата.

4 Цыпин, Г. М. (1994). *Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения*. Фирма «Интерпракс».

5 Нейгауз, Г. Г. (2022). *Об искусстве фортепианной игры*. Дека-ВС.

The Role of Associations in Musical and Pedagogical Practice

Tatiana N. GAPONENKO

Honored Artist of the Russian Federation; Professor, Teacher, Department of Piano, Popov Academy of Choral Art (1, 2, 7/6 Maly Gnezdnikovsky Ln., Moscow, Russian Federation, 125993), AuthorID: 1120690, e-mail: tatiana.gapo@yandex.ru

TO CITE Gaponenko, T. N. (2026). The Role of Associations in Musical and Pedagogical Practice. *Educational Policy*, 24(1), 120–123.

© Gaponenko T. N., 2026

Received: 20.12.2025

Accepted: 20.01.2026

Date of publication: 05.04.2026

«Навигатор для родителей и учителей»: рядом, чтобы поддержать и помочь»

Родителям и педагогам часто непросто найти достоверную информацию, получить консультацию специалиста или подобрать надежные инструменты для решения сложных задач. Вопросов всегда много: когда отдавать ребенка в сад или школу? Что учитывать при оценке его готовности? Какую программу выбрать? Как не упустить важные этапы развития? Как не испортить детство ребенка постоянным беспокойством за его будущее?

Платформа «Навигатор для родителей и учителей», разработанная Институтом проблем образовательной политики «Эврика» при поддержке Фонда президентских грантов, поможет найти ответы на самые сложные вопросы воспитания и обучения и предоставит доступ к экспертным рекомендациям и практическим инструментам.

Здесь вас ждут:

- материалы от педагогов, психологов и известных экспертов образования;
- видеолекции и видеообращения ведущих специалистов;
- практические рекомендации, которые можно применять сразу;
- библиотека для родителей;
- описание программ и методик.

Наши эксперты

Александр Асмолов, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, автор проекта «Школа антропологии будущего»

Александр Адамский, научный руководитель Института проблем образовательной политики «Эврика»

Артем Соловейчик, психолог, профессор, общественный деятель и федеральный эксперт в области образования

Людмила Петерсон, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Премии Президента РФ в области образования, академик Международной Академии наук педагогического образования

Марьяна Безруких, академик РАО, психофизиолог, доктор биологических наук

Владимир Кудрявцев, профессор Московского института психоанализа и Московского



государственного психолого-педагогического университета, заместитель главного редактора журнала «Культурно-историческая психология»

Алексей Воронцов, кандидат педагогических наук, почетный работник общего образования РФ, лауреат премии мэра Москвы в области образования, учитель географии

Сергей Казарновский, заслуженный учитель России, директор центра образования «Класс-Центр», победитель первого конкурса «Лидер образования России»

Нина Добрынченко-Матусевич, автор канала «Что бы посмотреть с детьми» и эксперт проекта «Кинопедагогика»

Алексей Заславский, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент дирекции образовательных программ и Института цифрового образования ГАОУ ВО МГПУ.

Полный список экспертов – на нашем сайте.

Как присоединиться?

Все просто! Регистрируйтесь на сайте, это абсолютно бесплатно. Не упускайте возможность стать частью сообщества, где знания и опыт объединяются ради лучшего будущего наших детей!

● <https://navigator.eurekacenter.ru>



■ Редакционная статья / Editorial article

Многоуровневая система освоения психодрамы в университете

От практической значимости к профессиональному мастерству

В. В. Семенов

Московской институт психоанализа. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Семенов, В. В. (2026). Многоуровневая система освоения психодрамы в университете. От практической значимости к профессиональному мастерству. *Образовательная политика*, 24(1), 126–132.



© Семенов В. В., 2026

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 05.12.2025

Принята: 11.12.2025

Дата публикации: 05.04.2026

Введение

В современном быстро меняющемся мире, где растет запрос на психологическую помощь и развитие эмоционального интеллекта, высшее образование сталкивается с необходимостью интеграции практико-ориентированных и эффективных психологических методов. Одним из таких методов является психодрама – мощный инструмент психотерапии и личностного роста, основанный на действии, импровизации и драматической постановке. Разработка программ по психодраме в университетах представляет собой не просто добавление еще одной специализации, а стратегический шаг для развития как самой методологии, так и системы высшего образования в целом.

Виктор Владимирович СЕМЕНОВ

к. псих. н., руководитель, магистерская программа по психодраме, Московской институт психоанализа; директор, Институт психодрамы и психологического консультирования; вице-президент, ассоциация психодрамы (121170, Москва, РФ, Кутузовский пр., 34/14), <https://orcid.org/0009-0004-3472-9075>, e-mail: vicsem@mail.ru

Несмотря на почти столетнюю историю и доказанную эффективность, психодрама долгое время оставалась на периферии академического мейнстрима. В отличие от психоанализа или когнитивно-поведенческой терапии, она часто воспринималась как «вспомогательный» метод. Создание полноценных магистерских программ кардинально меняет эту ситуацию.

Университет, будучи целостной образовательной экосистемой, представляет собой надежную платформу для последовательного и качественного внедрения психодрамы. Выстраивание уровней позволяет не «натаскивать» на технику, а возвращать компетентных специалистов, способных применять метод в самых разных сферах жизни.

Модель уровней освоения психодрамы в университете можно визуализировать как пирамиду, где каждый уровень служит фундаментом для следующего.

1. Вводный курс по психодраме (бакалавриат)

Интеграция элементов психодрамы в программы бакалавриата по гуманитарным, социальным и управленческим направлениям становится надежным инструментом формирования ключевых компетенций XXI века: эмоционального интеллекта, спонтанности, коммуникации и лидерских качеств. Раннее знакомство с психодрамой закладывает основу для будущего личностного и профессионального роста студентов независимо от их выбранной карьеры.

При слове «психодрама» у многих возникает ассоциация с психотерапией, однако основатель метода Якоб Леви Морено видел в нем нечто большее — инструмент социального преобразования и развития человеческого потенциала. Именно этот общеразвивающий и педагогический аспект делает психодраму незаменимым, особенно на уровне бакалавриата, элементом современного университетского образования.

Рынок труда требует от выпускников не только специальных знаний (hard skills), но и, в первую очередь, развитых мягких навыков (soft skills). Психодрама является идеальным тренажером для формирования этих качеств.

Техники психодрамы дают основу для развития эмоционального интеллекта и эмпатии. Например, «обмен ролями» — это упражнение на понимание точки зрения другого человека. Студент-менеджер, побывавший в роли подчиненного, или

будущий педагог, почувствовавший себя на месте ученика, — оба получают бесценный опыт, который невозможно извлечь из книги.

Студенты развивают коммуникативные навыки и тренируются выступать на публике. Психодрама снимает страх перед спонтанной речью. Играя различные роли в безопасном пространстве, студент учится импровизировать, ясно выражать мысли и управлять своим телом и голосом. Социометрические разминки и групповые сцены проявляют невидимые связи в коллективе. Студенты на практике учатся разрешать конфликты, распределять задачи и брать на себя ответственность.

Студенческие годы — период активного поиска себя, своего места в мире и профессиональной идентичности. Это время часто сопровождается высоким уровнем стресса. На занятиях студенты могут примерять множество социальных ролей: «профессионал», «друг», «лидер», «бунтарь». Психодрама дает безопасное пространство для их исследования, осознания и интеграции. Это помогает ответить на вопросы: «Кто я?», «Какие роли мне подходят, а какие нет?». К тому же техники психодрамы помогают работать со страхом экзаменов, неудач, синдромом самозванца. Проживая пугающие ситуации в ролевой игре, студент снижает их эмоциональный накал и находит внутренние ресурсы для совладания с напряжением.

2. Магистерские программы по психодраме в университетах — это инвестиция в будущее

В мире практической психологии и психотерапии психодрама заслужила репутацию живого, эффективного и глубокого подхода. Однако за ее мощным практическим потенциалом часто скрывается серьезный вызов: фрагментарность теоретической базы и недостаток исследований. Существующие форматы обучения, сосредоточенные в основном на освоении техник и прокачивании личной компетентности, безусловно, важны, но недостаточны для полноценного развития метода. Решением этой

системной проблемы становится интеграция психодрамы в магистерские программы университетов, что открывает уникальные возможности для ее структурирования и углубления.

Университетская магистратура дает психодраме официальный академический статус, интегрируя ее в общий контекст психологической науки. Студенты получают не только практические навыки, но и глубокую теоретическую базу. Они изучают философские истоки метода (от Я. Л. Морено до феноменологии и экзистенциализма) и его связь с современными исследованиями в области психотерапии. Это превращает психодраму из набора техник в целостную, научно обоснованную систему знаний.

Внеуниверситетское обучение психодраме, несмотря на его ценность, часто страдает от разрозненности и отсутствия единых стандартов. Внедрение специальных магистерских программ в государственных вузах присваивает психодраме официальный академический статус; метод становится полноценной университетской дисциплиной. Высшая школа гарантирует соблюдение единых образовательных стандартов, глубину теоретической подготовки и качество практических навыков, что сложно контролировать в разрозненных частных институтах. Программа будет включать в себя историю метода, его философские основы (Я. Л. Морено, феноменология, экзистенциализм) и связь с другими психологическими школами, что позволит студентам видеть психодраму как целостную, научно обоснованную систему.

Существующее обучение психодраме часто фокусируется на практических техниках без достаточной теоретической и исследовательской базы. Магистратура предоставляет уникальную возможность изучения трудов не только Морено, но и современных авторов, подтверждающих эффективность драматических и импровизационных методов.

Студенты-магистры будут проводить научные исследования, писать диссертации, публиковать статьи. Это создаст критически важную доказательную базу эффективности

психодрамы, которой ей иногда не хватает. Одним из ключевых слабых мест психодрамы на протяжении долгого времени остается недостаток масштабных рандомизированных исследований и публикаций в рецензируемых научных журналах. Магистратура кардинально меняет эту ситуацию.

Написание магистерских диссертаций предполагает проведение собственных эмпирических исследований. Это не формальность, а реальный вклад в копилку научных данных: изучение эффективности психодрамы при работе с конкретными запросами (тревожность, выгорание, последствия травмы и другими), сравнение с другими методами, валидизация диагностического инструментария. Университет становится площадкой для научных дискуссий, конференций и публикаций. Это создает критическую массу специалистов, способных говорить о психодраме на языке современной науки, что повышает ее статус и узнаваемость в академических и профессиональных кругах.

Современная психотерапия развивается в сторону интеграции, и магистратура — идеальная среда для такого синтеза. Психодрама, благодаря своей гибкости, прекрасно встраивается в этот тренд.

Программа может включать в себя модули по интеграции психодрамы с психоанализом, арт-терапией, телесно-ориентированной терапией, схема-терапией, что отвечает современным тенденциям интегративной психотерапии.

Подготовка высококвалифицированных кадров нового поколения предъявляет высокие требования к современным психологам и психотерапевтам. Недостаточно просто владеть техниками; необходимо быть исследователем и методологом. Магистерская программа готовит не просто практиков. Выпускники смогут не только работать с клиентами, но и развивать метод дальше. Академическая среда учит критически оценивать методы, свою работу и исследования коллег, что повышает общий профессиональный уровень сообщества.

Разработка магистерских программ по психодраме в стенах университетов — это качественный скачок от ремесла к науке

и высокому искусству психотерапии. Это переход от обучения отдельным техникам к формированию методологически подкованного, критически мыслящего и исследовательски ориентированного специалиста. Систематизация знаний, развитие доказательной базы и синтез с современными подходами не просто «академизируют» психодраму, а выводят ее на новый уровень эффективности, признания и социальной значимости, обеспечивая ей достойное место в арсенале психологии XXI века.

Психодрама применима не только в терапии, но и в организационном консультировании, образовании, социальной работе. Магистратура может готовить специалистов для этих смежных областей. Потенциал психодрамы используется далеко не полностью. Она может быть мощным инструментом решения социальных проблем. Университетские программы могут стать центрами разработки и внедрения психодраматических подходов в таких сферах, как образование (подготовка учителей, работа с буллингом, развитие эмоционального интеллекта у школьников, организационная психология (разрешение конфликтов в коллективах, развитие лидерских качеств, командообразование), социальная работа (реабилитация людей в сложных жизненных ситуациях, работа с мигрантами, беженцами, жертвами насилия), клиническая практика (разработка протоколов для работы с ПТСР, тревожными расстройствами, зависимостями).

Важно провести анализ существующих университетских программ подготовки специалистов, использующих психодраму в разных видах практики в разных странах. Стимулирование академической мобильности сделают возможными студенческие обмены,

совместные исследовательские проекты с университетами из разных стран.

Современное общество сталкивается с ростом тревожности, одиночества, экзистенциального вакуума и сложностей в межличностных коммуникациях. Психодрама как метод, основанный на действии, спонтанности, встрече и глубоком эмпатическом контакте («теле»), является прямым ответом на эти вызовы. Она развивает именно те человеческие качества, которые в цифровую эпоху становятся дефицитом.

Разработка магистерских программ

по психодраме в университетах — это инвестиция в будущее. Для метода — это путь к легитимации, развитию доказательной базы и подготовке новых лидеров. Для университета — это возможность занять лидирующую позицию в перспективной области, привлечь мотивированных студентов и усилить свои исследовательские позиции. Для

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ РАЗВИВАЕТСЯ В СТОРОНУ ИНТЕГРАЦИИ, И МАГИСТРАТУРА — ИДЕАЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ТАКОГО СИНТЕЗА. ПСИХОДРАМА, БЛАГОДАря СВОЕЙ ГИБКОСТИ, ПРЕКРАСНО ВСТРАИВАЕТСЯ В ЭТОТ ТРЕНД

общества — это получение нового поколения высококлассных, мыслящих специалистов, способных решать широкий спектр психологических и социальных проблем.

Без этой институциональной поддержки психодрама рискует так и остаться «камерным» методом, не реализовавшим свой колоссальный потенциал в полной мере. Университет — это именно та среда, где метод может получить системное развитие, критическое осмысление и новое дыхание.

В настоящее время в российских университетах не представлено узконаправленных программ аспирантуры по психодраме. Однако перспективы для проведения научных исследований и развития методологии этого метода существуют в рамках более широких психологических направлений, а фундамент для такой работы закладывается в уникальных магистерских программах.

На сегодняшний день подготовка специалистов и, соответственно, почва для будущих научных изысканий в области психодрамы в системе высшего образования сосредоточена на уровне магистратуры.

Московский институт психоанализа реализует единственную в России магистерскую программу по психодраме. Ее ключевые особенности делают ее стартовой площадкой для будущего ученого.

Программа включает в себя изучение как классической психодрамы, так и ее современных направлений, включая психоаналитическую психодраму, социометрию, работу с семейными историями и применение метода в кризисных ситуациях. Обучение предусматривает научно-исследовательскую практику и подготовку выпускной квалификационной работы, что позволяет студентам под руководством опытных наставников провести первое серьезное исследование.

Уникальный интегрированный трек «Академическая магистратура-аспирантура» позволяет студентам, мотивированным на защиту кандидатской диссертации, построить бесшовную образовательную траекторию и проложить путь в науку.

Опираясь на содержание существующих учебных программ, можно выделить несколько актуальных направлений для будущих диссертационных работ в аспирантуре:

- сравнительная эффективность методов: исследование и сравнение эффективности классической психодрамы Я. Л. Морено и ее специализированных модификаций, таких как психоаналитическая и аналитическая психодрама, при работе с различными типами запросов.
- Разработка и адаптация методик: научное обоснование и апробация новых психодраматических техник, в частности, для онлайн-формата, а также для работы с кризисными и посттравматическими состояниями.
- Интеграция в смежные области: разработка методологии применения психодрамы в клинической психологии, образовании, бизнес-коучинге и организационном консультировании.

Хотя прямая дорога в аспирантуру по психодраме только прокладывается, существующие образовательные программы создают прочную основу для исследовательской деятельности. Выбрав одну из них и сфокусировавшись на научной работе, можно внести значительный вклад в развитие методологии этого направления.

3. Подготовка сертифицированных психодраматистов по программам профессиональной переподготовки в университетах, аккредитованных национальной ассоциацией

В современном мире растет потребность в квалифицированных специалистах, владеющих психодрамой. Это ставит перед системой образования задачу создания качественных и признанных профессиональным сообществом программ подготовки. Решение видится в развитии программ профессиональной переподготовки на базе университетов, которые аккредитованы национальными ассоциациями и соответствуют международным стандартам. Такой симбиоз обеспечивает не только фундаментальность академического образования, но и высокие практические стандарты, устанавливаемые профессиональным сообществом.

Ключевым ориентиром для разработки содержания программ служат стандарты, разработанные авторитетными международными организациями, такими как Федерация европейских психодраматических тренинговых организаций (FEPTO).

Согласно стандартам FEPTO, подготовка психодраматиста должна занимать не менее четырех лет и включать в себя минимум 880 часов, из которых 720 часов отводятся на обучение, а 160 часов – на практику. Эти часы распределяются по нескольким обязательным компонентам:

- личный терапевтический опыт (200 часов): работа в непрерывной психодраматической группе, направленная на личностный

рост будущего терапевта, проработку собственных тем и освоение ролей протагониста и дополнительного «Я».

- Теория и методы (120 часов): изучение философии, истории и техник психодрамы через семинары и мастер-классы.
- Обучение проведению психодрамы (200 часов): работа в продвинутой учебной группе, где фокус смещается с личного опыта на отработку навыков директора (ведущего) под непосредственным руководством тренера.
- Супервизия (80 часов): анализ собственной практики студента с супервизором, где разбирается работа с реальными клиентами за пределами учебного заведения.

Аналогичные требования, включающие сотни часов теории, практики и супервизии, предъявляют и другие международные сертифицирующие органы, такие как Американский совет экзаменаторов по психодраме (ABE) и Азиатско-Тихоокеанский совет по психодраме (APCB).

Университеты и институты могут гибко подходить к воплощению этих требований в жизнь.

Университет может не самостоятельно разрабатывать программу, а выступать площадкой для аккредитованных тренеров. Как следует из стандартов ABE, ключевую роль в подготовке играет Первичный Тренер (Primary Trainer), сертифицированный как TEP (Trainer, Educator, Practitioner), который курирует весь процесс обучения студента. Университет может заключать договоры с такими тренерами и ассоциациями, обеспечивая учащимся доступ к лучшим специалистам и гарантируя,

что выпускник получит признаваемый в профессиональном сообществе сертификат.

Примером вуза, успешно внедрившего психодраму в программу психотерапевтического образования, является Частный университет Зигмунда Фрейда в Вене (SFU). В нем психодрама предлагается как специализация в рамках обучения психотерапии, сочетая теоретические курсы (история, развитие личности) с практикой в университетской амбулаторной клинике.

Национальные ассоциации выступают связующим звеном между международными

стандартами и локальной образовательной системой. Их роль многогранна.

Ассоциация проводит экспертизу университетской программы на предмет ее соответствия установленным стандартам (например, FEPTO). Это гарантирует, что содержание, объем часов и квалификация преподавателей отвечают требованиям для подготовки сертифицированного специалиста.

После завершения обучения выпускник

обращается в ассоциацию для получения персонального сертификата. Процесс, как правило, включает предоставление документов об образовании, отчетов о практической работе, видеозаписей сессий и положительных отзывов от супервизоров. Например, Ассоциация когнитивно-поведенческой психотерапии (АКПТ), являясь членом European Association for Behavioural and Cognitive Therapies (EABCT), проводит аккредитацию по строгим стандартам, включающим в себя 300 часов сессий с клиентами и сдачу экзамена по кейсам. Аналогичную систему выстраивают и ассоциации психодрамы; аккредитация не является пожизненной.

ПОДГОТОВКА СЕРТИФИЦИРОВАННЫХ ПСИХОДРАМАТИСТОВ ПО ПРОГРАММАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ, АККРЕДИТОВАННЫХ НАЦИОНАЛЬНОЙ АССОЦИАЦИЕЙ, ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ НАИБОЛЕЕ СИСТЕМНЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ МЕТОДА В РОССИИ

Как представители АКПТ, которым необходимо подтверждать аккредитацию раз в пять лет, посещая супервизии и курсы повышения квалификации, психодраматисты обязаны постоянно совершенствоваться. Это обеспечивает постоянный профессиональный рост специалиста.

Подготовка сертифицированных психодраматистов по программам профессиональной переподготовки в университетах, аккредитованных национальной ассоциацией, представляет собой наиболее системный и качественный путь развития метода в России. Интеграция академической строгости вуза с детализированными практическими стандартами профессионального сообщества создает мощный образовательный продукт. Выпускники таких программ не только получают глубокие знания и навыки, но и сертификат, признанный на национальном и международном уровне, что открывает перед ними широкие профессиональные возможности и способствует повышению общего качества психотерапевтической помощи в стране.

Развитие этого направления требует тесного диалога между университетами, практикующими тренерами и ассоциациями, но именно за таким партнерством стоит будущее профессиональной психодрамы.

Заключительные размышления

Выстраивание уровней освоения психодрамы в университетах и институтах — это не просто создание очередных образовательных программ, а проектирование новой образовательной культуры, в центре которой находится не трансляция информации, а пробуждение человеческого потенциала.

Практическая значимость такой системы носит кумулятивный эффект:

- на микроуровне (выпускник): более успешный и конструктивный специалист.
- На мезоуровне (университет): повышение качества и привлекательности образования.
- На макроуровне (общество): формирование поколения более осознанных, креативных и способных к диалогу практических психологов — психотерапевтов, консультантов, менеджеров, учителей и врачей.

Таким образом, университет, взявший на себя роль интегратора психодрамы, совершает стратегическую инвестицию в самое ценное — в человеческий капитал, следуя, таким образом, в русле изначальной гуманистической миссии образования.

Multilevel System of Psychodrama Mastery at University. From Practical Significance to Professional Mastery

Viktor V. Semenov

PhD in Psychology, Head, Master's program in psychodrama, Moscow Institute of Psychoanalysis; Director, Institute of Psychodrama and Psychological Counseling; Vice President, Psychodrama Association (34/14, Kutuzovsky Ave., Moscow, Russian Federation, 121170), <https://orcid.org/0009-0004-3472-9075>, e-mail: vicsem@mail.ru

TO CITE Semenov, V. V. (2026). Multilevel System of Psychodrama Mastery at University. From Practical Significance to Professional Mastery. *Educational Policy*, 24(1), 126–132.

© Semenov V. V., 2026

Received: 05.12.2025

Accepted: 11.12.2025

Date of publication: 05.04.2026