



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

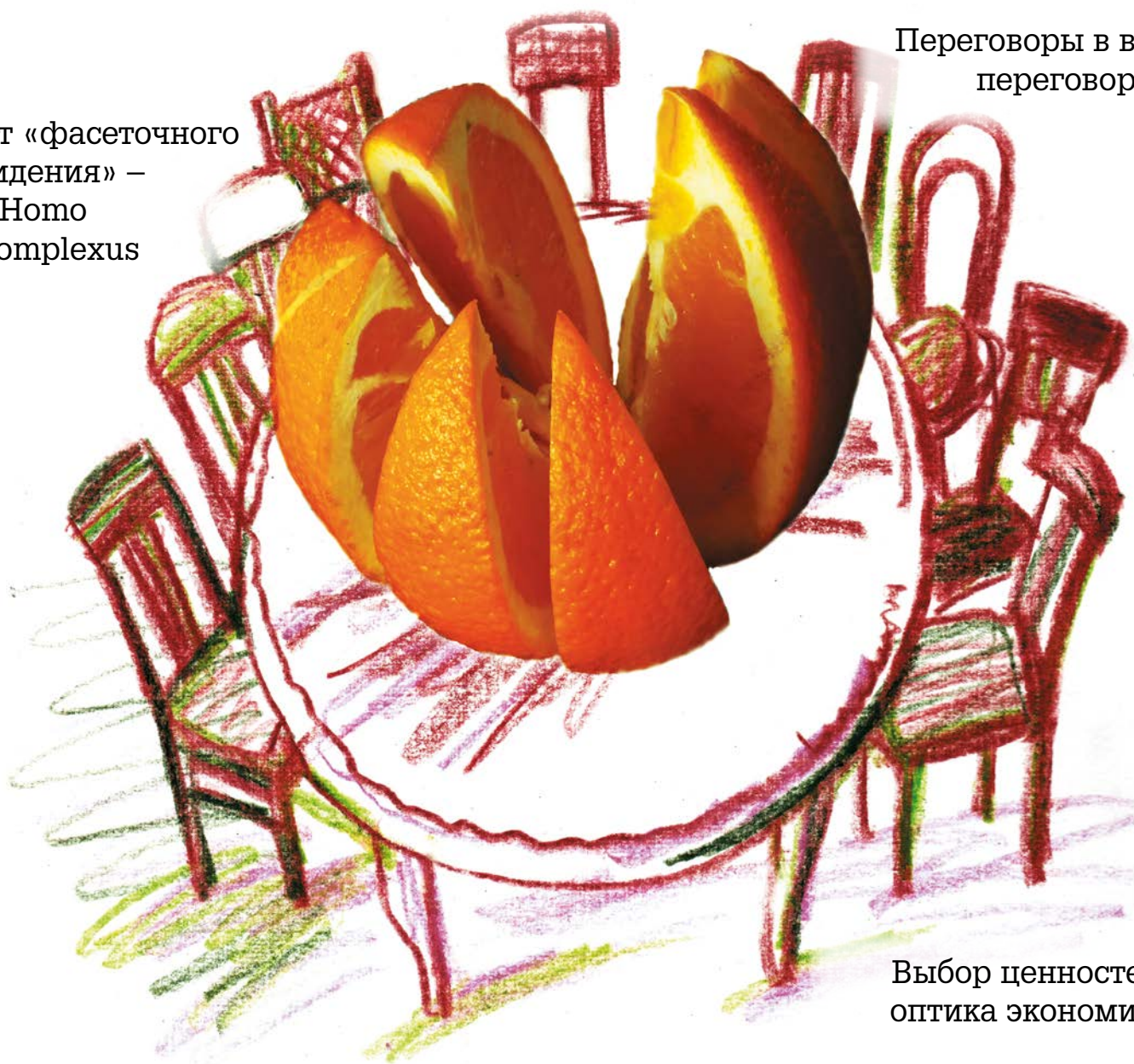
научно-публицистический журнал

№ 2 (94) 2023

12+

От «фасеточного
видения» –
к Homo
Complexus

Переговоры в век
переговоров



Выбор ценностей:
оптика экономики

ИНСТИТУТ ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА: СКАНИРОВАНИЕ ГОРИЗОНТОВ

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

№ 2 (94) 2023

ISSN 2078-838X

eISSN 2949-0987

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД

(за исключением специальных и двойных номеров)

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)



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

Александр Асмолов, заместитель председателя, д. псих. н., профессор, академик РАО

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

Наталья Гаркуша, д. пед. н., профессор, директор ФИРО РАНХиГС

Рубен Варданян, российский социальный предприниматель, импакт-инвестор и филантроп

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

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

Юрий Зинченко, д. псих. н., профессор, декан факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, академик РАО

Сергей Зуев, к. иск. н., научный руководитель Института общественных наук РАНХиГС

Исаак Калина, д. пед. н., заслуженный учитель РФ, член-корреспондент РАО

Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС

Петр Положевец, исполнительный директор Благотворительного фонда «Вклад в будущее»

Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО

Елена Соболева, д. э. н., профессор Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор Института психологии РАН, академик РАН

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

Андрей Шаронов, к. социол. н., Генеральный директор Альянса по вопросам устойчивого развития

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редколлегии, главный редактор
журнала «Образовательная политика»
Александр Григорьевич Асмолов
Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ
Марк Агранович, к. э. н., ФИРО РАНХиГС
Александр Адамский, к. пед. н., ректор
Института проблем образовательной
политики «Эврика»
Жюльнар Асфари, исполнительный
директор центра содействия инновациям
в обществе «СОЛЬ»
Владимир Блинов, д. пед. н., профессор,
ФИРО РАНХиГС
Татьяна Волосовец, к. пед. н.
Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный
научный сотрудник Школы
антропологии будущего РАНХиГС,
профессор МГУ им. М. В. Ломоносова
Максим Казарновский, директор
АНО «Дирекция Московского
международного салона образования»
Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор,
член-корреспондент РАО
Анатолий Каспржак, к. пед. н.,
профессор, НИУ ВШЭ
Нурлан Киясов, директор EdCrunch University-
НИТУ «МИСиС», программный директор
глобальной конференции EdCrunch
Александр Кондаков, д. пед. н., профессор,
президент Института мобильных образова-
тельных систем, член-корреспондент РАО

Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ
Майкл Д. Коул, профессор
коммуникации и психологии
Калифорнийского университета
в Сан-Диего (UCSD)
Александр Лейбович, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО
Елена Ленская, к. пед. н., научный
руководитель Центра исследований
образовательной политики,
Московская высшая школа
социальных и экономических наук
Михаил Мокринский, директор
Школы-пансиона «Летово»
Александр Поддьяков, д. псих. н.,
профессор, НИУ ВШЭ
Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО,
президент МГППУ
Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор,
академик РАН, академик РАО
Владимир Спиридонов, д. псих. н.,
профессор, декан факультета
психологии Института
общественных наук РАНХиГС
Павел Рабинович, к. т. н., доцент,
заместитель директора Школы
антропологии будущего РАНХиГС
Мария Фаликман, д. псих. н., профессор
Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филол. н.,
профессор, СПбГУ, член-корреспондент РАО
Евгений Ямбург, д. пед. н., академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор журнала: Александр Григорьевич Асмолов

Заместитель главного редактора: Наталья Бурова

Дизайн и верстка: Алексей Андреев

Художник, автор иллюстрации на обложке: Данила Меньшиков

Корректора: Ирина Шандарова

Редактор сайта: Мария Аксёнова

www.edpolicy.ranepa.ru

Адрес редакции: 152319, г. Москва, ул. Черняховского, 9

Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), 119571, Москва, проспект Вернадского, 82.

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 материалы прошли процедуру экспертного отбора.

Тираж: 300 экз. Подписано в печать 22.08.2023. Дата выхода в свет 05.09.2023. Бесплатно.

Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, проспект Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

ВАШ АГА

005

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Александр АСМОЛОВ

Институт потенциала человека:
сканирование горизонтов

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ:

РОДДОМ ИДЕЙ

008

ЕДИНСТВО И БОРЬБА

Глеб ВЗОРИН,
Дмитрий УШАКОВ

Образы Человека:
от «фасеточного
видения» –
к Homo Complexus



ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА:

НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

020

ПСИХОЛОГИЯ

Дмитрий
ЛЕОНТЬЕВ

Личностный потенциал:
оптика психологии

032

ЭКОНОМИКА

Мария СУШЕНЦОВА,
Василий АНИКИН

Человеческий
потенциал:
оптика экономики



045

СОЦИОЛОГИЯ

Павел СОРОКИН,
Екатерина
ПОЗДНУХОВА

«Человеческий
потенциал»:
оптика социологии

056

ДИАЛОГИ

Мария ЧУМАКОВА

Центр переговоров
в век переговоров:
заметки к проекту

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ

066

ПОЛЕ СМЫСЛОВ

Михаил КУШНИР,
Павел РАБИНОВИЧ,
Кирилл
ЗАВЕДЕНСКИЙ

Рефлексивные
практики
в мире образования



078

КОМПЕТЕНЦИИ

Айдар ФАРРАХОВ

Управление событийными
пространствами школьников
в условиях антропологических рисков

088

МОТИВАЦИЯ

Татьяна ЦЫРЛИНА-СПЭЙДИ,
Эми Н. СПЭНГЛЕР

Спешите делать добро:
от мультимедийного проекта
к воспитанию доброты

ВИД СВЕРХУ

096

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Марина ГУСЕЛЬЦЕВА

Антропология современности:
путь от конфликта
к сотрудничеству

111

АНТРОПОЛОГИЯ

Лариса ПАНКРАТОВА

Отечественная
педагогическая антропология: анализ
тенденций первой четверти XXI века

CONTENTS

YOUR AGA

005

EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

Alexander ASMOLOV

Institute of Human Potential:
scanning horizons

056

DIALOGUE

Maria CHUMAKOVA

Negotiation Center
in the age of negotiations:
notes to the project

ANTHROPOLOGICAL TURN:

MATERNITY HOSPITAL OF IDEAS

008

UNITY AND STRUGGLE

Gleb VZORIN,
Dmitry USHAKOV

Human Images:
from «faceted
Vision» to Homo
Complexus



066

FIELD OF MEANINGS

Mikhail KUSHNIR,
Pavel RABINOVICH,
Kirill ZAVODENSKY

Reflexive practices
in the world
of education



078

COMPETENCIES

Aidar FARRAKHOV

Managing the event spaces
of schoolchildren in the context
of anthropological risks

HUMAN POTENTIAL:

NEW HORIZONS

020

PSYCHOLOGY

Dmitry LEONTIEV

Personality potential:
optics of psychology



088

MOTIVATION

Tatiana TSYRLINA-SPADY,
Amy N. SPANGLER

Hurry up to do good: from a multimedia
project to the education of kindness

032

ECONOMY

Maria SUSHENTSOVA,
Vasily ANIKIN

Human potential:
optics of economics

045

SOCIOLOGY

Pavel SOROKIN,
Ekaterina POZDNUKHOVA

«Human potential»:
optics of sociology

VIEW FROM ABOVE

096

POLYPARADIGMATIC APPROACH

Marina GUSELTSEVA

Anthropology of modernity:
the path from conflict to cooperation

111

ANTHROPOLOGY

Larisa PANKRATOVA

Russian pedagogical
anthropology: analysis
of the main trends of the first
quarter of the 21st century

Институт потенциала человека: сканирование горизонтов

«Не говорите, что человек добр, сделайте так, чтобы ему было выгодно быть добрым».

Б. Брехт

В свое время Готфрид Лейбниц бросил фразу, которая стала почти крылатой: «Если бы геометрия столь же противоречила нашим страстям и интересам, как нравственность, то мы так же бы спорили против нее и нарушали бы ее законы вопреки всем Эвклидам и Архимедам». Этика, нравственность – загадки человечества: секреты сознания, тайны мотивации человека, поведения больших и малых социальных групп не случайно веками являются ареной самых жаростных дискуссий. И не раз участники этих дискуссий с гордостью произносили: «Платон мне друг...», или же, в зависимости от принадлежности ко времени или профессиональному цеху: «Фрейд мне друг, но...»; «Лауреат Нобелевской премии, экономист и исследователь человеческого потенциала Амартия Сен – мне друг, но... истина дороже». И не случайно Алексей Николаевич Леонтьев, мой учитель, который, конечно же, был для меня и наставником, и другом, любил повторять, что психология – это пристрастная наука.

Эти же слова с полным правом могут быть отнесены и к биологии, и к экономике, и к семиотике, и к социологии, и – к любым наукам о человеке.

Науки о человеке были и останутся пристрастными. И тем более страсти разгораются, когда речь заходит о разных культурных практиках «возделывания», «сотворения» или «исцеления» человека, будь то практики психоанализа, психотехники, логотерапии, нейролингвистического программирования, группового тренинга или психодрамы... Всех не перечислить.

При всем разнообразии подобных практик, они, как правило, концентрируются вокруг двух полюсов: **практики «воздействия на человека» и практики «содействия человеку»**. И за этими практиками явно или неявно выступают разные образы человека, конкурирующие в идеологии, политике, искусстве,



Александр АСМОЛОВ,
главный редактор журнала
«Образовательная политика»

образовании и, конечно же, в науках о человеке.

По гамбургскому счету и от разных научных школ понимания человека, и от разных практик, особенно практик, порождающих миры человека, в значительной степени зависит, обретет ли человек веру в свои собственные силы или же будет терзаться извечными противоречиями в стиле Гаврилы Державина, восклицавшего: «Я царь – я раб, я червь – я бог!». Или же произнесет вослед за Александром Пушкиным: «Самостояние человека – залог величия его!».

Что же определяет выборы человека в потоке жиз-

ненных ситуаций? Можно ли постичь причины выбора наших действий, деяний и поступков, исходя лишь из жестких схем линейного детерминизма в стиле «стимул – реакция», «ген – поведение», «нейрон – сознание»...?

За всеми этими схемами явно или неявно проступает редукция образов человека к коллекции условных и безусловных рефлексов, генетических программ, программ социализации жестких алгоритмов поведения и социальных навыков, а также «хранилищ» человеческого капитала. Принципиально иной подход к пониманию детерминации развития человека сложился в культурно-деятельностной психологии, истоки которой восходят к классическим исследованиям Льва Выготского, Алексея Леонтьева и Александра Лурии. Эти исследования, как не раз говорил Выготский, рождались под знаком Спинозы, утверждавшего, что человек является причиной самого себя. Для того, чтобы проиллюстрировать этот тезис, напомним мысль А. Н. Леонтьева о том, что человек является единственным во Вселенной существом, которое способно освободиться от груза прошлого опыта – в том числе от груза собственной биографии.

В наши дни дискуссии, касающиеся понимания причин становления человека, проявились в поиске баланса между двумя парадигмами – парадигмой человеческого капитала и парадигмой человеческого потенциала (см. напр.: Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. (2019). Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу. Образовательная политика, 4 (80), 6–16). Одной из площадок для таких дискуссий стала масштабная конференция EdCrunch-2019, на которой выступили ведущие политики, предприниматели, экономисты, социологи, психологи и педагоги страны. Эта конференция прошла под символом «Точка перегиба: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу».

Подобные конференции исторически важны потому, что они помогают преодолеть опасный монополизм и познавательный эгоцентризм самых различных интеллектуальных, социальных и политических течений в науке, образовании, культуре и бизнесе. Без подобных междисциплинарных конференций и в целом без междисциплинарной коммуникации исследователей проблем понимания природы человека постигнет участь Шалтая-Болтая, которого, как известно, «...и королевская конница, и королевская рать не могут собрать». Образ человека распадается на не связанные между собой проекции человека: «человека как пациента», «человека как клиента», «человека как ресурса», «человека как персонала», человека как «человеческого капитала». В результате представители самых профессиональных цехов – исследователи, врачи, учителя, предприниматели – неминуемо оказываются заложниками образов «частичного человека» и тем самым терпят фиаско в практических направлениях своей собственной деятельности.

Еще раз подчеркну: монополизм и нарциссизм как научных школ, так и различных корпораций в области бизнеса – зона риска и для науки, и для бизнеса, и для социальной политики.

Напомню, что мир современной науки, как верно отмечал известный социолог Рэндалл Коллинз, уже давно стал миром «интеллектуальных сетей». В связи с этим для понимания природы человека как «цветущей сложности» (Константин Леонтьев) принципиально важен путь организации различных творческих союзов, альянсов, консорциумов, разного рода «интеллектуальных грибниц», позволяющих стать пространствами сканирования горизонтов потенциала человека, безмерности человеческого «Я».

Миссию междисциплинарной интеграции различных школ, зримых и незримых колледжей, пытающихся постичь место изменяющегося человека в изменяющемся мире, и пытается воплотить в жизнь коллектив журнала «Образовательная политика».

На страницах очередного номера нашего журнала, дорогие читатели, вы сможете познакомиться в первую очередь с избранными главами двух еще не вышедших в свет коллективных монографий. За этими монографиями стоят усилия двух научных сообществ. «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала»* под руководством инициатора создания этого центра Лилии Овчаровой подготовившего монографию «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований». Вторая монография, «Антропологический поворот: восхождение к сложности», подготовлена в рамках программы академического лидерства «Приоритет 2030» Школой антропологии будущего ИОН РАНХиГС при участии Института психологии РАН.

Пересказ веера идей наших авторов в этой вводной статье столь же бессмысленен, как пересказ произведений искусства в Эрмитаже, Третьяковке или Пушкинском музее. Замечу лишь, что магистральными темами данного номера являются исследования, посвященные разным интеллектуальным поворотам: повороту от «фасеточного» частичного видения человека – к человеку как Homo Complexus; повороту от парадигмы человеческого капитала – к парадигме человеческого потенциала; повороту от парадигмы конфликта – к парадигме переговоров, взаимопомощи и сотрудничества.

Противореча себе, не удержусь от упоминания двух тезисов из статьи Марии Сушенцовой и Василия Аникина «Человеческий потенциал: оптика экономики».

Первый тезис – это тезис известного экономиста Фрэнка Найта о том, что **изменения интересов и поиск ценностей составляют самую суть человеческой жизни**. Второй тезис – тезис одного из создателей концепции человеческого потенциала в экономике Амартия Сена. Суть его заключается в том, что **базовой характеристикой человеческого потенциала является возможность свободного выбора ценностно-ориентированных видов деятельности**.

Годы идут, а я не утрачиваю эволюционного оптимизма. Вчитываясь в мысли разных исследователей, изучающих природу потенциала человека, по-прежнему продолжаю наивно надеяться, что ценностным императивом нашей цивилизации станет императив переговоров и сотрудничества, накопления стратегии согласия между людьми, народами и странами. Если выбор этого ценностного императива произойдет, то... кто знает, может, и нам с вами удастся убедиться в том, что самая могущественная сила на земле – это сила человеческого потенциала.

Александр АСМОЛОВ

* Научный центр мирового уровня «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала» (консорциум НИУ ВШЭ, РАНХиГС, МГИМО МИД РОССИИ, Институт антропологии и этнографии РАН, ИОН РАНХиГС).

ОП

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ: РОДДОМ ИДЕЙ



ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА:

от «фасеточного видения» – к Homo Complexus*

Глеб Взорин, Дмитрий Ушаков

АННОТАЦИЯ Цель настоящей работы – проанализировать закономерности интереса к вопросу единства предмета психологии, чтобы на его материале порассуждать о том, существуют ли такие его имманентные свойства, развивая логику которых, можно было бы составить чертёж психологии и человека будущего. Отметим, что настоящая работа не претендует на жанр строгой научной статьи или тем более обзора, а выполняет более скромную роль творческого этапа «мозгового штурма» по проблемам организации современной психологии и основ футурологических размышлений. С этим связана и большая метафоричность, применяемая в этом жанре намеренно. Однозначно, все изложенные здесь идеи потребуют и второго этапа – критического.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Единство предмета психологии, рефлексия, футурология.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-8-18

Может показаться, что психологии как «взрослой науке» уже не пристало всерьёз задаваться «детскими вопросами» – широкими, в философском плане наивными и одновременно глубокими. К числу таких, следуя логике Т. Куна, можно было бы отнести вопрос о единой парадигме, характерный для допарадигмального, донаучного этапа становления области знания. В ответе на этот вопрос сходятся линии обсуждения предмета и метода определённого направления психологии, которое должно возобладать над остальными, а также обсуждение роли общей психологии и вопроса целесообразности ее существования в качестве сердца того или иного направления, той или иной парадигмы. Громче всего такие дискуссии звучали на заре становления психологии в контексте методологической рефлексии причин и способов выхода из наметившегося кризиса психологии. Характерно, что даже даты рождения научной психологии и появления в ней кризиса, как отмечает В. А. Мазиллов [2013], следует признать совпадающими. Спустя же сотню лет мы видим разное развитие этих одногодок: психология развивается экспоненциально, растёт запрос на нее и растёт доля психологически-ориентированных практик в экономике, а рефлексия наличного кризиса при всем этом, кажется, напоминает встречу старых боевых товарищей или даже некогда врагов, которые за чашкой чая с долей щекотливой



Глеб Дмитриевич ВЗОРИН

МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет психологии, 125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9.
Researcher ID: AAB-8145-2019,
ORCID ID: 0000-0003-2034-8007.
E-mail: g.vzorin@mail.ru



Дмитрий Викторович УШАКОВ

Академик РАН, Институт психологии РАН, 129366, РФ, Москва, Ярославская ул., 13 к.
Researcher ID: L-4222-2017,
ORCID ID: 0000-0001-9716-1545.
E-mail: ushakovdv@ipran.ru

* Статья подготовлена на основе результатов реализации Школой антропологии будущего ИОН РАНХиГС программы «Антропологический поворот» проекта «Ректорий» в рамках специальной части гранта программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» на 2021–2022 г.

ностальгии вспоминают былые баталии как время великих свершений, которое сейчас кажется уже только интригующим миражом, отголоском древнего мифа. Иными словами, похоже, что вопрос единой психологии отошел на периферию, перестал быть важным для выживания науки, стал по преимуществу предметом интересных разговоров у камина [Ушаков, 2018].

Описанная выше утрата увлеченности «сведением концов с концами» не означает, однако, что вопрос решен и что время от времени интерес этот не вспыхивает в работах отдельных исследователей, как зарубежных, так и отечественных.

Первое соображение, которое возникает при поверхностном взгляде на все дискуссии как о предмете психологии, так и о частных ее вопросах – занимающие разные теоретические позиции исследователи способны друг друга понимать. По разные стороны баррикад стоят умные и проницательные люди, способные воспринять аргументы другой стороны,

но остаться при этом на своей позиции, пусть и развивая ее в не самых принципиальных вопросах, оставляя «жесткое ядро» принципиально нетронутым. Если раньше они враждовали, то сейчас градус вражды мог снизиться, но это не отменяет, а только затушевывает различия. Почему же так происходит? Первая метафора, напрашивающаяся в качестве ответа, – сравнение ученых из разных школ с политиками противоборствующих партий. Их позиции являются принципиальными, а спор нужен не для выяснения истины, но для продвижения своей позиции – по сути, для маркетинга. С другой стороны, кажется, что люди науки в большей степени ориентированы на установление чего-то, что имеет онтологическую значимость, что соотносено с объективной истиной. Потому вторую метафору, открывающую иной ответ на этот вопрос, можно заимствовать у Мартина Хайдеггера. Сравнивая

философа и поэта, он отмечал, что они как бы стоят на двух горных вершинах: один другого способен видеть и понимать, но для того, чтобы перейти на иную вершину, потребовалось бы проделать колоссальный путь через долину. Нечто возвышающее обоих и дает им возможность быть друг с другом в контакте, в этом насыщенном звездами пространстве, и одновременно разделяет их столь же сущностной преградой, имеющей характер не просто прихоти, но необходимости.

Наличие в психологии множества таких вершин, разделенных пропастью, воспринималось и воспринимается учеными как кризисное состо-

яние. Причем вершинами выступают не только собственно теоретические школы, но и «академическая» и «практическая» психологии [Васильюк, 1996; Журавлев, Ушаков, 2011], отрасли [Асмолов, 2002], уровни анализа [Кричевец, 2005] и др. Разумеется, констатация наличия такого состояния приводила и, хоть реже, но приводит по сей день к попыткам преодоления этой пропасти, к попыткам синтеза систем знаний. Д. В. Ушаков эксплицирует [2018]

**НАЛИЧИЕ В ПСИХОЛОГИИ МНОЖЕСТВА
ТАКИХ ВЕРШИН, РАЗДЕЛЕННЫХ
ПРОПАСТЬЮ, ВОСПРИНИМАЛОСЬ
И ВОСПРИНИМАЕТСЯ УЧЕНЫМИ КАК
КРИЗИСНОЕ СОСТОЯНИЕ. ПРИЧЕМ
ВЕРШИНАМИ ВЫСТУПАЮТ НЕ ТОЛЬКО
СОБСТВЕННО ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ШКОЛЫ, НО И «АКАДЕМИЧЕСКАЯ»
И «ПРАКТИЧЕСКАЯ» ПСИХОЛОГИИ**

возможность двух путей такого синтеза: «снизу вверх» и «сверху вниз».

Первый путь, «снизу вверх», напоминает чрезвычайно долгую и кропотливую попытку спуска со своих вершин вниз, пусть ценой утраты целостного видения «звезд», человека, но зато с возможностью и понимать друг друга, и действовать сообща в надежде дойти так же вновь к вершинам, но уже вместе. Явно или неявно предполагается, что снизу ученые будут строить свою Вавилонскую башню, основанную на прочном фундаменте эмпирических фактов и эмпирических моделей. Такие исследователи словно инвестируют в актив надежной компании на огромный срок в надежде на то, что спустя годы дивиденды в виде целостного видения накопятся сами собой. Отметим же ту комиссию, которую им приходится пока платить за видимую надежность своих построений – то, что можно

было бы назвать, следуя за Я. А. Пономаревым, «эмпирической многоаспектностью», или «фасеточным» взглядом [Ушаков, 2018]. Применительно к проблеме восприятия А. Н. Леонтьев так характеризовал это положение: «Тщательными экспериментами и точнейшими измерениями мы как бы сверлим глубокие, но узкие колодцы, проникающие в недра перцепции. Правда, нам не часто удается проложить "ходы сообщения" между ними, но мы продолжаем и продолжаем это сверление колодцев и вычерпываем из них огромное количество информации – полезной, а также малополезной и даже вовсе бесполезной. В результате в психологии образовались сейчас целые терриконы непонятных фактов, которые маскируют подлинный научный рельеф проблем восприятия» [Леонтьев, 1983, с. 255]. Преждевременным было бы говорить, что этот путь заведомо обречен на неудачу. В конце концов, если мы полагаем, что разумная жизнь есть следствие слепого отбора, берущего начало с простейших форм, нельзя исключать и появление такой эмерджентной общей психологии (или иной науки), которая будет рождаться «сама» путем обобщения огромных массивов данных. Тем не менее, нельзя и констатировать наличие серьезных успехов на этом пути. Во-первых, потому, что это обобщение зачастую представляет собой лишь усреднение с малыми итоговыми размерами эффекта [Primbs et al., 2022], абстрагирующее то, что во множестве условий проявилось сходным образом, в то время как сущностное может иметь нелинейную связь со своими проявлениями в различных условиях. Решением этой проблемы могли бы выступить бурно развивающиеся методы математического моделирования, что, впрочем, тоже совершенно не очевидно и спорно, особенно в контексте дискуссий о «галилеевском» мышлении в психологии. Во-вторых, сами факты, сама точность описания и предсказания моделей нижнего уровня могут быть в пределе рассмотрены не как железные аргументы их истинности, а как случайные явления. Если мы не понимаем, с какой вершины смотрим на факты, а думаем, что факты «сами сгруппировались под нашим взглядом» (как писал Сартр), если не признаемся себе в том, что установление факта есть решение исследователя об установлении факта (по Попперу), то рискуем быть излишне уверены в том, что эти предсказания и впредь будут верны, и что приход новой

теории не опрокинет все существовавшие до этого факты.

Второй путь, «сверху вниз», отправляется в изучении от априорного целостного понимания человека, рациональность которого опирается не на эмпирию, а на убедительность метафоры. Такая метафора и сопутствующая ей система знаний задают определенный язык высокоуровневых понятий, благодаря которому исследователи, стоящие на одной «вершине», могут друг друга понимать. Проблема заключается в невозможности обоснования адекватности той или иной метафоры, критериями служат лишь ее эвристичность и респектабельность на данном историческом этапе развития науки. Проект преодоления этой проблемы высокоуровневых теорий возможен, если полагаемая теорией архитектура психики и человека будет сама предметом методологической рефлексии: если будут даны ответы на вопрос «почему именно так?», иными словами, если метафора станет собственно теорией. Если путь «снизу вверх» рассматривался нами выше, как «спуск с вершин в долину», то путь «сверху вниз» следовало бы уподобить попытке возвыситься на всех вершинах, поскольку наше знание общих принципов организации человека позволило бы такому исследователю опираться не на смутную метафору, а на свои собственные отточенные понятия, которые бы служили ему «крыльями». В силу особенностей организации науки, образа человека и сложившейся интеллектуальной традиции в раннесоветский период развития психологии именно такой подход к преодолению кризиса стал ведущим. Проект психологии Выготского, во многом определяющий для отечественной психологии, как раз и подразумевал анализ различных позиций не в плоскости самих этих концепций, а из методологической позиции «над»: «Только тот, кто поднимает свой анализ из плоскости критического обсуждения той или иной системы взглядов на высоту принципиального исследования средствами общей науки, только тот разберется в объективном смысле происходящего в психологии кризиса» [Выготский, 2005, с. 73]. В таком подходе отчетливо проглядывает попытка воплощения гегелевского принципа отрицания отрицания, при котором следовало бы не отвергать, а «снимать» существующие противоречия. Незадолго до смерти Выготский писал по поводу своей системы: «Это последнее, что я сделал в психологии – и умру

на вершине, как Моисей, взглянув на обетованную землю, не вступив в нее... Простите, милые создания» [Записные книжки Л. С. Выготского, 2018, с. 568]. Если бы этот проект был реализован, если бы последователи Выготского были бы окрылены не только чувственно, но и рационально-методологически, то противоречия «вершин» уже, надо полагать, были бы «сняты». Характерно, что сам Выготский, выступая против использования дополнительных эпитетов для характеристики его психологии, прямо видел свою задачу «не в создании школы рядом с другими школами», а в создании «единственной психологии, не допускающей никакой другой» [Там же, с. 189]. Прошли годы, школа Выготского и его последователей с той же неумолимостью, с которой практика должна была бы толкать «идеалистов к материализму», в практике реального развития истории науки получила-таки имя «культурно-исторической» и преподается наряду с другими по сей день только как очередная «вершина».

Итак, при самом поверхностном взгляде на оба пути преодоления многовершинности психологии мы видим

наличие у обоих как сильных, так и слабых мест. Главное, что мы видим – пока ни один из проектов не привел нас к тому, что он, явно или скрыто, обещал. Едва ли из этого наблюдения должен следовать вывод о бесполезности всех этих попыток. Но вывод о наличии какой-то очень фундаментальной неявной преграды, неумолимо разделяющей вершины, выглядит разумным. Этот неумолимый обрыв понятен как преграда, но не совсем ясно, почему в своем стремлении преодолеть его исследователи так или иначе опираются на нечто столь же неумолимое в своей объективности, что возвышает их теории, чтобы потом с той же неумолимостью разделить их.

Рассудим далее, следуя такому пониманию, что именно возвышает, разделяя, исследователей, обсуждающих вопросы единства психологии. В каких условиях бихевиорист понимает

когнитивиста, патопсихолог – нейропсихолога, материалист – идеалиста? Снова взглянем на лежащие на поверхности обстоятельства. Первое – если бы этого чего-то не существовало, то исследователи разных традиций были бы принципиально не способны друг друга понять, чего мы, однако, в столь радикальном виде не наблюдаем. Наблюдаем мы то, что есть некое общее пространство, общий уровень, на котором при желании один ученый может понять другого. Можно было бы предполагать, что это есть отнесенность к общему пространству надындивидуальных схем, культурному контексту, наконец, то, что все они являются людьми и имеют хотя бы потенциальные, внеучные возможности

для понимания логики другого. Попробуем, однако, чуть глубже понять это пространство. Обратимся вновь к проницательности Выготского. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» он приводит известное рассуждение о том, что развитие прикладной психологии требует (и одновременно является мерилom) верности методологии, что на почве практики и возможно вызре-

**ЕСЛИ МЫ НЕ ПРИЗНАЕМСЯ СЕБЕ В ТОМ,
ЧТО УСТАНОВЛЕНИЕ ФАКТА ЕСТЬ РЕШЕНИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ОБ УСТАНОВЛЕНИИ ФАКТА
(ПО ПОППЕРУ), ТО РИСКУЕМ БЫТЬ ИЗЛИШНЕ
УВЕРЕНЫ В ТОМ, ЧТО ЭТИ ПРЕДСКАЗАНИЯ
И ВПРЕДЬ БУДУТ ВЕРНЫ, И ЧТО ПРИХОД
НОВОЙ ТЕОРИИ НЕ ОПРОКИНЕТ ВСЕ
СУЩЕСТВОВАВШИЕ ДО ЭТОГО ФАКТЫ**

вание истинных концепций, в этом смысле «взаимопонимание» – единство, при котором даже «крайние идеалисты работают на материализм» [Выготский, 2005, с. 141]. Исследователи, изучающие разные эмпирические аспекты функционирования, скажем, рабочую память и имплицитное научение, в рамках одной метафоры, одной «вершины», как говорилось выше, имеют один язык и способны друг друга хорошо понимать. Но есть те области, войдя в которые, исследователи самых разных стран, культур, научных парадигм вынужденно будут сообразовываться, причем даже не из желания сотрудничества, а из некой необходимости, продиктованной особенностью области, в которую они вступили. Не сказать, чтобы исследователи внезапно начинали говорить на каком-то общем языке – наоборот, их высокоуровневые метафоры даже в большей

степени могут поляризоваться. Но на деле в некоторых областях, и одну из них обозначил Выготский как практику, их наработки начинают сближаться, а различия начинают рассматриваться не как неразрешимые, а как покрывающие частные аспекты, неверные же неумолимо устраняются. То есть мы имеем интересную ситуацию: исследователи могут войти в некое единое пространство, сохраняя за собой язык своей школы, и это пространство обеспечивает им особый род общего языка – язык «говорящий». Такой язык не является просто средством передачи мнений, он способен именно «говорить», то есть направлять и отбраковывать уже сказанное, причем «слово» его является всегда последним, поскольку воспринимается всеми сторонами аподиктически, но в то же время является и «неполным», не отвечающим за человека, не снимающим с него ответственности. Это понятие при первом приближении смутно фиксирует то общее, что давало исследователям самых разных ориентаций точку опоры. Иными словами, через этот общий язык говорит то, что можно было бы назвать объективной реальностью, бытием, во всей его сложности и многообразии, но таком, которое не сводится и не выводится из опыта человечества и человека. На данном этапе не представляется возможным как-то более содержательно говорить об этом языке, поскольку для этого бы понадобилась иная точка опоры, в то время как ее мы признаем единственной и предельной. Тем не менее, далее мы придем к той точке, где, замыкаясь само на себя, данное понятие проявляется в полной мере. Сейчас это понятие видится необходимым, поскольку позволяет не пуститься в методологический анархизм в духе Фейерабенда или плюрализм в психологии, по В. М. Аллахвердову [2020], но и не вставать однозначно на позиции верности иных установок, лишь предполагая, что бытие имеет свой голос, который говорит с исследователями, но не всегда, не по любому поводу и глубоко специфическим образом. Пока зафиксируем то соображение, что сам предмет психологии как ключевой узел кризиса психологии является своего рода рупором такого говорящего языка, поскольку через призму предмета и метода и формируется воззрение ученого на свою область.

Итак, мы признаем, что само бытие способно возвысить вдумчивого исследователя до своих вершин, и его познание каким-то образом

является не просто фривольной выдумкой субъекта или надындивидуальных культурных схем науки, так что предмет психологии в некоторой степени способен сообщать то, что имеет отношение к объективной истине, даже помимо воли самого исследователя. Это объясняло бы саму возможность вершин как качественно отличных от обыденного или квазинаучного взгляда «из долины» в метафоре Хайдеггера. В то же самое время это не объясняет наличия очевидного разделения таких вершин. Представляется, что в науке психологии особенно ярко проявляется специфика, обуславливающая столь неумолимый разрыв между школами, как отмечают А. Л. Журавлев, И. А. Мироненко, А. В. Юревич [2018], связанная с социокультурной опосредованностью предмета и субъекта (исследователя) психологии. Пригладимся внимательнее к той социальной ситуации, в которой происходит развитие науки. Современной социальной детерминантой «фасеточности» психологии является особый сложившийся тип организации науки – «конвейерный» [Ушаков, 2018]. Ученые оперируют локальными моделями, привязанными к эксперименту, что позволяет рассмотреть процесс производства научного знания как последовательный процесс формулирования узких и четких моделей, выдвижения и проверки следствий из них разными исследователями в разных экспериментальных ситуациях. «Научное сообщество, таким образом, оказывается взаимосвязанным, создается контроль и обратные связи; в оценке, насколько это возможно, максимизируется объективный фактор – наука приобретает характер хорошо организованного предприятия» [Там же, с. 43]. Доминирование этой англо-американской конвейерной модели объясняется потребностью в меритократической оценке произведенного знания, видимостью прочной опоры и «нерушимостью» накопленного опыта, наконец, геополитическими факторами. Но есть и еще одна причина, которая фиксируется понятием «культуродигмы» [Семенов, Степанов, 1989] – такой фасеточный, конвейерный взгляд науки на человека, на удивление, может быть рассмотрен не только как издержка в угоду преимуществам организации науки, но и как взгляд, вполне адекватный сложившемуся образу человека. Речь даже не столько о всеобщем понимании природы человека, сколько об идеальном образе, регулирующем нормативе, который должен устанавливать планку в каких-то определенных

аспектах жизни общества, стремление к достижению которой будет расцениваться как соответствие индивида статусу «человека». Иными словами, такой идеал, цитируя Гете, «устанавливается подобно "яблочку" в мишени, в которое надо всегда целиться, даже если в него не всегда попадаешь» [цит. по: Франкл, 1990, с. 274], и, в свою очередь, влияет на выбор метафоры, лежащей в основе теорий верхнего уровня (хотя, конечно, не определяет их целиком). Можно заметить, что бихевиоризм в эпоху фордизма вполне задает такую планку как планку эффективности выполнения определенных четко очерченных действий с заданным результатом, который возможно оценить объективными методами. Дальнейшее развитие парадигмы в когнитивизм тоже, можно сказать, развивает этот взгляд на планку эффективности, но эффективность понимается скорее как умение быть интеллектуально многозадачным, подобно компьютеру. Психодинамическая модель в период ослабления норм морали идет рука об руку с построением нового образа человека как человека, умеющего признавать свои «низшие» черты, а затем и перестать смотреть на них «сверху», стыдиться их.

Различные образы человека содержат в себе определенные проблемы, «боли времени» как общества в целом, так и человека в нем. На уровне конкретного ученого такая «боль» будет переживаться как актуальность исследования, увлеченность и одновременно как способ устранить эту «боль» своими исследованиями, а иные вопросы, актуальные некогда ранее, не получают такой эмоциональной окраски. Характерно, что такой тип интериоризации социально актуальной проблемы в ум ученого в ходе его становления заведомо закладывает и определенную амбивалентность той силы и того интереса, что движет им. Путь искреннего ученого тогда будет напоминать чрезвычайно трудоемкий подъем на вершину, преодолевающий эту «боль», вынужденно соотносящийся с ней, но лишь с целью добрать-ся до той точки, в которой «боль» исчезнет, с тем чтобы ощутить, наконец, свободу, и свобода эта выглядела бы как прямой доступ к тому самому «говорящему языку», как возможность прямого с ним диалога. Увы, на деле каждый ученый так или иначе балансирует на грани различных вершин, не взбираясь на них до конца. Ниже мы будем обсуждать следствия такого понимания статуса науки, отметим пока одно существенное

обстоятельство – необходимость методологической рефлексии этого баланса языка, социального запроса и объективности.

Различные образы человека и различные проблемы общества отражаются, в частности, в разной степени интереса к вопросу целостной, единой психологии, так что затухание и периодическое вспыхивание интереса к этой теме, обозначенное в начале статьи, не являются случайными, но связаны с тем, является ли ответ на вопрос о единстве понимания человека существенным для существования всей области знания, либо же нет. Примерами образа человека, планки, при которой вопрос о целостном образе будет актуален, содержится по меньшей мере в трех образах, проектах человека. Один из них, который во многом и раздул огонь кризиса психологии – планка человека как части чего-то большего, чем он сам – общества и/или идеологии, можно сказать, холистический образ человека. Имеются в виду в первую очередь парадигмы экзистенциализма, гештальтизма и марксизма в психологии. В последней на раннем этапе задача революционного построения целостного образа нового типа человека, деятеля, изменяющего реальность, подчиняющего себе ее и самого себя через вынесение собственно человеческой сущности в плоскость общества, и в этом смысле человека свободного, актуализирует и задачу решения кризиса «фасеточной», да и в целом многополярной психологии. Причем решение это видится особым образом, «революционным», или «акушерским» [Мазиллов, 2019], когда психология «беременна» этой новой парадигмой и в муках кризиса ей вскоре предстоит ее неизбежно родить. Характерно, что этот подход, при всем его «окрыляющем» потенциале (имеем в виду все ту же метафору Хайдеггера), неизбежно предполагает большую долю догматизма, при котором во многом «говорящий язык» исследователей опосредуется идеологией и монистической методологией, пусть рационально обоснованной. В случае утраты искренней веры в идеологию и ее отчуждения «говорить» начинает постоянно меняющаяся политическая конъюнктура, финансово обеспечивающая существование института науки. Для этого промежуточного этапа характерен образ «человека подстраивающегося», который на следующем этапе, когда следование идеологии становится не обязательным, превращается во второй проект человека, при котором

дискуссии о единстве предмета психологии могут иметь место – «человек имитирующий». Сперва между бытием, «говорящим языком», и ученым становится посредник, напоминающий священника – идеология. Затем по внешним политическим причинам образуется пустое место, которое заполняется симулякрот этого посредника – имитацией научной деятельности, имитацией дискуссий, где напрочь отсутствует критика, при которой важно по инерции соблюдать внешнюю форму, видимость соответствия определенным нормативам ради них самих, будто, как прежде, это мог-

ло бы также приводить нас к бытию, когда был надежный проводник. По иронии, если мы утратили с ним непосредственную связь (какая была у «отцов» марксистской психологии), а тем более, если он и сам исчез, этот путь заведомо будет вести в пустоту. На наш взгляд, во многом утрата интереса в мире к дискуссиям о предмете психологии была связана с затуханием холистического проекта человека, заменой его «фасеточным», а периодический интерес к этой теме может (порой даже справедливо) ощущаться мировым сообществом именно как следствие такой имитации – это может являться неявным (но не единственным) коннотатом обидного для отечественной психологии отнесения некоторыми исследователями ее к «туземной» или сугубо «национальной».

Есть основания полагать, что мы живем в эпоху очередной смены образа человека, связанной (как и прежде) с развитием современных технологий. Есть также основания предполагать, что в рамках этого нового образа интерес к теме психологии целостного человека, а также целостной психологии как таковой вновь приобретет

характер жизненно необходимого для науки, что возродит былые дискуссии на совершенно новом уровне в международном сообществе, ведь образ этот с большой вероятностью затронет все страны. Прежде чем обсудить такую перспективу, резюмируем сказанное выше с целью определить возможную трансформацию психологии на подступах к этому новому пониманию. Продолжая выдерживать метафорический стиль изложения, подытожим одним предложением: предмет психологии сказан образом человека в культуре, говорит языком объективной дей-

ствительности и молчит о том, какая именно реальность стоит за ним. Как бы содержательно ни был определен предмет исследования науки психологии, он окажется зависим от того, что мы понимаем под человеком в его предельном смысле. Это внешний по отношению к самой науке культурный аспект предмета психологии, специфика которого должна быть учтена. Другой аспект относится к той части предмета психологии, которой он соприкасается с объективной истиной. Сюда относятся не столько надындивидуальные схемы теоретизирования и экспериментирования, а

**РАЗЛИЧНЫЕ ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА
И РАЗЛИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕСТВА
ОТРАЖАЮТСЯ, В ЧАСТНОСТИ, В РАЗНОЙ
СТЕПЕНИ ИНТЕРЕСА К ВОПРОСУ
ЦЕЛОСТНОЙ, ЕДИНОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ТАК ЧТО ЗАТУХАНИЕ И ПЕРИОДИЧЕСКОЕ
ВСПЫХИВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЭТОЙ ТЕМЕ,
ОБОЗНАЧЕННОЕ В НАЧАЛЕ СТАТЬИ, НЕ
ЯВЛЯЮТСЯ СЛУЧАЙНЫМИ, НО СВЯЗАНЫ
С ТЕМ, ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ ОТВЕТ НА ВОПРОС
О ЕДИНСТВЕ ПОНИМАНИЯ ЧЕЛОВЕКА
СУЩНОСТНЫМ ДЛЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ ВСЕЙ
ОБЛАСТИ ЗНАНИЯ, ЛИБО ЖЕ НЕТ**

в первую очередь все то, через что объективная реальность неуловимо диктует исследователю свою волю, по мере того как продвигается исследовательская культура – «говорящий язык». Эти два аспекта, и в особенности второй, не лежат на поверхности, имеют тесную связь и требуют специального анализа – в этом смысле предмет «молчит» о том, каким образом он связан с культурой и действительностью. Первый аспект требует экспликации связи актуальных проблем с общей линией научных исследований, прогнозирования перспектив. Второй – развития особого рода научной этики. Мы предполагаем,

что то, что Л. С. Выготский обозначал как практику, диктующую «железную методологию», является частным случаем области «говорящего языка» психологии, открытие которой состоялось и было абсолютизировано в той области, интерес к которой был тогда обусловлен как раз во многом первым аспектом – культурой времени. Сейчас же понятно, что далеко не всякая практика является такой надежной опорой, иначе мы бы не наблюдали «схизиса» академической и практической психологий. Но есть в практике и существенное, о чем говорил Выготский, и это – привилегированный доступ к истине, способность этого практического языка в определенных условиях подавать свой «голос» вопреки основному теоретическому языку исследователя. Проблема этого «голоса» заключается, как писалось выше, в том, что у нас, судя по всему, нет иных средств для вынесения суждений о самом этом языке, но есть возможность лишь бдительно вслушиваться в самые неожиданные области исследования, где он может проявиться. С этим связана этика исследования, которая, на наш взгляд, должна служить и в определенном смысле методологией. Этика эта заключается в признании ценности различных парадигм психологии, но речь не об их самоценности и даже не о том, что они могут служить напрямую материалом при разработке концепций более высокого уровня. Речь идет об уважении их возможности открытия таких необычных областей реальности, в том числе теоретической, в которой будет слышен тот самый зов истины – если мы не можем его дедуктивно вывести, непосредственно попав в платоновский мир истинных идей, то можем хотя бы вдумчиво прислушаться ко всем формам и местам, откуда слышен этот зов. Иными словами, «религией» ученого должно стать понимание. Понимание как самоценный процесс, позволяющий воздерживаться от преждевременного закрытия методологических путей, как процесс диалога, а также чуткость к собственному научному пути. Представляется, что построение целостного образа человека в рамках науки не будет возможно без такого понимания.

Мы начали с обсуждения наблюдаемого спада интереса к вопросу единой парадигмы психологии, показали его неслучайность, а также обрисовали те компоненты предмета, рефлексия которых, как представляется, составляет сущностный аспект высокоуровневых суждений о будущем

развитии психологии. Поверхностная рефлексия второго компонента приводит нас к утверждению необходимости непредвзятого понимания как ценностной установки исследователя. Остановимся подробнее на первом аспекте – культурном образе человека и его влиянии на психологию будущего.

Мы живем в эпоху больших данных и технологий искусственного интеллекта (ИИ). Если на заре становления эти технологии представляли из себя довольно упрощенные алгоритмизированные вычисления, то сейчас ряд технологий уже прочно вошел в нашу жизнь, в том числе благодаря их применимости в профессиональной сфере (например, при постановке диагнозов, просмотре вещей, управлении автомобилем и пр.) и в обыденной жизни (в каждом смартфоне множество программ, от сортировки фотографий до голосовых ассистентов, работают на алгоритмах ИИ). Удивительная магия «черной коробки», которая, тем не менее, выдает точные и применимые на практике ответы на самые разные вопросы, заставляет правительства и ученых всего мира инвестировать все больше ресурсов в его развитие. Могушество некоторых современных алгоритмов, помноженное на технологический оптимизм и на присущую людям логику «вот придет барин, барин нас рассудит», возводит постепенно, но уверенно новый образ той планки, которая задает образ стремлений человека: «придет компьютер, и компьютер нас рассудит» [Корнилова, Нестик, 2019]. Тем большим, что составляет сущность образа человека, теперь может выступить уже не общество, ценности и пр., а сверхчеловеческий интеллект, в который включен интеллект естественный, человеческий. Самое любопытное в том, что компьютер, похоже, и правда уже «пришел» и уже начинает нас постепенно «судить». В плане влияния этого образа на психологию стоит отметить две вещи. Во-первых, эта тенденция является закономерным продолжением описанной выше конвейерной системы психологии и путем ее синтеза «снизу вверх». Дело в том, что для обучения ИИ как раз и требуются большие объемы упорядоченных данных, что единственно и возможно при такой системе. Психологи уже вполне серьезно обсуждают заимствование методологических принципов из сферы машинного обучения, и первым ярким провозвестником нового подхода является дискуссия о том, что психологии, возможно, следует опираться не

на возможности объяснения феноменологии, а на возможности предсказания [Yarkoni, Westfall, 2017]. Иными словами, хороша не та модель, которая хорошо объясняет, а та, которая позволяет нечто предсказать. Именно так и работает ИИ, и, к нашему удивлению, понимание и предсказание теперь нельзя очевидным образом свести воедино, как это было раньше. Далее, уже сейчас по значимым для науки направлениям принимаются попытки синтезировать и разметить большие объемы научной информации: метаанализы, интерактивные атласы, специальные базы данных эмпирических исследований определенной сферы, размеченных по теоретическим ориентациям и особенностям организации дизайна исследования [прим. Yaron et al., 2021], а также проекты коллабораций большого количества лабораторий [прим. Moshontz et al., 2018]. Во многих проектах по систематизации научного знания применяется искусственный интеллект для упрощения этой систематизации [прим. Nicholson et al., 2021]. Все это, с одной стороны, действительно организует сеть психологической науки из взаимодействующих центров различной ориентации. Все это, как писалось выше, создает очень прочный и разветвленный фундамент укорененной в эмпирию и сотрудничество конвейерной фабрики психологической науки. Но, помимо описанных выше «старых» проблем этого синтеза науки, возникает второе обстоятельство влияния ИИ на психологию: если логически и практически довести до предела эту идею, то она приведет к гибели всей психологии как самостоятельной науки. Обратимся вновь к языку метафор, чтобы лучше понять, о чем идет речь. Образно кризисное положение психологии Н. Н. Ланге сравнивал с Приамом, сидящим на развалинах Трои. Преимущество конвейерной психологии, действительно, в том, что ее фундамент выглядит нерушимым. Действительно, для прочности «фасеточная» психология вынуждена отодвинуть далеко вперед вопрос получения целостного образа человека. Но существует и иной, куда более вероятный вариант смерти огромного и прочного промышленного предприятия – не его разрушение из-за катаклизмов, а исчерпание необходимости в нем. Если так будет продолжаться далее, то при следующем рефлексивном пробуждении психология увидит свой кризис не в руинах, а в собственной ограниченности, несопоставимости амбиций и реального результата. То будет

не разрушенная Троя, а опустошенный город Терлинга, построенный как промышленный город для шахтеров и превратившийся в город-призрак после исчерпания ресурсов добываемой там ртути. И чем более разветвленной и эффективной будет эта промышленная сеть по «добыче» знаний «снизу вверх», тем скорее она уйдет в небытие как научная дисциплина.

Поясним сказанное выше на конкретном примере. В 2020 году была представлена большая языковая модель GPT-3 [Brown et al., 2020], обучавшаяся на гигантском объеме текстов из Интернета и способная решать «любые задачи на английском языке». Впоследствии была представлена модель GPT-4, продемонстрировавшая в различных тестах результаты, которые позволили исследователям говорить уже о «проблесках» сильного ИИ [Bubeck et al., 2023]. Научное сообщество психологов тоже не осталось в стороне. Оказалось, что во множестве когнитивных тестов, включая тесты на принятие решений, сеть ведет себя, как человек, в том числе допускает те же самые когнитивные искажения, хотя, очевидно, заранее ей это в алгоритме никто не прописывал [Binz, Schulz, 2022]. Кажется, что, обучившись на миллионах текстов людей, эта сеть, являющаяся пока далеко не технологическим пределом, открыла в себе способности, в чем-то аналогичные человеческим. Более того, у исследователей возникает логичный вопрос: если GPT способна мыслить, как человек, то «какой» она «человек»? И тут приходит на помощь психодиагностика, которая открывает, что и по личностным тестам GPT дает осмысленные результаты, так что на их основе можно составить представление о ее «личности» и «ценностях» [Miotto et al., 2022]. Дальше – больше: а что, если заменить живых испытуемых на ИИ, если результаты оказываются аналогичными [Grossmann et al., 2023]? Понятно, что сейчас все эти слова стоят в двойных кавычках, и справедливости ради следует признать существенную ограниченность существующих моделей в понимании нюансов смысла. Но нет оснований считать, что в самом ближайшем будущем психология вполне серьезно не будет изучать мышление и личность антропоморфных нейросетей. Тут и возникает то обстоятельство исчерпания ресурса, речь о котором шла выше. Что такое подобные GPT большие языковые модели (или иные архитектуры), как не целостный образ, прототип, способный выводить «дедуктивно» из себя вполне

закономерные и проверяемые следствия о психике человека? Пока образ недостаточный, но, видится, это вопрос времени. Если это так, то получается, что целостный образ человека, к которому наука психология долго шла, будет построен практически без ее участия, а вся роль предприятия психологии сведется к корректировке и оценке антропоморфности модели. В то же самое время уже сейчас в практике встает вопрос об интеграции психологии и ИИ с целью создания ассистентов с заданными свойствами «личности», машин с возможностью эмпатичного понимания логики чувств человека и симуляции ее, «цифровых ангелов» и помощников человека, и пока не вполне понятно, как осуществлять этот синтез. Именно на этом моменте, если психология не поставит эксплицитно вновь вопрос о единой интегральной парадигме, а останется таким же сетевидным и фасеточным образованием, ее постигнет судьба Терлингуа: история неумолимо укажет ей ее место.

Но есть ли надежда все-таки прийти к единой парадигме, или этот вопрос так и останется несущественным, и психологию будет ждать судьба Терлингуа? Для ответа на него следует обратиться к анализу ограничений, неизбежно встающих на пути такого сценария развития научного познания. Первое ограничение касается характера связи моделей ИИ с реальностью. Действительно, хотя в современных системах ИИ, как было обосновано выше, уже возможны т. н. «эмерджентные» способности, приводящие к новому знанию, диапазон их ответов все еще существенно ограничен выборкой обучения. Так, если бы современные модели ИИ учились на данных человечества XVII века, то и знания о мире и человеке у него были бы соответствующими. Связанное с этим ограничение касается и относительной «пассивности», «замкнутости» этих моделей в мире чистой информации, не имеющей осмысленности в силу отсутствия реальных референтов. Надо заметить, что это ограничение, похоже, не имеет принципиального характера. Уже сейчас предпринимаются попытки связи моделей ИИ с Интернетом в режиме реального времени и связи их с механизированными детекторами и манипуляторами для придания им возможности оперирования в реальном мире. Заметим, что, как только эта черта будет явным образом пересечена, ИИ начнет довольно сильно напоминать тот самый «говорящий язык»,

описанный выше, только в наиболее обобщенной из известных нам форм, и именно это дает нам надежду.

Второе ограничение, возникающее, если мы примем все описанные выше допущения, – это наша возможность понять не только ответы такого ИИ, но и процесс их получения. Действительно, если нас не интересует сущностное (научное, парадигмальное) понимание, а интересует только результат (пусть и работающий на практике), то мы можем столкнуться с описанным в романе Д. Адамса «Автостопом по галактике» сюжетом, где ответом на «главный вопрос жизни, Вселенной и всего такого» оказалось число 42. Преодоление этого ограничения представляется более принципиальным и в то же самое время самым сущностным для понимания как науки, так и человека будущего. Для того чтобы человек мог «понимать», а не просто полагаться на данные превосходящего его ИИ или отвергать их, ему потребуется, сохраняя свою сущность, трансформировать ее реализацию за счет замены обычного языка, опосредствующего мышление и являющегося проводником культуры, на «говорящий язык» ИИ. Зачатки этой сложной потенциальной конфигурации уже сейчас активно изучаются в психологии [см. исследования гибридного интеллекта Heine et al., 2023], и, как следует из наших рассуждений выше, этот пункт может стать ключевым для сохранения за человеком человеческого, а за наукой – научного в условиях экспоненциального прогресса.

Список источников | References

1. Аллахвердов В. М. (2020). Три подхода к истине: методологический монизм, плюрализм и либерализм. Психологическая газета. <https://psy.su/feed/8646/> (дата обращения: 08.10.2022).
2. Асмолов А. Г. (2002). По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: «Смысл».
3. Василюк Ф. Е. (1996). Методологический смысл психологического схизиса. Вопросы психологии, 6, 25.
4. Выготский Л. С. (2005). Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо.
5. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. (2011). Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия. Психологический журнал, 32(3), 5–16.
6. Журавлев А. Л., Юревич А. В., Мироненко И. А. (2018). Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы. Психологический журнал, 39(2), 58–71.

7. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное. (2018). (Общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера). М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация».
8. Корнилова Т. В., Нестик Т. А. (2019). Интервью с Т. В. Корниловой о будущем психологии. Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология, 4(4), 224–271.
9. Кричевец А. Н. (2005). Многоэтажная психология. Эскизный проект. Мир психологии, 3, 217–33.
10. Леонтьев А. Н. (1983). Избр. психолог. произведения, М.: Педагогика.
11. Мазилев В. А. (2019). Кризис психологии: новое понимание и трактовка. Ярославский педагогический вестник, 3, 90–100.
12. Ушаков Д. В. (2018). Анатомия психологического знания. Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития, 71–114.
13. Франкл В. (1990). Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс.
14. Binz M., Schulz E. (2022). Using cognitive psychology to understand GPT-3. arXiv preprint arXiv:2206.14576.
15. Brown T. et al. (2020). Language models are few-shot learners. Advances in neural information processing systems, 33, 1877–1901.
16. Bubeck S. et al. (2023). Sparks of artificial general intelligence: Early experiments with gpt-4. arXiv preprint arXiv:2303.12712.
17. Grossmann I. et al. (2023). AI and the transformation of social science research. Science, 380(6650), 1108–1109.
18. Heine I. et al. (2023). Hybrid Intelligence: Augmenting Employees' Decision-Making with AI-Based Applications. Handbook of Human-Machine Systems, pp. 321–332.
19. Miotto M., Rossberg N., Kleinberg B. (2022). Who is GPT-3? An Exploration of Personality, Values and Demographics. arXiv preprint arXiv:2209.14338.
20. Moshontz H. et al. (2018). The Psychological Science Accelerator: Advancing psychology through a distributed collaborative network. Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 1(4), 501–515.
21. Nicholson J. M. et al. (2021). Scite: A smart citation index that displays the context of citations and classifies their intent using deep learning. Quantitative Science Studies, 2(3), 882–898.
22. Primbs M. A. et al. (2022). Are Small Effects the Indispensable Foundation for a Cumulative Psychological Science? A Reply to Götz et al. Perspectives on Psychological Science.
23. Yarkoni T., Westfall J. (2017). Choosing prediction over explanation in psychology: Lessons from machine learning. Perspectives on Psychological Science, 12(6), 1100–1122.
24. Yaron I. et al. (2021). The Consciousness Theories Studies (ConTraSt) database: analyzing and comparing empirical studies of consciousness theories. bioRxiv.

Human Images: from «faceted Vision» to Homo Complexus

Gleb D. VZORIN

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, 125009, Russian Federation, Moscow, Mokhovaya str. 11, p. 9. Researcher ID: AAB-8145-2019, ORCID ID: 0000-0003-2034-8007. E-mail: g.vzorin@mail.ru

Dmitry V. USHAKOV

Academician of the Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 129366, Russian Federation, Moscow, Yaroslavskaya str., 13 k. Researcher ID: L-4222-2017. ORCID ID: 0000-0001-9716-1545. E-mail: ushakovdv@ipran.ru

ABSTRACT The purpose of this work is to analyze the patterns of interest in the question of the unity of the subject of psychology in order to speculate on its material about whether there are such immanent properties of it, developing the logic of which, it would be possible to draw up a drawing of psychology and a person of the future. It should be noted that this work does not pretend to be a genre of a strict scientific article or even more so a review, but performs a more modest role of a creative stage of «brainstorming» on the problems of the organization of modern psychology and the foundations of futurological reflections. This is also connected with the great metaphoricity used in this genre intentionally. Clearly, all the ideas presented here will require a second stage – a critical one.

KEYWORDS Unity of the subject of psychology, reflection, futurology.



оп

ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ



ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ:

современные трактовки и результаты исследований



Лилия Николаевна ОВЧАРОВА

д. э. н., проректор НИУ ВШЭ, инициатор научного центра мирового уровня «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала» – консорциума НИУ ВШЭ, РАНХиГС, МГИМО МИД России, ИЭА РАН, директор Института социальной политики, профессор и член Ученого совета НИУ ВШЭ, 109028, РФ, Москва, Покровский бульвар, 11.

В четвертом квартале 2023 года в издательстве Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) выходит в свет книга «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований». Книга состоит из 20 глав, авторы которых – более 40 ведущих исследователей и молодых ученых из Национального исследовательского университета Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ). В данной коллективной монографии объединились усилия ведущих социологов, психологов, экономистов, специалистов в области педагогики, управления, географии и других дисциплин, что позволило получить комплексную картину человеческого потенциала, факторов, проблем и перспектив его развития. Книга «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований» является результатом участия исследователей НИУ ВШЭ в работе научного центра мирового уровня «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала» (НЦМУ ЦМИЧП) – консорциума трех вузов, включая НИУ ВШЭ, РАНХиГС, МГИМО МИД России, и Института этнологии и антропологии РАН. Одна из важных задач работы консорциума – поддержка разработки таких решений для образовательной политики, которые основаны на данных передовых исследований международного уровня и отвечают актуальным вызовам, стоящим перед страной и миром. Книга станет важным подспорьем для управленцев, экспертов и исследователей в области образования и образовательной политики. В журнале «Образовательная политика» публикуются некоторые материалы из этого издания.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ:

оптика психологии*

Дмитрий Леонтьев

АННОТАЦИЯ В работе рассматривается понятие личностного потенциала (ЛП), введенное автором для обозначения системы психологических характеристик личности, значимых для успешного решения жизненных задач. Личностный потенциал как стержень личности есть то в ней, благодаря чему она способна функционировать как автономный субъект, не следуя исключительно внутренним импульсам или давлению внешней среды, прокладывая свой не прямой путь в изменчивом мире, руководствуясь своими целями и смыслами. Личностный потенциал осмысливается в данном подходе как потенциал саморегуляции. Сутью саморегуляции как общего объяснительного принципа активности живых и квазживых систем является то, что действия субъекта на пути к цели заранее не заданы и не запрограммированы в деталях, но непрерывно корректируются под влиянием обратных связей, которые он получает, информации о том, приближается ли он к желаемому или удаляется от него. Таким образом, ЛП включает в себя те личностные особенности, благодаря которым субъект может успешно осуществлять функции саморегуляции. ЛП также понимается как системная организация психологических ресурсов личности, от которой определяющим образом зависит, будет ли сам субъект бенефициаром собственных ресурсов человеческого потенциала, сможет ли он поставить их на службу собственным автономным мотивам и целеполаганию, прокладывая самостоятельную траекторию в изменчивом окружении, или же окажется инертным исполнителем неконтролируемых импульсов, чужой воли и давления внешних обстоятельств. Человек как носитель личностного потенциала распоряжается собой как носителем ресурсов или как элементом человеческого капитала. К трем основным подструктурам и функциям ЛП относятся самоопределение (ориентировка в ситуации неопределенности, взвешивание альтернатив и выбор целей и приоритетов), достижение (прокладывание оптимального пути к цели на основе имеющихся ресурсов) и сохранение (уклонение и защита от внешних угроз и давлений, стремящихся нарушить планы субъекта, вынудить его к изменениям).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Личностный потенциал, личность, саморегуляция, целеполагание, самоопределение, достижение, сохранение.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-20-31

* Глава из книги «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований», ВШЭ, издательство ВЦИОМ.

Введение

Понятие человеческого потенциала (ЧП) является междисциплинарным и связывает между собой ряд гуманитарных и социальных дисциплин. В качестве его проекции на плоскость психологической науки правомерно, как кажется, рассматривать понятие личностного потенциала (ЛП). ЛП относится в первую очередь к сфере интересов и компетенции психологии, однако представляется важным для междисциплинарных исследований. Это понятие обозначает компонент, или составляющую, человеческого потенциала, который описывается через психологические характеристики личности, значимые для успешного решения жизненных задач.

Понятие ЛП было введено автором в начале 2000-х гг. и стало интенсивно разрабатываться группой единомышленников в разных контекстах. При этом наш подход к личностному потенциалу как потенциалу саморегуляции является не единственным, существующим в отечественной литературе [см. обзор: Иванченко, Леонтьев, Плотникова, 2011]. Это понятие рассматривалось нами в более широкой рамке общегуманитарного понятия человеческого потенциала [Генисаретский, Носов, Юдин, 1996], которое, согласно духу русского языка и здравому смыслу, применимо не к отдельному человеку или группе людей, а к большим социальным группам и системам. Поэтому названные авторы предлагают переосмысление этого понятия применительно к разным «горизонтам» функционирования и развития

общества. В частности, в социально-организационном горизонте человеческий потенциал переосмысливается как человеческие ресурсы, в экономическом горизонте – как человеческий капитал, в социально-экологическом – как жизненный потенциал (общая жизнеспособность), а в экзистенциальном, духовно-практическом – как личностный потенциал [Там же, с. 12]. В соответствии с этим взглядом личностный потенциал рассматривается как характеристика личности, в то время как человеческий капитал характеризует большие социальные общности.

В последние годы идея личностного потенциала активно внедряется в образовательную практику. Так, Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» создал специальную программу по развитию личностного потенциала учащихся общеобразовательной школы. Это ставит новую задачу, новый вызов – реконструировать это понятие и осмыслить его на новом витке, на котором оно стало бы более пригодным для использования не только в исследованиях, но и в практике, прежде всего образовательной.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы обозначить место, которое личностный потенциал занимает в структуре человеческого потенциала¹. Мы постараемся, двигаясь в логике работы, проделанной за прошедшие 20 лет, рассмотреть с разных сторон личностный потенциал как часть человеческого потенциала и продемонстрировать эвристические возможности этого понятия.

Личностный потенциал как личностное в личности

Понятие личности довольно часто используют как универсальную «емкость», в которую «складываются» и наследственность, и темперамент, и характер, и мотивация, и внутренний мир смыслов. Изучение личностного потенциала (ЛП) началось с вопроса о том, что является специфической основой личности, и определяет то, что на обычном языке называется стержнем личности или силой личности. Еще в самой первой попытке описать структуру личности [Леонтьев, 1993] мы разделили экспрессивно-инструментальную



Дмитрий Алексеевич ЛЕОНТЬЕВ

д. псих. н., профессор НИУ ВШЭ, зав. лабораторией, главный научный сотрудник, Международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации. Факультет социальных наук, Департамент психологии. 109028, РФ, Москва, Покровский бульвар, 11. Researcher ID: I-1260-2012, ORCID ID: 0000-0003-2252-9805. E-mail: dleontiev@hse.ru

¹ Поскольку статья носит обобщающий характер, в ней по необходимости использованы фрагменты более ранних публикаций автора [Леонтьев, 2006; Леонтьев, 2011б; Леонтьев, 2011в; Леонтьев, 2016; Леонтьев, 2019а].

оболочку личности (характер, способности и роли), внутренний мир (смысловую сферу) и ядерные структуры личности (жизненную позицию, механизмы свободы и ответственности). Последние были описаны тогда довольно поверхностно. В течение 1990-х гг. мы работали преимущественно над анализом природы смысла и механизмов смысловой регуляции. Выпустив обобщающую монографию на эту тему [Леонтьев, 1999], вернулись к проблеме оснований личности. Тогда мы впервые использовали словосочетание «личностный потенциал» [Леонтьев, 2002], еще не проработанное как научное понятие.

Личностный потенциал как стержень личности есть то в ней, благодаря чему она способна функционировать «надситуативно» или «неадаптивно» [Петровский, 2011], не следуя исключительно внутренним импульсам или давлению внешней среды, а прокладывая свой не прямой путь в изменчивом мире, руководствуясь своими целями и смыслами. Согласно простому рабочему определению, личность – это то, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешнему давлению [Леонтьев, 2013, с. 69]. Соответственно, ЛП предстает как часть структуры личности, обеспечивающая ее возможность действовать в соответствии с формулой М. М. Жванецкого: «Только себе спасибо за все!».

Эту проблему ставили в науке по-разному. Одним из вариантов ее постановки была проблема самодетерминации – автономной мотивации действий личности, коренящейся в ней самой [Deci, Flaste, 1995]. Другим вариантом была проблема достижения [Гордеева, 2006], в частности, вопрос о неспецифической успешности – почему одни люди справляются с самыми разными жизненными задачами, или вызовами, а другие нет. Важно при этом оговориться, что здесь не вполне применимо понятие успеха, который может быть случайным, может достигаться благодаря благоприятной ситуации или приспособлению к конкретным требованиям. Критерии успеха при этом внешние. Успешен я или нет – обычно определяю не я сам, а другие люди, общество. Иногда, чтобы добиться успеха, признания другими, человек вынужден отказываться от чего-то важного и ценного в себе самом, предавать себя.

Более точным выражением той проблемы, решением которой может служить концепция ЛП, служит понятие «жизнеспособность» [Махнач, 2016], которое также нельзя считать строго

определенным. Тем не менее именно в контексте проблемы жизнеспособности удалось существенно продвинуть конструирование представлений о ЛП [Леонтьев, 2016a].

В ситуации благоприятных внешних условий личностный потенциал не критичен. Успешная адаптация к внешним требованиям и реализация целей могут быть обеспечены внешней поддержкой. ЛП важен, когда окружающая внешняя среда не обеспечивает условий для благополучия, успешности, благоприятности. Есть счастье, которое может быть обеспечено, задано. Дети счастливы, если им создают нормальные условия для развития. Это все, что им нужно. Взрослые сами определяют то, насколько они счастливы, благополучны. Это можно выразить понятием «самодетерминированное счастье» – счастье, которому мы сами кузнецы, согласно известной поговорке. И ковать счастье нужно уметь – это сложное ремесло, сложное дело.

ЛП играет компенсаторную, компенсирующую роль в ситуации, когда другие ресурсы не срабатывают. Личность на базе своего личностного потенциала способна преодолеть неблагоприятные внешние условия. Одно время под моим руководством работала лаборатория проблем развития личности и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Мы изучали учащихся в инклюзивной среде и пришли к определенной модели, которую называли «Модель развития личности в затрудненных условиях»; такое развитие не является ни нормальным, ни патологическим, а третьим вариантом развития – развитием с повышенными ставками. Под углом зрения соотношения разных аспектов личности ЛП играет роль последнего компенсаторного ресурса, очень важного. В условиях биологических дефицитов, дефицитов социальной поддержки всегда есть последний ресурс в виде личностного потенциала [см. Леонтьев, 2014; Леонтьев, Александрова, Лебедева, 2016].

Личностный потенциал как потенциал саморегуляции

Во многом переломным моментом стало осознание роли саморегуляции как сути работы личности и понимание личностного потенциала как потенциала саморегуляции [Леонтьев, 2006].

Понятие саморегуляции здесь и далее рассматривается не в узком смысле, как конкретный

психологический процесс управления собственными психологическими состояниями, а в широком – как общенаучный объяснительный принцип, имеющий статус парадигмы, которую мы назвали функциональной парадигмой [Леонтьев, 2011г, 2016б].

Функциональная парадигма приходит на смену дифференциальной парадигме, восходящей к Аристотелю, в соответствии с которой все тела ведут себя сообразно присущей им внутренней природе. Чтобы предсказать поведение, надо изучить внутреннюю природу этих тел. В психологии примерами служат теория черт, концепции инстинктов, или влечений. Дифференциальная парадигма объясняла механизмы устойчивости и самоидентичности личности, а также индивидуальных различий, но не давала ответ на вопрос, каким образом люди меняются. Важно не только сохранять устойчивость, но при этом еще и гибко изменяться в соответствии со своим целеполаганием, не просто адаптируясь к внешним вызовам, но и реализуя собственную мотивацию. Функциональная парадигма исходит из того, что индивид находится в непрерывном потоке динамичных отношений с миром, и они первичны по отношению к любым устойчивым структурам, которые возникают на их основе, обретают устойчивость и обуславливают последующие изменения психики и личности.

Функциональная парадигма сформировалась уже в нашем столетии, когда встали задачи объяснения изменения, а не устойчивости, и в нее вошли по меньшей мере три разных линии, три разных традиции:

- 1) экзистенциальная психология;
- 2) культурно-деятельностная психология;
- 3) системно-кибернетические модели саморегуляции и самоорганизации.

Этот принцип выражается в трех формулах, возникших в трех направлениях наук о жизни независимо друг от друга и выражающих его сходным образом, хоть и разными словами.

1. «Существование предшествует сущности» – это кредо экзистенциализма Ж.-П. Сартра [1989,

с. 323] выражает убеждение в том, что происходящее здесь и теперь, в живом процессе нашего бытия в мире, не объясняется и не предсказывается никакими априорными сущностями.

2. «Психика формируется в деятельности» – идея А. Н. Леонтьева о том, что психика формируется в деятельности и через деятельность выдвигает деятельность на передний план в объяснении формирования и динамики всех психических процессов и состояний.

3. «Задача рождает орган» – в физиологии активности Н. А. Бернштейна та же идея первичности функции по отношению к структуре выражена еще более афористично.

Квинтэссенцией функциональной парадигмы служит саморегуляция как базовый объяснительный принцип жизни в изменчивом окружении [Леонтьев, 2011 г]. Сутью саморегуляции является то, что наши действия на пути к цели заранее не заданы и не запрограммированы в деталях, но непрерывно корректируются под влия-

нием обратных связей, которые мы получаем, информации о том, приближаемся ли мы к желаемому или удаляемся от него. В наибольшей степени этот подход известен в варианте создателя кибернетики Норберта Винера: идея кольцевой регуляции, основанной на обратных связях. За 14 лет до Винера такую же схему кольцевой регуляции, основанной на отслеживании расхождения между желательным и фактическим состоянием дел, опубликовал Н. А. Бернштейн [см. Леонтьев, 2011д]. Саморегуляция выступает как универсальный принцип активности живых и квазиживых систем, то есть искусственных систем, отчасти моделирующих живые системы, которые управляются целями или другими высшими критериями того, к чему система стремится. Не обязательно речь идет о цели в строгом смысле слова, как о представляемом будущем результате действия, роль такого критерия могут выполнять, например, определенные эмоции – действительно, все эмоции правомерно рассматривать как сигналы обратной связи, дающие оперативную оценку текущего состояния. Суть этого циклического механизма заключается

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ПОТЕНЦИАЛ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОКАЗЫВАЕТСЯ ИНСТРУМЕНТОМ, ОРУДИЕМ ЛИЧНОСТИ, ЕСЛИ МЫ ХОТИМ ДЕЙСТВОВАТЬ, ИСХОДЯ ИЗ СОБСТВЕННОЙ МОТИВАЦИИ, А НЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ВНУТРЕННИХ ИМПУЛЬСОВ И ВНЕШНЕГО ДАВЛЕНИЯ

в постоянной целесообразной коррекции активности с тем, чтобы двигаться ко все более благоприятным результатам, соответствующим критерию, который задан. Саморегуляция – это самоизменение в направлении уменьшения рассогласования между желаемым и действительным, основанное на постоянном тестировании реальности, контакте с ней. Не случайно в психологии и психиатрии контакт с реальностью рассматривается как универсальная предпосылка душевного здоровья, и в основе многих психологических нарушений оказывается именно утрата или нарушение контакта с реальностью, что ведет к нарушениям саморегуляции. Мы должны решать задачи гибкой ориентировки в реальности в той мере, в которой мы принимаем на себя ответственность за нашу жизнь, сами хотим определять, что для нас лучше, каким путем и какой ценой этого достичь. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции оказывается инструментом, орудием личности, если мы хотим действовать, исходя из собственной мотивации, а не под влиянием внутренних импульсов и внешнего давления.

Альтернативы саморегуляции предполагают отказ от ответственности за цели и результаты собственных действий, за выбор средств и за цену, в которую обходятся те или иные решения. Можно, например, приписывать все внешним факторам и говорить: «А что я могу? Я – маленький человек. Они говорят, как надо. Я делаю, как говорят». Силу и власть над собственным поведением можно приписывать другим людям, или собственному прошлому, или священным книгам, или приказу старшего по званию – любым внешним факторам. И мы в этом случае действуем, как заводные игрушки, не участвуя как личность в том, что мы делаем. К нарушениям саморегуляции относится игнорирование реальности или трудность коррекции действий на основе полученных обратных связей, полученного опыта.

Личностный потенциал – это, таким образом, потенциал саморегуляции, те личностные особенности, благодаря которым мы можем успешно осуществлять функции саморегуляции. Хорошая саморегуляция позволяет системе непрерывно совершенствоваться до исчерпания ресурсов и невозможности их возобновления (старость, смерть). При плохой саморегуляции система действует себе во вред, и даже при достаточных ресурсах она разрушает себя, ресурсы не помогают [см. Леонтьев, 2011в].

В одном из исследований [Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011] обнаружилось, что люди с низким ЛП могут быть либо успешны, либо счастливы. Они счастливы, если отказываются от достижения успеха, или успешны, жертвуя счастьем. Они платят высокую цену за то, что они выбирают. А люди с высоким ЛП могут быть успешны и счастливы одновременно.

Личностный потенциал как энергетическая характеристика личности

К концу 2000-х гг. сформировалась исследовательская группа, силами которой были выполнены несколько исследовательских проектов, изданы два специальных выпуска журнала «Психологическая диагностика» по специальной теме «Диагностика личностного потенциала» (2007, 2010) и большая коллективная монография «Личностный потенциал: структура и диагностика» [Леонтьев, 2011а]. Понятие личностного потенциала строилось как зонтичное, синтетическое, обобщающее ряд известных психологических переменных, рассматриваемых как компоненты ЛП (личностная автономия, жизнестойкость, контроль за действием, самооффективность, толерантность к неопределенности и др.), но недостаточно отграниченное от других понятий и не операционализированное в специфических измеряемых показателях.

Базовое определение было сформулировано так: «Личностный потенциал – интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне внешнего давления и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленное влияние во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [Леонтьев, 2011б, с. 8].

Содержание, которое вкладывается в понятие ЛП, основано на физической метафоре. Понятие

потенциала известно в физике; потенциальная энергия – это способность тела выполнять работу. Хотя в психологии понятие энергии (психической энергии) в последние десятилетия не считается научно корректным и приемлемым, тем не менее периодически появляются такие понятия, как работа бессознательного, работа горя, работа переживания, работа восприятия искусства, работа выбора, то есть определенные психические процессы описываются в терминах работы. П. Жане принадлежит характеристика личности как работы: «Личностью в психологическом смысле мы будем называть совокупность операций, больших или малых действий, которые служат индивиду для создания, поддержания и усовершенствования своей целостности и отличия от остального мира» [Жане, 2010, с. 16].

ЛП – это структура, которая управляет переключениями энергии в широком смысле слова. В ряде исследований последнего времени показано, что саморегуляция сопряжена с энергозатратами, по крайней мере субъективно ощущаемыми. Если перед человеком ставят задачу на саморегуляцию, то у него после этого снижаются возможности выполнять другие задачи [Baumeister et al., 1998; Леонтьев, 2019б]. И личностный потенциал предстает как потенциал саморегуляции системы индивидуальных различий, связанных с успешностью управления энергетикой.

Это персональная система динамической устойчивости и управления изменениями. Личностный потенциал не нужен для запрограммированного поведения в неизменной среде (ходить строем). Для этого достаточно более примитивных механизмов. Ценность личностного потенциала обнаруживается в сложной, изменчивой, динамичной среде. Он позволяет быть и действовать в неопределенности и обеспечивает готовность к непредвиденным вызовам и возможностям, то есть он соотносится с тем, что А. Г. Асмолов обозначает вслед за рядом других авторов как преадаптацию, то есть потенциальные возможности будущего поведения в широком спектре возможных условий [Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2017].

Таким образом, ЛП – это способность выполнять работу саморегуляции, реле управления личной энергетикой, передаточный механизм от мотивации к действию, механизм, позволяющий нам считаться с реальностью, но не подчиняться ей. Это личная система управления

изменениями, навигатор в мире неопределенности и возможностей.

Личностный потенциал как система управления ресурсами

Что именно нужно личности для того, чтобы действовать таким целенаправленным и целесообразным образом? Начнем с наиболее общего понятия – ресурса. Во-первых, ресурс всегда ресурс для чего-то, это средства по отношению к цели. Для того, у кого нет цели, ничто не выступает в качестве ресурса. Далее, это те средства, наличие и достаточность которых способствуют достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность затрудняет достижение цели и поддержание благополучия [Иванова и др., 2018].

Ресурсы могут быть разной природы. В свое время я предложил классификацию видов психологических ресурсов – что они делают, какие они бывают и каким образом можно их обрести [Леонтьев, 2010, 2016]. Ниже представлена ее обновленная версия.

1. **Мотивационные ресурсы** дают нам энергию для действия, и их можно каким-то образом найти.
2. **Ресурсы устойчивости** позволяют нам просто не замечать проблемы, проходить сквозь них. Они стабилизируют нашу деятельность, их можно накопить, сформировать такое психологическое поле, которое позволяет не реагировать на то, на что люди с меньшими ресурсами болезненно и тревожно реагируют.
3. **Инструментальные ресурсы** – это наши способы действия, операции. Они вооружают нас арсеналом способов для решения тех или иных проблем. Инструментальным ресурсам можно научить.
4. Самые специфические – это **ресурсы саморегуляции**, которые позволяют нам гибко корректировать наши действия под влиянием обратных связей. Эти ресурсы можно сформировать.
5. **Ресурсы трансформации** позволяют нам в ситуации, например, психологической травмы, которая дезорганизует и разрушает личность, «перезагрузиться» и выстроить на обломках трансформированной личности что-то более эффективное, чем было раньше. Примером служат парадоксальные эффекты посттравматического

роста, изученные за последние 20 лет. Кроме негативных результатов, которые являются следствием любой травмы, у нее есть и позитивные следствия, связанные с тем, что разрушаются не только какие-то позитивные структуры, но также блоки и препятствия для развития, которые сформировались в ходе опыта. Высвобождаются некоторые механизмы развития, которые были раньше заблокированы – «не было бы счастья, да несчастье помогло».

Ресурсы – это эмпирические измеряемые характеристики личности.

Был ряд исследований в нашей группе, позволивших говорить, что они сливаются в один общий фактор, который можно рассматривать как общий фактор ресурсов. Они не предсказывают напрямую благополучие, то есть это не означает, что чем больше ресурсов у человека, тем он счастливее. Они опосредуют влияние на него других факторов, а также благоприятных и неблагоприятных условий, то есть у человека, обладающего ресурсами, больше возможностей сопротивляться негативным эффектам неблагоприятных условий.

Понятие ресурсов заимствовано из экономического контекста. Другой, взаимосвязанной с ней, экономической метафорой, описывающей интересующие нас закономерности, является метафора психологического капитала. Это понятие введено по аналогии с категорией капитала в экономике и с появившимися в последние десятилетия в науках о культуре и обществе понятиями «социальный капитал» и «символический капитал» (П. Бурдьё). Понятия психологического капитала и человеческого капитала тоже относятся к ресурсам – к ресурсам, которыми мы располагаем, которые вкладываются, но не расходуются в процессе оборота.

Одна трактовка психологического капитала, получившая в последние годы заметное распространение и популярность в организационном контексте, вводит понятие психологического капитала в прикладном контексте проблемы позитивного организационного поведения как ответ на вопрос о том, по каким критериям и достоинствам

следует в первую очередь проверять и отбирать персонал для успешно работающих организаций [Luthans, Youssef, Avolio, 2007]. Психологический капитал определяется в этом подходе операционально, как позитивное психологическое состояние развития, характеризующееся: (1) уверенностью в себе, или самоэффективностью, позволяющей прикладывать необходимые усилия для решения сложной задачи; (2) оптимизмом как позитивной атрибуцией текущих и будущих успехов; (3) надеждой как упорством в стремле-

нии к цели вкупе со способностью менять ведущие к ней пути и (4) резилентностью, то есть упругой устойчивостью к воздействию неблагоприятных обстоятельств [Там же, с. 3]. Авторы разработали опросник для диагностики психологического капитала, включающий четыре соответствующих шкалы; хотя они подчеркивают, что психологический капитал как целое не сводится к сумме че-

РЕСУРСЫ, ВКЛАДЫВАЕМЫЕ В ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА, ПРЕВРАТЯТСЯ В ЕГО СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ И ОБЛЕГЧАТ ФОРМИРОВАНИЕ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА

тырех его составляющих и представляет собой объяснительный конструкт более высокого порядка, чем просто очередной набор компетенций [Там же, с. 19], в чем конкретно это проявляется, остается неясным. Хотя авторы сводят к минимуму теоретическое обоснование и осмысление своей модели, на уровне конкретных составляющих модель психологического капитала Ф. Лютанса с соавторами очень близка модели личностного потенциала.

Другое, менее популярное, но более, на наш взгляд, глубокое понимание психологического капитала введено М. Чиксентмихайи [Csikszentmihalyi, 2003, 2004]. Его трактовка основана на идее ограниченного запаса психической энергии, которая, как и любые ресурсы, может «инвестироваться» в одни или другие виды деятельности (которые могут обеспечивать либо непосредственное удовлетворение, либо отсроченные выгоды), а может и «проматываться», не принося ни удовольствия, ни пользы. Пользу Чиксентмихайи в этом контексте рассматривает прежде всего в терминах развития навыков и повышения внутренней сложности. Примером занятий, ведущих к этому, могут служить

благотворительная активность, спорт, творчество. Ресурсы внимания и психической энергии, вкладываемые в подобные занятия, обернутся в будущем прибылью, в то время как вложение их в занятия, приносящие непосредственные положительные эмоции, приведет к их потере. Ресурсы, вкладываемые в воспитание ребенка, превратятся в его социальный капитал и облегчат формирование его психологического капитала. При этом Чиксентмихайи подчеркивает, что речь не идет об «отсрочке удовлетворения» в духе протестантской этики; напротив, важно, чтобы занятия, способствующие формированию психологического капитала в терминах овладения более сложными умениями, несли в себе позитивные эмоции, но при этом требовали приложения усилий [Csikszentmihalyi, 2003, с. 79–80].

Однако ресурсы сами себя не вкладывают. Ресурсы – это то, что должен вложить кто-то. Где в этой модели инвестор человеческого капитала? И если мой человеческий капитал сводится к ресурсу, то эти ресурсы не обязательно используются мной самим. Кто-то другой может использовать меня как носителя ресурсов человеческого капитала. Вопрос в том, каким образом сделать так, чтобы субъект сам стал хозяином своего собственного капитала.

Вспомним евангельскую притчу о рабах, которых хозяин отпустил на свободу, дав им по несколько талантов (денежных единиц). Один из них пустил свой ресурс в оборот и умножил, а другой тот же самый ресурс зарыл в землю, а через какое-то время отрыл и принес хозяину, хвастаясь, что он его сохранил – ресурсами можно распоряжаться по-разному (Мф. 25:14–30).

Неважно, сколько у тебя ресурсов. Если ты не знаешь, как ими пользоваться, их всегда будет недостаточно. Важна способность быть инвестором и использовать в процессе этих инвестиций свои ресурсы. Ресурсы могут быть, но они всегда используются должным образом.

Таким образом, личностный потенциал мы рассматриваем как метаресурс, способность управлять другими ресурсами, инвестиционные способности и стратегии. Более того, ЛПП – это система управления своими психологическими ресурсами в собственных интересах. Человек как носитель личностного потенциала распоряжается собой как носителем ресурсов или как элементом человеческого капитала. При развитом личностном потенциале ресурсы субъекта становятся

его приватизированными ресурсами. При низком личностном потенциале его ресурсы пропадают или используются другими в своих интересах.

Были интересные данные, которые показывают, что академические успехи предсказываются уровнем IQ. Но такая личностная характеристика, как самодисциплина, лучше предсказывает академические успехи, чем IQ. И если успеваемость меняется, то IQ не является предиктором таких изменений академических успехов, а самодисциплина является. Она предсказывает не только текущий уровень, но и возможные изменения [Duckworth, Seligman, 2005].

Последнее время получил развитие и подкрепление тезис о том, что характеристики личности важнее для творчества, чем собственно способности к данному виду творчества [Amabile, 2001].

Есть еще такой парадокс – психологические ресурсы могут расхолаживать человека. Даже наоборот: известно, что чрезмерное развитие отдельных способностей может вносить дисбаланс в отношения личности с миром. И одаренность в отрыве от личностного развития служит источником кризисов и проблем. Чем больше одаренность, тем сильнее кризис, и человеку оказывается нелегко справляться с собственной одаренностью. Это же, похоже, относится и к другим ресурсам личности. Здесь применимо известное в экономике понятие ресурсного проклятия. Если человек обладает выраженными личностными ресурсами – оптимизмом, жизнестойкостью и пр., – парадоксальным образом это может, повысив его уверенность в себе, снизить концентрацию на решении жизненных задач. Более устойчиво и эффективно будет действовать человек, у которого ресурсов недостаточно. Осознание этой недостаточности повышает ставки и риски и помогает ему собраться и сделать то, что нужно.

Структура личностного потенциала

ЛПП – это зонтичное понятие, которое однозначно трудно соотнести с какими-то конкретными измеряемыми переменными. В книге [Леонтьев, 2011а] мы пытались индуктивно разобраться с рядом переменных, которые рассматривали как возможные кандидатуры на роль составляющих ЛПП. В нее включены подробные главы о таких составляющих ЛПП, как оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность,

стратегии совладания, контроль действия, толерантность к неопределенности, контроль за действием, рефлексивность, субъективная видимость. Говоря «личностный потенциал», мы использовали измерения каких-то из этих переменных, которые нам казались более адекватными, пытались интегрировать их в некоторый суммарный индекс, но этот путь привел к ограниченным результатам. Сейчас перед нами стоит задача разработки нового комплексного теоретически обоснованного многомерного опросника диагностики ЛПП.

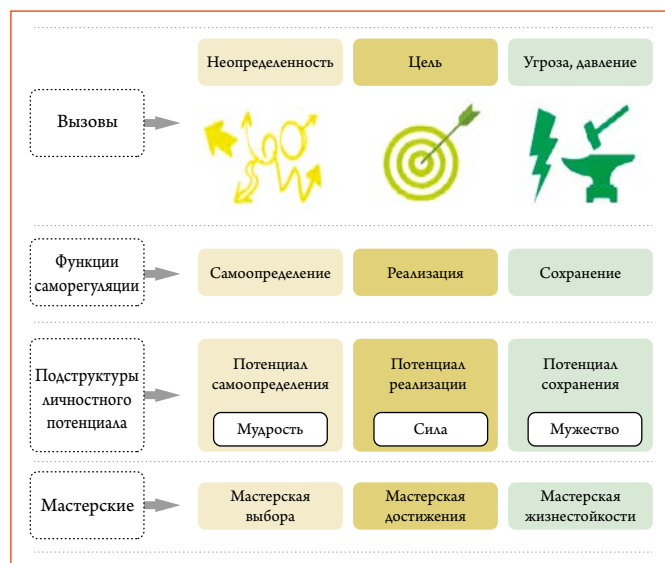
В самом начале разработки концепции ЛПП я исходил из идеи двухфазности человеческой деятельности, которая, в свою очередь, явилась развитием «модели Рубикона» Х. Хекхаузена, Ю. Куля и П. Голвитцера [Хекхаузен, 2003]. Суть этих представлений заключалась в понимании качественного различия организации деятельности до и после постановки и принятия цели. В первом случае деятельность носит открытый характер, она открыта разным возможностям и допускает изменения; во втором случае она носит закрытый характер, будучи сфокусирована на достижении выбранной цели, и движется в этом направлении, пока цель не будет достигнута или субъект по каким-либо причинам не откажется от ее достижения [Леонтьев, 2006]. Первое эмпирическое исследование [Леонтьев, Мандрикова и др., 2007] подтвердило предположение о двух сравнительно независимых, но находящихся в синергетическом взаимодействии аспектах ЛПП – потенциале самоопределения и потенциале достижения.

По мере работы к этим двум компонентам индуктивно прибавился третий – потенциал сохранения [Леонтьев, 2011b]. В отличие от первых двух, он проявляется не в ситуации целенаправленной деятельности, а в ситуации защиты от угроз и давления внешней среды, стремящихся разрушить сложившуюся структуру деятельности субъекта.

В итоге образуется трехкомпонентная структура ЛПП, очень хорошо описываемая известной молитвой (Serenity prayer), авторство которой приписывается разным мыслителям разного времени:

1. Господи, дай мне силы справиться с тем, что я могу изменить.
2. Дай мне мужество смириться с тем, чего я не могу изменить.
3. И дай мне мудрость отличить одно от другого.

Рисунок 1. Структура личностного потенциала



Эта структура соотносится с тремя ключевыми вызовами, с которыми мы можем столкнуться в жизни:

1. Вызов неопределенности, которую надо разрешить, прийти к определенности, приняв ответственность за свой выбор, в частности выбор цели.
2. Вызов цели, которой надо просто достичь.
3. Вызов угрозы или давления, с которыми надо справиться, совладать, сохранить свою целостность и смысловые ориентиры.

Из этих трех вызовов вытекают три главных функции саморегуляции:

1. Функция самоопределения в ситуации неопределенности. При неудачном самоопределении остается только подчиняться внешним требованиям или спонтанным импульсам.
2. Функция достижения и реализации при наличии цели. При неспособности достичь цели возникает бессилие.
3. Функция сохранения в ситуации давления. Если не удастся себя сохранить в условиях давления, возникает травма.

Трем названным функциям соответствуют три подструктуры личностного потенциала: потенциал самоопределения, потенциал реализации и потенциал сохранения. Они, в свою очередь, соотносятся с тремя элементами молитвы: мудрость как разрешение неопределенности, сила как достижение цели и мужество как возможность противостоять угрозам или давлению во избежание нежелательных изменений (см. рис. 1.)

Недостаточная развитость первого компонента приводит к подчинению обстоятельствам, второго – к бессилию, третьего – к уязвимости.

ЛП – это единство трех сильных сторон личности, и они не обязательно между собой должны коррелировать: способность ставить осмысленные цели, способность достигать целей и способность сопротивляться внешним давлениям. Могут быть люди-исполнители – они умеют хорошо достигать целей, но плохо понимают, что им нужно, и им требуется некоторый внешний источник этих целей; есть люди, которые успешно сопротивляются внешнему давлению, но не очень целенаправленны, их ничего с места не сдвинет и они никуда не двигаются.

Заключение

Выше была в основных чертах представлена рабочая концепция личностного потенциала как важной составной части человеческого потенциала. ЛП на сегодняшний день понимается как системная организация психологических ресурсов личности, от которой определяющим образом зависит, будет ли сам субъект бенефициаром собственных ресурсов человеческого потенциала, сможет ли он поставить их на службу собственным автономным мотивам и целеполаганию, прокладывая самостоятельную траекторию в изменчивом окружении, или же окажется инертным исполнителем неконтролируемых импульсов, чужой воли и давления внешних обстоятельств.

Это зависит прежде всего от развития способности к саморегуляции как постоянной гибкой коррекции своих действий на основе мониторинга реальности, в частности соотношения цели (желаемого) и актуальной позиции субъекта по отношению к цели (действительного). Саморегуляция является сутью ЛП, который отвечает за успешное движение к цели по траекториям, далеким от прямолинейных. К трем основным подструктурам и функциям ЛП относятся самоопределение (ориентировка в ситуации неопределенности, взвешивание альтернатив и выбор целей и приоритетов), достижение (прокладывание оптимального пути к цели на основе имеющихся ресурсов) и сохранение (уклонение и защита от внешних угроз и давления, стремящихся нарушить планы субъекта, вынудить его к изменениям). Недостаточная развитость первого компонента приводит

к подчинению обстоятельствам, второго – к бессилию, третьего – к уязвимости.

К числу основных актуальных вопросов концепции ЛП относится вопрос о его формировании и развитии; в изучении этого вопроса не обойтись без лонгитюдных исследований, предпосылками которым должны служить новая операционализация конструкта ЛП и разработка новых измерительных инструментов для его психологической диагностики. На это и направлены основные усилия на ближайшую перспективу.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. (2017). Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем. Вопросы психологии, 4, 3–26.
2. Генисаретский О. И., Носов Н. А., Юдин Б. Г. (1996). Концепция человеческого потенциала: исходные соображения. Человек, 4, 5–21.
3. Гордеева Т. О. (2006). Психология мотивации достижения. М.: Смысл.
4. Гордеева Т. О., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. (2011). Вклад личностного потенциала в академические достижения. Личностный потенциал: структура и диагностика, 642–668. М.: Смысл.
5. Жане П. (2010). Психологическая эволюция личности / пер. с фр. Н. Ю. Федунинной. М.: Академический проект.
6. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. Организационная психология, 1, 85–121.
7. Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А., Плотнокова А. В. (2011). Идея потенциала в науках о человеке: от «человеческого потенциала» к личностному. Личностный потенциал: структура и диагностика, 42–58. М.: Смысл.
8. Леонтьев Д. А. (1993). Очерк психологии личности. М.: Смысл.
9. Леонтьев Д. А. (1999). Психология смысла. М.: Смысл.
10. Леонтьев Д. А. (2002). Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ, вып. 1, 56–65. М.: Смысл.
11. Леонтьев Д. А. (2006). Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, вып. 2, 85–105. М.: Смысл.
12. Леонтьев Д. А. (2010). Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов. Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции, т. 2, 40–42. Кострома.
13. Леонтьев Д. А. (ред.) (2011а). Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл.
14. Леонтьев Д. А. (2011б). Введение: личностный потенциал как объект изучения. Личностный потенциал: структура и диагностика, 5–11. М.: Смысл.
15. Леонтьев Д. А. (2011в). Промежуточные итоги: от идеи к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам. Личностный потенциал: структура и диагностика, 669–675. М.: Смысл.

16. Леонтьев Д. А. (2011г). Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип. Психология саморегуляции в XXI в., 74–89. СПб.; М.: Нестор-История.
17. Леонтьев Д. А. (2011д). Самоорганизация живых систем и физиология поведения. Мир психологии, 2 (66), 16–27.
18. Леонтьев Д. А. (2013). Личностное измерение человеческого развития. Вопросы психологии, 3, 67–80.
19. Леонтьев Д. А. (2014). Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы. Культурно-историческая психология, 10(3), 97–106.
20. Леонтьев Д. А. (2016а). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. Сибирский психологический журнал, 62, 18–37.
21. Леонтьев Д. А. (2016б). Экзистенциальный подход в современной психологии личности. Вопросы психологии, 3, 3–15.
22. Леонтьев Д. А. (2019а). Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? Образовательная политика, 3 (79), 10–16.
23. Леонтьев Д. А. (2019б). Теория и исследования саморегуляции Роя Баумайстера. Вопросы психологии, 6, 35–45.
24. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. (2016). Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл.
25. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. (2007). Опыт структурной диагностики личностного потенциала. Психологическая диагностика, 1, 8–31.
26. Махнач А. В. (2016). Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН.
27. Петровский В. А. (2011). Человек над ситуацией. М.: Смысл.
28. Сартр Ж.-П. (1989). Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов, с. 319–344. М.: Политиздат.
29. Хекхаузен Х. (2003). Мотивация и деятельность (пер. с нем. под ред. Д. А. Леонтьева, Б. М. Величковского). 2-е изд., перераб. М.: Смысл; СПб.: Питер.

Personality potential: optics of psychology

Dmitry A. LEONTIEV

Ph.D., Professor, National Research University Higher School of Economics, Head. Laboratory, Chief Researcher, International laboratory of positive personality psychology and motivation.

Faculty of Social Sciences, Department of Psychology. 109028, Russian Federation, Moscow, Pokrovsky boulevard, 11.

Researcher ID: I-1260-2012, ORCID ID: 0000-0003-2252-9805. E-mail: dleontiev@hse.ru

ABSTRACT The paper considers the concept of personality potential (LP), introduced by the author to designate a system of psychological characteristics of a person that are important for the successful solution of life tasks. The personality potential as the core of the personality accounts for the capacity to function as an autonomous agent, rather than just following internal impulses or pressures of the external environment, to navigate in the constantly changing world, guided by one's goals and meanings. Personality potential is conceived in the author's approach as the potential of autoregulation. The essence of autoregulation as a general explanatory principle of the activity of living and quasi-living systems is that one's actions on the way to the goal are not set in advance or programmed in detail, but are continuously corrected under the influence of incoming feedback information about whether one is approaching the desired incentive or missing it. Thus, personality potential includes those personality characteristics due to which the subject can successfully carry out the autoregulation functions. Personality potential is also viewed as a systemic organization of psychological resources of the individual, which largely determine whether the person will be the beneficiary of their own human potential resources, whether one will be able to put them at the service of one's own autonomous motives and goal-setting, laying an independent trajectory in a changeable environment, or will inertly follow uncontrolled impulses, someone else's will or pressure from external circumstances. A person as a carrier of personality potential disposes of oneself as a carrier of resources, or as an element of human capital. The three main substructures and functions of the LP include 1) self-orientation in the uncertain situations, weighting alternatives and choosing goals and priorities, 2) attainment – paving the optimal path to the goal based on available resources, and 3) preservation – evasion and protection from external threats and pressures that seek to disrupt one's plans, force one to change.

KEYWORDS Personality potential, personality, autoregulation, goal setting, self-orientation, attainment, preservation.



References

1. Asmolov A. G., Shekhter E. D., & Chernorizov A. M. (2017). Preadaptation to Uncertainty as a Strategy of Navigation of Developing Systems. *Voprosy Psichologii*, 4, 3–26. (in Russ.).
2. Genisaretski O. I., Nosov N. A., Yudin B. G. (1996). Conception of Human Potential: Initial Considerations. *Chelovek*, 4, 5–21. (in Russ.).
3. Gordeeva T. O. (2006). The Psychology of Achievement Motivation. Moscow: Smysl. (in Russ.).
4. Gordeeva T. O., Leontiev D. A., Osin E. N. (2011). The Contribution of Personality Potential to Academic Achievements. In: Leontiev D. (ed.) *Personality Potential: Structure and Assessment*. Moscow: Smysl. P. 642–668. (in Russ.).
5. Janet P. (1929). *L'évolution psychologique de la personnalité*. Paris: Éditions A. Chahine. (in Russ.).
6. Ivanova T. Y., Leontiev D. A., Osin E. N., Rasskazova E. I., & Kosheleva N. V. (2018). Sovremennyye problemy izucheniya lichnostnykh resursov v professional'noy deyatel'nosti [Contemporary Issues in the Research of Personality Resources at Work]. *Organizatsionnâ psihologîâ* (Organizational Psychology), 8(1), 85–121. (in Russ.).
7. Ivanchenko G. V., Leontiev D. A., Plotnikova A. V. (2011). The Idea of Potential in Human Sciences. In: Leontiev D. (ed.) *Personality Potential: Structure and Assessment*. Moscow: Smysl. P. 42–58. (in Russ.).
8. Leontiev D. A. (1993). *An Essay in the Psychology of Personality*. Moscow: Smysl. (in Russ.).
9. Leontiev D. A. (1999). *The Psychology of Personal Meaning*. Moscow: Smysl. (in Russ.).
10. Leontiev D. A. (2002). The Personal in the Person: Personality Potential as the Basis of Self-Determination. *Proceedings of the Chair of General Psychology of Lomonossov Moscow State University*. Vol. 1./ed. by B. S. Bratus & D. A. Leontiev. Moscow: Smysl. P. 56–65 (in Russ.).
11. Leontiev D. A. (2006). Personality Potential as the Potential of Autoregulation. *Proceedings of the Chair of General Psychology of Lomonossov Moscow State University*. Vol. 2./ed. by B. S. Bratus & E. E. Sokolova. Moscow: Smysl. P. 85–105 (in Russ.).
12. Leontiev D. A. (2010). Psychological Resources of Overcoming Stressful Situations: Toward Clarification of Basic Constructs. In: *Psychology of Stress and Coping Behavior in the Present-day Russian Society*. *Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. Kostroma, Russia. Vol. 2. P. 40–42. (in Russ.).
13. Leontiev D. (ed.). (2011a). *Personality Potential: Structure and Assessment*. Moscow: Smysl (in Russ.).
14. Leontiev D. A. (2011b). Introduction: Personality Potential as the Object of Study. In: D. Leontiev (ed.). *Personality Potential: Structure and Assessment*. Moscow: Smysl. P. 5–11. (in Russ.).
15. Leontiev D. A. (2011c). Intermediate results: from an idea to the conception, from variables to a systems model, from questions to new questions. In: D. Leontiev (ed.). *Personality Potential: Structure and Assessment*. Moscow: Smysl. P. 669–675. (in Russ.).
16. Leontiev D. A. (2011d). Autoregulation as an object of study and as an explanatory principle. In: V. I. Morosanova (ed.). *The psychology of self-regulation in the 21st century*. St. Petersburg: Nestor-History. P. 74–89. (in Russ.).
17. Leontiev D. A. (2011e). Self-organization of living systems and the physiology of behavior. *Mir Psichologii*. No 2 (66). P. 16–27. (in Russ.).
18. Leontiev D. A. (2013). The Personality Dimension of Human Development. *Voprosy Psichologii*, 3, 67–80. (in Russ.).
19. Leontiev D. A. (2014). Personality Development in Normal and Complicated Conditions. *Cultural-Historical Psychology*, 10(3), 97–106. (in Russ.).
20. Leontiev D. A. (2016a). Autoregulation, Resources, and Personality Potential. *Siberian Psychological Journal*. No 62. P. 18–37. (in Russ.).
21. Leontiev D. A. (2016b). Existentialist Approach in the Present-day Personality Psychology. *Voprosy Psichologii*. No 3. P. 3–15. (in Russ.).
22. Leontiev D. A. (2019a). Three Targets: Personality Potential – Why, What, and How. *Educational Politics*. No 3 (79). P. 10–16. (in Russ.).
23. Leontiev D. A. (2019b). Roy Baumeister's Self-Regulation Theory and Research. *Voprosy Psichologii*. No 6. P. 35–45. (in Russ.).
24. Leontiev D. A., Aleksandrova L. A., Lebedeva A. A. (2016). Personality Development and Psychological Support of Physically Challenged Students in the Conditions of Inclusive Professional Education. Moscow: Smysl. (in Russ.).
25. Leontiev D. A., Mandrikova E. Yu., Osin E. N., Plotnikova A. V., Rasskazova E. I. (2007). An Attempt of Structural Assessment of Personality Potential. *Psychological Assessment*, 1, 8–31. (in Russ.).
26. Makhnach A. V. (2016). Living Capacity of a Person and a Family: A Social Psychological Paradigm. Moscow: RAS Institute of Psychology. (in Russ.).
27. Petrovsky V. A. (2011). *A Person above the Situation*. Moscow: Smysl. (in Russ.).
28. Sartre J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel.
29. Heckhausen H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2 Aufl. Berlin: Springer.
30. Amabile T. M. (2001). Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity. *American Psychologist*, 56, 4, 333–336.
31. Baumeister R. F., Bratslavsky E., Muraven M., & Tice D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265. DOI: 10.1037//0022-3514.74.5.1252.
32. Csikszentmihalyi M. (2003). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. – New York (NY): Penguin.
33. Csikszentmihalyi M. (2004). Materialism and the evolution of consciousness. In: Kasser T., Kanner A. D. (Eds.). *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. – Washington (DC): American Psychological Association, P. 91–106.
34. Deci E. & Flaste R. (1995). *Why We Do What We Do: Understanding Self-motivation*. New York (NY): Penguin. 1995.
35. Duckworth A. L., & Seligman M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>.
36. Luthans F., Youssef C. M., & Avolio B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. – New York (NY): Oxford University Press.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ: ОПТИКА ЭКОНОМИКИ*

Мария Сушенцова, Василий Аникин

АННОТАЦИЯ Работа посвящена генезису концепции человеческого потенциала в экономической науке. Показано, как современная экономика пришла к понятию человеческого потенциала и родственному ему понятию человеческого развития в современной трактовке. Рассмотрено, как благодаря работам нобелевского лауреата Амартия Сена экономика перешла от теории полезности к теории возможностей человека. Понимание человеческого потенциала в контексте возможностей долгое время оставалось доминирующим и сегодня считается классическим. Однако начиная с середины 2000-х гг. благодаря работам другого нобелевского лауреата Джеймса Хекмана человеческий потенциал начали связывать с развитием «внутренних способностей» человека, с активизацией деятельностных аспектов его личности, агентности и самостоятельности. В данной работе также проводятся различия между такими важными для экономики понятиями, как благополучие, счастье, возможности и способности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Человеческий потенциал, личность, экономика, благополучие, агентность.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-32-44



**Мария Сергеевна
СУШЕНЦОВА**

к. э. н., старший преподаватель,
Факультет экономических наук,
Департамент теоретической экономики,
НИУ ВШЭ, 109028, РФ, Москва,
АУК «Покровский бульвар»,
Покровский бульвар, 11.

Researcher ID: M-1373-2015, ORCID ID: 0000-0003-0463-9859.
E-mail: msushentsova@hse.ru



**Василий Александрович
АНИКИН**

к. э. н., старший научный сотрудник,
Институт социальной политики,
Центр стратификационных исследований.
Доцент, Факультет социальных наук,
Департамент социологии, НИУ ВШЭ, 109074,
РФ, Москва, Славянская пл., 4, стр. 2.

Researcher ID: G-7070-2015, ORCID ID: 0000-0002-2316-4628.
E-mail: vanikin@hse.ru

Концепция человеческого потенциала является сложной многослойной и многогранной конструкцией. Несмотря на то, что сегодня разработка этого понятия является важной теоретической задачей, которая должна решаться силами разных наук в междисциплинарном поле, концепция человеческого потенциала родилась в недрах

экономической науки и в основе своей была разработана именно экономистами. Можно сказать без преувеличения, что современная наука обязана концепции человеческого потенциала и появлению родственного ей понятия человеческого развития главным образом экономической дисциплине. Поэтому так важно рассмотреть, как экономическая наука пришла к понятиям человеческого потенциала и человеческого развития. Ключом к пониманию этого генезиса служит анализ

* Глава из книги «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований», ВШЭ, издательство ВЦИОМ.

того, как менялся подход экономической науки к человеку.

В экономической науке едва ли можно выделить специальный раздел, занимающийся проблемами человека. Развитие экономического знания шло по пути обнаружения и формулировки объективных законов, которые бы не зависели от воли и представлений людей, то есть по пути естественных наук. Модель механики Ньютона в XVI–XVII веках стала образцом для всех зарождающихся наук об обществе, но именно экономическая наука восприняла ее наиболее фундаментально. Представление об обществе как совокупности атомов, взаимодействующих сообразно их свойствам и определенным законам, в дальнейшем открыло возможности для масштабной формализации и математизации экономической науки, и прежде всего ее ядра – экономической теории. С конца XIX века из традиционного формата экономической науки – политической экономии, представляющей собой сплав теории и политики, – выделяется как отдельная дисциплина экономическая теория, занимающаяся моделированием основных экономических законов и закономерностей – «Economics» [Маршалл, 1993]. Вопросы, связанные с критериями общественной оценки экономики и политическими рекомендациями, стали рассматриваться исключительно в рамках только формирующейся в первой трети XX века нормативной экономической теории, граничащей с искусством экономической политики (Дж. Н. Кейнс).

Чтобы «разглядеть» человека за экономическими моделями, необходима аналитическая реконструкция тех представлений, которые экономисты вкладывают в свои гипотезы относительно поведения экономических агентов. В качестве таковой была предложена рабочая модель человека, которая

структурирует представления о поведении с помощью трех основных параметров [Автономов, 2020]:

- 1) цели или мотивы;
- 2) когнитивные способности;
- 3) информационные ограничения.

Первый параметр модели человека характеризует содержание целевой функции экономического агента, второй и третий параметры – средства для ее реализации. Именно характеристика «средств» в строгом смысле обозначает понятие экономической рациональности – того, насколько агент умственно и технически «оснащен» для оптимального достижения заданной цели (в форме ее максимизации).

ВАЖНО РАССМОТРЕТЬ, КАК ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА ПРИШЛА К ПОНЯТИЯМ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. КЛЮЧОМ К ПОНИМАНИЮ ЭТОГО ГЕНЕЗИСА СЛУЖИТ АНАЛИЗ ТОГО, КАК МЕНЯЛСЯ ПОДХОД ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ К ЧЕЛОВЕКУ

Примечательно, что на современном этапе экономическая теория развивалась по пути смягчения нереалистичных представлений об аналитических способностях и информационной обеспеченности агента (достаточно вспомнить о теориях несовершенной информации Неймана и Моргенштерна, затем Акерлофа, а также ограниченной рациональности Саймона, затем Канемана и Тверски). При этом содержание целей и стоящих за ними ценностей все больше оставалось в тени, допуская вариативность и произвольность неявных представлений экономистов в рамках расплывчатой формулировки максимизации «чего угодно».

На наш взгляд, для формулировки человеческого потенциала с точки зрения экономической науки необходимо задействовать сразу два ее среза. С одной стороны, выявить и структурировать представления о целях экономического агента в рамках экономической теории. С другой стороны, проанализировать изменения в критериях общественной оценки и экономической политики в рамках нормативной экономической теории, которые напрямую связаны с целевой функцией агентов – а именно

с тем, что считать конечным благом. Изменения в понимании этих критериев нашли отражение и в разработке статистических показателей, которые используются для общей оценки экономического положения стран. Временной интервал охвата рассматриваемых нами концепций – с конца XIX века по начало XXI века.

Традиционная трактовка человеческого потенциала

Среди целей экономических агентов, которые явно или неявно постулируются экономистами, можно выделить три основных: благополучие, счастье и возможности.

Благополучие

Благополучие подразумевает материальную трактовку благосостояния – доходы или ресурсы, к которым стремится экономический агент. Это наиболее традиционная формулировка экономических целей как на уровне индивида, так и на уровне общества. Она до сих пор принимается за основную в рассуждениях об экономике за пределами академического сообщества экономистов. Такая трактовка восходит к Дж. С. Миллю¹. Он стремился оформить методологический статус экономической науки наряду с другими социальными науками, предложив сузить анализ многообразного человеческого поведения до вычленения одного доминирующего мотива, который будет условно приниматься за единственный. Это мотив приобретения богатства [Милль, 2007]. Это направление было подхвачено родоначальниками неоклассического направления экономической мысли – А. Маршаллом, А. С. Пигу, Ф. Эджуортом и стало впоследствии основным. Маршалл считал, что экономисты не могут напрямую оценивать мотивы индивидуальных действий, поэтому им доступен лишь косвенный

измеритель их побудительной силы – деньги [Маршалл, 1993; Божар, 2016]. Готовность платить за то или иное благо, таким образом, стала основным показателем интенсивности желания или полезности блага для индивида, прочно войдя в обиход экономистов. Основным преимуществом такого подхода является кардинализм – исчислимость индивидуальных целей (полезностей) и возможность их межличностного сравнения и агрегирования.

Это нашло отражение и в зарождающейся на рубеже XIX–XX веков нормативной экономической теории – «первой экономике благосостояния», которая утверждала, что социальная оценка основана на максимуме общей суммы благосостояния. Традиция А. Пигу закрепила представление о том, что экономисты должны изучать рост благосостояния как рост совокупного производства, а выбор схемы распределения задается извне: экономическая теория может только выбрать лучший способ осуществления схемы распределения [Калдор, 2012, с. 268]. Таким образом, был взят курс на исключительную важность достижения эффективности, а главным средством оценки социальных явлений был признан метод затрат и выгод. Проблема этого метода в том, что в действительности невозможно отделить проблему эффективности как роста общего пирога – от проблемы распределения, которая вызывает к жизни вопросы справедливости. В частности, измерение благосостояния «готовностью платить» предполагает, что предпочтения богатых более значимы, чем бедных², таким образом, вопросы равенства и справедливости игнорируются изначально [Хаусман, Макферсон, 2012, с. 297–298; Франк, 2012, с. 306]. Подход, ориентированный на ресурсы, на наш взгляд, в наименьшей степени стыкуется с формулировкой человеческого потенциала, поскольку оставляет за скобками нематериальные достижения и ограничивает доступ к благам и деятельности в зависимости от доходов.

1 Милль в отношении этики был последователем И. Бентама и считал, что конечной целью человеческого существования является увеличение счастья [Милль, 2013]. Однако, будучи экономистом, он предложил считать основным экономическим мотивом более осязаемую субстанцию – богатство. Это не исключает внутреннего стремления индивида к счастью, которое может быть связано с получением богатства, но как самоцель уходит на второй план [Милль, 2007].

2 Хаусман и Макферсон приводят известный пример меморандума Л. Саммерса, разосланного сотрудникам Всемирного банка. В нем говорится о целесообразности гипотетического переноса загрязняющих отраслей из развитых стран в развивающиеся на том основании, что упущенные доходы от высокой смертности людей будут ниже в последних, чем в первых (в силу более низкой оплаты труда), следовательно, общая сумма благосостояния возрастет [Хаусман, Макферсон, 2012, с. 270–271].

Счастье

Родоначальником этической концепции, провозглашающей счастье единственной и конечной целью человеческого существования, является И. Бентам (вторая половина XIX века). По его мнению, содержанием счастья является стремление к удовольствию и избегание страдания. Тем не менее, Бентам приписывал такому сугубо гедонистическому мотиву ряд объективных черт. Во-первых, все удовольствия могут быть количественно

МЫ НАБЛЮДАЕМ КАК МИНИМУМ ДВЕ ГРУППЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ИНДИВИДОВ, КОТОРЫЕ ТРАДИЦИОННО ИГНОРИРОВАЛИСЬ БОЛЬШИНСТВОМ ЭКОНОМИСТОВ: НЕОБХОДИМОСТЬ НОВИЗНЫ ВОСПРИЯТИЯ, КОТОРАЯ СВЯЗАНА С ТВОРЧЕСКИМ ХАРАКТЕРОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ЦЕЛОМ, И ВНУТРЕННЕ ПРИСУЩАЯ ЧЕЛОВЕКУ СОЦИАЛЬНОСТЬ

измерены как внутри индивида, так и между индивидами. Во-вторых, поскольку высшим удовольствием Бентам признавал удовольствие благосклонности к другим людям, в его системе предполагалась правопорядочность на индивидуальном уровне [Сушенцова, 2017]. Таким образом, исключена ситуация нарушения закона ради собственной выгоды, так как это не увеличивает индивидуального удовольствия. Из постулата о единственной цели счастья Бентам выводит более общий принцип полезности – как то, что способствует максимальному счастью максимального числа людей [Бентам, 1998]. Экономисты восприняли из утилитаризма именно принцип полезности как стремление к счастью (совокупности удовольствий).

Однако в дальнейшем развитии экономической мысли наметились две разнонаправленные тенденции – переход от гедонизма к субъективной порядковой полезности (конец XIX – первые две трети XX века) и, напротив, возвращение к гедонизму и психологизация индивидуального выбора (последняя треть XX – начало XXI века).

Доминирующим направлением развития полезности в экономической теории стала ее дальнейшая субъективизация, поскольку наблюдаемость и сравнимость полезностей вызвали сомнения с точки зрения объективного научного анализа. У. Джевонс, одна из ключевых фигур маржиналистской революции, считал полезность ментальным понятием, которое может выражать лишь отношение человека к объекту его желания, но не является его собственной независимой характеристикой. Поэтому единственной доступной мерой полезности является ранжирование интенсивности желания внутри индивида по степени, но не количественно. Этот подход был закреплен в методологическом каркасе мейнстрима экономической мысли Л. Роббинсом и Л. Мизесом в качестве принципа оценочного нейтралитета экономистов. В своем знаменитом эссе Роббинс утверждал, что экономисты изучают любую деятельность с точки зрения оптимизации средств по достижению заданной цели, содержание которой остается за рамками анализа [Сушенцова, 2017]. Однако, поскольку такая непроницаемая для внешнего наблюдателя полезность не позволяла перейти к социальным измерениям, в середине XX века П. Самуэльсоном была выдвинута концепция выявленных предпочтений, в рамках которой полезность как порядок предпочтений благ фиксируется по факту их выбора. Последним шагом на пути преодоления остатков утилитарной трактовки полезности стала теория ожидаемой полезности Л. Сэвиджа. Так, индивид оценивает полезность из заранее заданного набора исходов с учетом вероятности их наступления; вероятность выражает субъективную уверенность индивида в наступлении исхода и определяется через понятие предпочтения. Предполагается, что большая денежная сумма всегда предпочитается меньшей. Если индивид фактически предпочитает одну из двух

альтернатив с одинаковым денежным исходом, то он считает его наступление более вероятным [Moscati, 2016].

Так, в экономической теории прочно закрепилось представление о ведущем мотиве индивида как удовлетворении предпочтений, которые, с одной стороны, соответствуют аксиомам логической непротиворечивости, с другой, направлены к увеличению субъективного представления о благосостоянии. При этом содержание благосостояния является для внешнего наблюдателя «черным ящиком», оно имеет смысл только для отдельного индивида [Сушенцова, 2017]. Тем самым подход предпочтений по сути сомкнулся с подходом ресурсов, но потребовал более узкой информационной базы для внешней социальной оценки в условиях невозможности сравнить субъективные полезности разных индивидов напрямую. Единственным доступным инструментом для этой «новой экономики благосостояния», опирающейся на запрет межличностных сравнений, стал критерий оптимальности В. Парето. Согласно ему, увеличение общественного благосостояния выражается в увеличении полезности одного из участников при по крайней мере не снижении полезности другого. Однако опора в социальной оценке на индивидуальные предпочтения является проблематичной в двух аспектах. Во-первых, предпочтения одних людей могут вступать в прямое противоречие с предпочтениями других и напоминать «игру с нулевой суммой» (так называемый парадокс А. Сена о невозможности паретианского либерализма) [Хаусман, Макферсон, 2012, с. 289]. Во-вторых, критерий Парето консервирует статус-кво в распределении ресурсов [Хаусман, Макферсон, 2011, с. 172–174]. Поэтому, например, невозможен сценарий выравнивания положения бедных и богатых за счет перераспределения доходов, а улучшение положения богатых на одну и ту же величину, что и бедных, эквивалентно (согласно теории), хотя в действительности это не так.

Переломным моментом в критической оценке экономики благосостояния, основанной на полезности, стало появление «теоремы невозможности» К. Эрроу, которая спровоцировала поиск более широкой информационной основы для социальной оценки

и возрождение теории общественного выбора [Божар, 2016; Сен, 2016]. Теорема представляет собой формальное доказательство невозможности принятия коллективных решений на основе одних лишь данных об индивидуальной полезности. В рамках запрета на межличностные сравнения не остается никакого механизма коллективного решения, кроме голосования, которое само по себе противоречиво и ограничено (парадокс Кондорсе). На основе индивидуальной полезности остается только вариант единоличного решения диктатора с его доминирующими предпочтениями [Сен, 2016]. Это актуализировало поиск более устойчивых критериев, чем индивидуальные предпочтения.

В качестве альтернативных критериев для оценки благосостояния общества и индивидов были предложены два разных пути. Первый – возвращение к счастью и разработка его объективных измерений (эксперименты и опросы). Второй путь – переход к критерию возможностей выбора и осуществления того образа жизни и достижений, которые значимы для индивида и которые при этом могут быть зафиксированы вне его полезности.

Сомнения в том, что индивидуальные предпочтения (субъективная порядковая полезность) служат адекватным описанием экономического поведения и надежным подспорьем политики, привели к новому витку разработки идеи о гедонизме как ключевой человеческой мотивации. На уровне микроэкономики Д. Канеман и А. Тверски экспериментальным путем доказали, что предпочтения агентов в действительности переменчивы и зависимы от контекста – определяются так называемыми «эффектами оформления», а значит, не отвечают аксиомам согласованности предпочтений, выдвинутым Сэвиджем [Сушенцова, 2017]. Объяснением отклонений от рациональности является внутреннее стремление индивида к экономии усилий и увеличению удовольствия, то есть «гедонистический опыт» [Канеман, Тверски, 2003]. Таким образом, поведенческие экономисты предлагают вернуться к счастью как к фундаментальной цели, а значит и нормативному критерию в оценке индивидуальных действий. Наряду с этим на макроуровне зазвучали голоса о важности измерения

(наряду с доходом) степени удовлетворенности индивидов жизнью. Появление знаковых монографий Т. Скитовски «Безрадостная экономика» [1976], Р. Истерлина «Приведет ли увеличение всеобщего дохода к росту всеобщего счастья?», Р. Лэйарда «Счастье. Уроки новой науки» [2012 – русский перевод] ознаменовало появление нового направления на стыке теории и статистики – «экономики счастья». Основной парадокс, который стал лейтмотивом этого направления мысли, сводится к тому, что рост ВВП на душу населения в развитых странах не приводит к увеличению счастья. Этот парадокс доказывает, что экономисты были не правы, отождествляя счастье (или полезность) с покупательной способностью. Счастье понимается данными исследователями как субъективная оценка своего состояния по отношению к заданной числовой шкале (например, в процентах). Объективной научной основой таких измерений является установленная активизация определенных зон мозга в ответ на позитивные и негативные раздражители³ [Лэйард, 2012, с. 24–25]. Объяснением парадокса являются две психологические особенности человеческого восприятия: привыкание и сравнение себя с другими. Именно эти два свойства психики нивелируют потенциальный эффект от роста материального благополучия.

Это приводит к заключению о том, что для поддержания и роста уровня счастья требуется постоянный источник новизны – то, к чему невозможно до конца адаптироваться. Р. Лэйард эмпирически установил 7 факторов, влияющих на уровень счастья (в порядке убывания): 1) семейные отношения, 2) работа (вклад в общество и личный смысл), 3) общество и друзья, 4) финансовая ситуация, 5) здоровье, 6) личная свобода, 7) личные ценности [Лэйард, 2012, с. 95–96]. Большинство из них связано с качеством социальных отношений, что выводит социальную природу человека в противовес индивидуалистической трактовке целей, ориентированных на личные ресурсы или личную полезность, рассмотренные в предыдущих пунктах. Таким образом, мы выходим как минимум на две

группы фундаментальных потребностей индивидов, которые традиционно игнорировались большинством экономистов: на необходимость новизны восприятия, связанную с творческим характером деятельности человека в целом, и на внутренне присущую человеку социальность. О первом аспекте писал еще Ф. Найт, подчеркивая, что ключевая характеристика деятельности человека состоит не в выборе средств для достижения поставленной цели (именно такая характеристика предмета экономистов закрепились после Л. Роббинса), а в выборе самих целей и их изменении в течение жизни. Изменение интересов и поиск новых смыслов, таким образом, составляют суть человеческой жизни [Найт, 2009]. Второй аспект среди экономистов был затронут А. Витцтумом. Опираясь на изыскания современной нейронауки и палеоантропологии, он показал, что когнитивное развитие человека связано с увеличением масштаба группы [Witztum, 2019]. Следовательно, мотивация индивида связана не столько с поиском личной выгоды или удовольствия, сколько с потребностью реализации ценностей, разделяемых сообществом, с которым ассоциирует себя индивид.

Необходимость расширения объективных критериев развития человека и общества наряду с понятием счастья привела к формированию нового целевого параметра – так называемых «возможностей». Эта тенденция была вплотную связана с новым витком развития нормативной экономической теории – с появлением экономической теории справедливости.

Возможности

Первая концепция возможностей появилась в рамках философской дискуссии о критериях справедливости в политике и экономике и принадлежит Дж. Ролзу. Он предложил перенести внимание с оценки финального благосостояния на возможности его достижения. Он рассматривает эти возможности как «первичные блага», которые включают доходы, должностные возможности, основы социального самоуважения, а также личные свободы и основные гражданские права

3 Как показали исследования Р. Дэвидсона, левая лобная доля активизируется при положительных эмоциях, правая – при отрицательных [Лэйард, 2012, с. 24–25].

[Сен, 2016, с. 104]. По мнению Ролза, первичные блага представляют собой универсальные средства для реализации человеком его индивидуальных ценностей и целей, а успешность распоряжения ими – вопрос личной ответственности, а не общественной справедливости [Сен, 2004]. Однако такой подход вновь возвращал к ресурсной трактовке целей и впоследствии был подвергнут А. Сеном критике с точки зрения проблемы дефицита конверсии – невозможности конвертировать доход в реальные возможности. По мнению А. Сена, конверсия зависит от множества факторов, таких как возраст, здоровье, природная и социальная среда и прочее [Сушенцова, 2017]. Таким образом, А. Сен предложил понимать этот критерий именно в смысле реальной возможности человека свободно выбирать ценные для него виды деятельности – «виды функционирования» или «функции»⁴ [Сен, 2016, с. 305–306; Сен, 2004, с. 93].

По сравнению с критерием ресурсов критерий счастья значительно расширил содержание целей индивида и важность его общего состояния, лишь отчасти связанного с благополучием. По мнению Сена, счастье действительно является важным показателем успеха в достижении любых значимых для человека целей. Однако критерий счастья нельзя считать единственным самоочевидным благом⁵. Стремление считать индивидуальные чувства единственным значимым критерием было связано с неприятием любого патернализма – внешней навязанной оценки. Тем не менее отказ от любых внешних измерителей, кроме счастья, не исключает проблемы депривации – адаптации психики к неблагоприятным условиям жизни или угнетению свободы и их компенсации маленькими радостями. Смирение с безнадежными обстоятельствами помогает многим людям чувствовать себя сносно и тем самым искажает их объективность в оценке собственного счастья. По этой причине Сен считает

необходимым формулировку более общего критерия возможностей, который позволял бы наряду с субъективными ощущениями оценивать состояние человека извне. Он предлагает в качестве примера сферу здравоохранения, где крайне важно наряду с внутренним взглядом пациента на свое здоровье получать о нем внешнюю объективную информацию на основе медицинских исследований [Сен, 2016, с. 368].

Итак, по отношению к рассмотренным целевым установкам – ресурсам (благополучию) и счастью – А. Сен

предлагает критерий возможностей, расширяющий спектр по двум измерениям:

- 1) переход от результатов деятельности к условиям и процессам;
- 2) рассмотрение не только достижений, но и свободы достигать чего-либо.

Тем самым подход возможностей Сена представляет четырехмерный взгляд на успешность че-

ловека, который можно представить в виде таблицы 1.

С помощью такой многомерности в измерении граней успеха личности А. Сен стремится показать, что цели человека и общества не обязаны совпадать с узкими рамками благополучия и могут довольно сильно от них отклоняться. По мере роста личных возможностей человек может переключаться с аспекта благополучия на аспект деятельности, связанной, например, с улучшением положения других людей. Тем не менее, с точки зрения государственной политики А. Сен считает более логичным фокус на обеспечении благополучия и свободе его достижения, поскольку это формирует минимально достойный образ жизни. Аспект деятельности – свобода

СРЕДИ РАССМОТРЕННЫХ ВАРИАНТОВ ЦЕЛЕЙ И КРИТЕРИЕВ СОЦИАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ К ЯДРУ ПОНЯТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОТНОСИТСЯ ИМЕННО ПОНЯТИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

4 Термин «functionings» в русских изданиях переводился как «функции» [Сен, 2004, с. 93] или «виды функционирования» [Сен, 2016, с. 305–306] и трактуется Сеном как ценные для индивида «действия и состояния». Его также можно перевести как «виды ценностно-ориентированной деятельности».

5 В частности, в экономической мысли были представлены и другие самоочевидные блага, такие как равенство (Р. Дворкин) и свобода (Р. Нозик).

Таблица 1. Четырехмерный взгляд на успешность человека

	Благополучие	Цели деятельности
Достижение	Достижение благополучия	Достижение целей деятельности
Свобода	Свобода добиваться благополучия	Свобода деятельности

Источник: составлено авторами на основе: Сен [2016, с. 370].

выбора и реализации целей и ценностей – в большей степени может быть зоной личного выбора и ответственности, за исключением случаев психических отклонений.

По мнению А. Сена, в отличие от двух других целей – благополучия (ресурсов) и счастья, – которые фиксируют некое финальное состояние (выделено цветом в таблице 1), возможности – это сила, которая предполагает свободу ее использования индивидами, и поэтому она порождает ответственность. На наш взгляд, среди рассмотренных вариантов целей и критериев социальной оценки, признаваемых современными экономистами, к ядру понятия человеческого потенциала относится именно понятие возможностей. Оно обладает рядом преимуществ по сравнению с перечисленными выше, поскольку [Сен, 2016, с. 303–304]:

- А) отражает потенциал развития, а не «план» устройства общества;
- Б) дает объективную информационную базу для социальной оценки за счет возможности межличностных сравнений, в частности актуализирует проблему неравенства возможностей;
- В) предполагает плюрализм целей деятельности – «видов функционирования», которые люди стремятся достичь.

Современная трактовка человеческого потенциала в экономической науке

Концепция возможностей А. Сена была развита Джеймсом Хекманом, что нашло отражение в появлении специального раздела экономической теории – экономики человеческого развития [Heckman, Corbin, 2016]. А. Сен трактует возможности (capabilities) как способности, которые воплощаются в доступном

наборе видов деятельности, но не анализирует сам процесс их формирования. Дж. Хекман считает такой подход статичным и предлагает дополнить «внешние» способности А. Сена анализом «внутренних» способностей – навыков (skills), которые позволяют индивиду действовать в разных направлениях. Дж. Хекман исследует процесс формирования навыков и – на этой основе – способов их измерения. Кроме того, А. Сен, разрабаты-

Таблица 2. Взаимосвязь базовых понятий экономики человеческого развития

	Определение	Воздействие на другой компонент
Навыки	Обеспечивают способность действовать в разных направлениях	Расширяют способности
Способности	Дают набор доступных вариантов действий	Создают потенциал действия
Предпочтения	Обеспечивают желание выбирать, мотивацию для приложения усилий	Определяют выбор действия

Источник: составлено авторами на основе: Heckman, Corbin [2016].

вая экономическую теорию справедливости, предполагает наличие объективных критериев – социальных предпочтений – в анализе приемлемых состояний и видов деятельности. Дж. Хекман же пытается уйти от нормативной компоненты в анализе и фокусируется на процессе становления самих предпочтений, показывая их тесную взаимосвязь с навыками. Взаимосвязь базовых понятий экономики человеческого развития можно представить в виде таблицы 2⁶.

Экономика человеческого развития выросла из ранней литературы о человеческом капитале, которая фокусировалась на одномерной конструкции навыков – человеческом капитале, – который в одной из крайних интерпретаций приравнивался к когнитивным способностям. Был сделан фокус на монетизацию количества лет обучения и обучения

6 При этом нужно отметить взаимное воздействие навыков и предпочтений друг на друга. Хекман трактует предпочтения как ценные, значимые навыки. Например, альтруизм – это навык и при этом выражение общественно-ориентированных предпочтений [Боулз, 2017; Heckman, Corbin, 2016].

на работе для выгод рынка труда [Heckman, Corbin, 2016, p. 5–6]. В дальнейшем изучение человеческого капитала значительно эволюционировало и расширилось: различие между когнитивными (или интеллектуальными) навыками и некогнитивными (или социальными и психоэмоциональными) навыками стало ключевым для понимания того, что такое способность, как ее можно измерить и какие факторы определяют благополучие индивида во взрослой жизни.

Сегодня мир перешел к четвертой технологической волне, основанной на умном производстве, роботизации и массовой информатизации, требующей перехода от алгоритмических задач с иерархической моделью управления трудом к творческим задачам проектного типа в рамках сетевых форм взаимодействия и управления рабочими процессами. Согласно международным исследованиям, сегодня на первое место выходят некогнитивные навыки, которые формируются на ранних этапах развития личности. Это прежде всего блок социальных и психоэмоциональных навыков [Хекман, 2022], связанных со способностью действовать в условиях непрогнозируемой неопределенности, а также с «внутренними» характеристиками личности, отвечающими за «агентность» и самостоятельность человека: мотивацией, упорством, сотрудничеством с другими и коммуникативными компетенциями, социальной вовлеченностью, концентрацией внимания, самодисциплиной и самоконтролем. Вторым, не менее значимым, блоком некогнитивных навыков является физическое и ментальное здоровье, связанное с качеством питания и профилактических мер по поддержанию и контролю здоровья [Heckman, Corbin, 2016, p. 14]. В совокупности эти две группы навыков, наряду с когнитивными навыками, остаются главным фактором, объясняющим успехи учеников и достижения взрослых, а также объясняют наблюдаемые изменения в экономическом росте как на глобальном, так и на национальном уровне.

Итак, некогнитивные навыки формируются из двух источников – первоначальных «запасов» (генетических предрасположенностей) и семейных «инвестиций». **Под семейными инвестициями понимаются индивидуальная**

форма воспитания и обучения («строительные леса» – scaffolding), обеспечивающая доверие, эмоциональную поддержку, привязанность и наставничество. Семейная среда играет ключевую роль как для здоровья, так и для «мягких навыков» (soft skills), которые в совокупности помогают лучше действовать в обществе и влияют на формирование когнитивных навыков. А последние, в свою очередь, также усиливают некогнитивные навыки (заботу о здоровье, мотивацию и лучшее восприятие награды) и социально-экономические результаты – например, повышение продуктивности и дохода, мобильности, снижение социальных издержек [Heckman, 2013].

Как показывают эмпирические исследования, период жизни до 18 лет определяет до 50 % неравенства в доходах [Heckman, Mosso, 2014]. Поэтому критически важным периодом для инвестирования в навыки являются ранние годы. Причем для формирования когнитивных навыков чувствительный период простирается до 10-летнего возраста, тогда как для «мягких навыков» он продолжается и в подростковом возрасте. При этом эффективность инвестиций в любые навыки зависит от состояния здоровья. Наиболее эффективной стратегией является смещение инвестиций в более ранний возраст детей, поскольку он обладает большей податливостью и пластичностью. Однако здесь возникает проблема статической взаимодополняемости: инвестиции в более способных и обеспеченных детей дают большие результаты. Тем не менее этот эффект компенсируется динамической взаимодополняемостью: вложения в навыки обладают мультипликационным эффектом для всего жизненного цикла отдельного индивида, а также между поколениями [Heckman, Mosso, 2014], поэтому чем раньше они осуществлены, тем масштабнее будет эффект не только для самого индивида, но для всего общества. Поэтому вложения в детей из малообеспеченных семей не только соответствуют критериям социальной справедливости (выравнивают дисбаланс стартовых возможностей), но и являются экономически целесообразными.

На этой основе Дж. Хекман представляет единый подход к политике, который устраняет традиционный компромисс между

Таблица 3. Взаимосвязь экономических целей и статистических показателей

Экономические понятия целей	Полезность (удовлетворение предпочтений)		Возможности
Содержание целей (конечные блага)	Счастье (ментальное состояние, удовольствие)	Благополучие (доходы, богатство, ресурсы)	Возможности реализации ценностно-ориентированных видов деятельности
Статистические показатели	МИС	ВВП на душу населения	ИЧР

Источник: составлено авторами.

эффективностью и справедливостью. То, что честно, то и эффективно (а именно – инвестиции в раннее развитие детей из малообеспеченных семей). Поскольку ранние вложения дают большую отдачу, чем более поздние, а семейная среда для маленьких детей – главный фактор воздействия на мягкие навыки и когнитивные компетенции, а также социальное поведение, то социальная политика должна быть направлена на усиление семей. Успешные семьи производят успешных детей, поэтому политика должна имитировать поведение успешной семьи. По мнению Дж. Хекмана, роль нецелевых денежных трансфертов в становлении детских навыков была явно переоценена в научной литературе [HecKman, Mosso, 2014], тогда как главным фактором будущей успешности человека и преодоления неравенства является даже не столько постоянный доход как таковой, а качество родительства, привязанности, последовательности и руководства.

Примечательно, что последовательный переход в экономическом анализе целей и критериев успешности индивидов от ресурсов к счастью, а затем к возможностям и навыкам нашел отражение и в изменении агрегатных статистических показателей, используемых для оценки развития и успешности стран. Во второй половине XX столетия на смену монополии ВВП в системе национальных счетов приходят более развернутые по содержанию интегральные индексы, отражающие ряд нематериальных параметров. Благодаря работам А. Сена середины 1970–1980-х годов [Sen, 1976; Sen, 1981] индексный

подход в экономической науке стал широко использоваться при анализе экономического развития и бедности. Индексный подход в исследовании социально-экономических процессов лег в основу целого научного направления – измерения общественного выбора [Strøm, 1981]. То, что сейчас уже является своего рода нормой для эмпирических исследований, причем не только в рамках экономической дисциплины, еще в середине 1970-х казалось чем-то новаторским. Так, с 1990 года благодаря А. Сену был разработан Индекс человеческого развития (ИЧР – до 1993 года он назывался «Индекс развития человеческого потенциала»), с 2006 года – Международный индекс счастья (МИС). ИЧР включает в себя, помимо уровня жизни (ВВП на душу населения), учет уровня образования и продолжительности жизни. С 2010 года он был дополнен компонентой, измеряющей социально-экономическое неравенство внутри страны. МИС включает в себя субъективную удовлетворенность жизнью, а также ожидаемую продолжительность жизни и экологический след – степень давления населения страны на экологию.

Взаимосвязь экономических целей и статистических показателей отражена в таблице 3.

Выводы

В качестве заключения отметим, что развитие человеческого потенциала – это и есть предоставление гражданам равных возможностей в реализации ценной для них деятельности и достижений. Это может выражаться в предоставлении равного доступа к образованию, здравоохранению, культуре, а также выравнивании возможностей для реализации своих способностей в нерентабельных с точки зрения рынка отраслях – сфере культуры и науки, например⁷.

⁷ Если, к примеру, гражданин считает важным и ценным заниматься музыкой (то есть для него это ключевой параметр качества его жизни), то должны существовать условия применения его способностей в соответствующей сфере с достойным уровнем жизни. Именно разнообразие возможностей обучения и последующего трудового применения индивидами себя является, на наш взгляд, реализацией принципов гармонично развитой личности. Если индивид считает важным выбрать помогающую профессию, например врача или учителя, должны существовать реальные возможности такой деятельности выше базового уровня существования.

Согласно последним исследованиям, обеспечение и выравнивание возможностей наиболее эффективно может быть реализовано в форме инвестиций в развитие некогнитивных навыков на раннем этапе (до 10-летнего возраста), поскольку они стимулируют когнитивные навыки и улучшают будущее общественное взаимодействие. Лучшей средой для становления некогнитивных навыков является семья, поскольку она обеспечивает персональную траекторию воспитания и обучения в условиях эмоциональной поддержки и наставничества. Следовательно, оптимальная социальная политика должна быть направлена на укрепление семьи множественными средствами – финансово, информационно, морально. Этот вывод согласуется и с эмпирическими исследованиями уровня счастья, главным фактором которого является качество семейных отношений.

Если переходить к определению человеческого потенциала, основанному на последних разработках в области экономики, то это прежде всего совокупность способностей человека, включающая некогнитивные (социальные и психоэмоциональные) и когнитивные навыки, которые дают возможность осуществления ценной для индивида деятельности и успешного взаимодействия с обществом. Оптимальным инструментом развития человеческого потенциала является укрепление института семьи, в частности использование инструментов целевых субсидий, финансирующих инвестиции малообеспеченных семей в раннее развитие способностей своих детей и возможностей в будущем, что в итоге сглаживает социально-экономическое неравенство и снижает риск социально неприемлемых действий.

Список источников | References

1. Автономов В. С. (2020). В поисках человека. Очерки по истории и методологии экономической науки. М.; СПб: Изд-во Института Гайдара; Факультет свободных искусств и наук СПбГУ.
2. Avtonomov V. S. (2020). In search of a human. Essays on the history and methodology of economic science. Moscow: Gaydar Institute Publ. (In Russ.).
3. Бентам И. (1998). Введение в основания нравственности и законодательства. М.: РОССПЭН.
4. Bentham J. (1998). An introduction to the principals of morals and legislation. Moscow: ROSSPEN. (In Russ.).
5. Божар А. (2016). История нормативной экономической теории. Экономическая теория благосостояния, теория общественного выбора и экономические теории справедливости. Экономическая теория в историческом развитии: взгляд из Франции и России: монография / Под общ. ред. А. Г. Худокормова. М.: ИНФРА-М, с. 388–443.
6. Baujard A. (2016). History of normative economics. Welfare economics, theory of social choice and economic theories of justice. Economics in its historical development: The view from France and Russia / ed. by Hudokormov A. G. Moscow: INFRA-M. Pp. 388–443. (In Russ.).
7. Боулз С. (2017). Моральная экономика. Почему хорошие стимулы не заменят хороших граждан. М.: Изд-во Института Гайдара.
8. Bowles S. (2017). The moral Economy. Why Good Incentives Are Not Substitute for Good Citizens. Moscow: Gaydar Institute Publ. (In Russ.).
9. Калдор Н. (2012). Утверждения о благосостоянии в экономической науке и межличностные сравнения полезности. Философия экономики. Антология. / Под ред. Д. Хаусмана. М.: Изд. Института Гайдара, с. 265–268.
10. Kaldor N. (2012). Statements about well-being in economics and interpersonal utility comparisons. The philosophy of economics. An anthology. Ed. By Hausman D. Moscow: Gaydar Institute, pp. 269–300. (In Russ.).
11. Канеман Д., Тверски А. (2003). Рациональный выбор, ценности и фреймы. Психологический журнал, 24(4), 31–42.
12. Kahneman D., Tverski A. (2003). Rational choice, values and frames. Psychological journal, 24(4), 31–42. (In Russ.).
13. Лэйард Р. (2012). Счастье: уроки новой науки. М.: Издательство Института Гайдара.
14. Layard R. (2012). Happiness: Lessons from a New Science. Moscow: Gaydar Institute Publ. (In Russ.).
15. Маршалл А. (1993). Принципы экономической науки. М.: Прогресс. Т.1.
16. Marshall A. (1993). Principles of economics. Moscow: Progress. Vol.1. (In Russ.).
17. Милль Дж. С. (2013). Утилитаризм. Ростов-на-Дону: Донской издательский дом.
18. Mill J. S. (2013). Utilitarianism. Rostov-on-don: Donskoy publ. house. (In Russ.).
19. Милль Дж. С. (2007). Об определении предмета политической экономики и о методе исследования, свойственном ей. Основы политической экономики с некоторыми приложениями к социальной философии. М.: Эксмо. (Антология экономической мысли). С. 985–1023.
20. Mill J. S. (2007). On the definition of political economy; and on the method of investigation proper to it. Mill J. S. Principals of political economy with some of their applications to social philosophy. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
21. Милль Дж. С. (2007). Основы политической экономики с некоторыми приложениями к социальной философии. М.: Эксмо. (Антология экономической мысли), 83–984.
22. Mill J. S. (2007). Principals of political economy with some of their applications to social philosophy. Moscow: Eksmo. (In Russ.).

23. Найт Ф. (2009). Этика конкуренции. М.: ЭКОМ.
24. Knight F. (2009). Ethics of competition. Moscow: ECOM. (In Russ.).
25. Сен А. (2016). Идея справедливости. М.: Изд-во Института Гайдара; Фонд «Либеральная Миссия».
26. Sen A. (2016). The idea of justice. Moscow: Gaydar Institute Publ.; Fund «Liberal Mission». (In Russ.).
27. Сен А. (2004). Развитие как свобода. М.: Новое издательство.
28. Sen A. (2004). Development as freedom. Moscow: The New Publishment. (In Russ.).
29. Сушенцова М.С. (2017а). Этическая дилемма нормативной экономической теории. Вопросы экономики, 3, 103–119.
30. Sushentsova M. S. (2017a). The moral dilemma of normative economics. Voprosy Ekonomiki. Vol. 3. Pp. 103–119. (In Russ.).
31. Сушенцова М. С. (2017b). Рациональность, мораль и экономическая координация: контуры взаимодействия. Journal of Institutional Studies, 9(2), 46–62.
32. Sushentsova M. S. (2017b). Rationality, morality and economic coordination: interaction outlines. Voprosy Ekonomiki. Vol. 3. Pp. 103–119. (In Russ.).
33. Сушенцова М. С. (2017с). Утилитаризм И. Бентама и Дж. С. Милля: от добродетели к рациональности. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 5. Экономика, 33(1), 17–35.
34. Sushentsova M. S. (2017c). Utilitarianism of J. Bentham and J. S. Mill: from virtue to rationality. Bulletin of St. Petersburg University. Series 5. Economy. Volume 33, issue 1. pp. 17–35. (In Russ.).
35. Франк Р. (2012). Почему анализ затрат и выгод вызывает столько споров? Философия экономики. Антология. / Под ред. Д. Хаусмана. М.: Изд. Института Гайдара, с. 301–324.
36. Frank R. (2012). Why is cost-benefit analysis causing so much controversy? The philosophy of economics. An anthology. Ed. By Hausman D. Moscow: Gaydar Institute, pp. 301–324. (In Russ.).
37. Хаусман Д. М., Макферсон М. С. (2012). Философские основания магистрального направления нормативной экономики. Философия экономики. Антология / под ред. Дэниела Хаусмана; пер. с англ. М.: Изд. Института Гайдара, с. 269–300.
38. Hausman D. M., McPherson M. S. (2012). Philosophical foundations of mainstream normative economics. The philosophy of economics. An anthology. Ed. By Hausman D. Moscow: Gaydar Institute, pp. 269–300. (In Russ.).
39. Хаусман Д. М., Макферсон М. С. (2011). Серьезное отношение к этике: экономическая теория и современная моральная философия. Истоки: социокультурная среда экономической деятельности и экономического познания. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, с. 112–234.
40. Hausman D. M., McPherson M. S. (2011). Taking ethics seriously: economics and contemporary moral philosophy. Origins: sociocultural environment of economic activity and economic cognition / Ed. By Kuzminov Y. I., Avtonomov V. S., Ananyin O. I., National Research University «Higher School of Economics». Moscow: Publ. house of HSE. Pp. 112–234. (In Russ.).
41. Heckman J., Corbin C. (2016). Capabilities and Skills. NBER Working Paper No. 22339, Cambridge.
42. Heckman J., Mosso S. (2014). The Economics of Human Development and Social Mobility. NBER Working Paper No. 19925, Cambridge.
43. Heckman J. (2013). The Economics of Inequality and Human Development. Building a Legal Framework for Public Policies for Early Childhood, Brasilia, Brasil. URL: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://hceconomics.uchicago.edu/sites/default/files/pdf/events/Inequality-Hum-Dev_Brasilia%20(1).pdf].
44. Moscati I. (2016). How economists came to accept expected utility theory: the case of Samuelson and Savage. Journal of Economic Perspectives. Vol. 30, No. 2, pp. 219–236.
45. Witztum A. (2019). The Betrayal of Liberal Economics. Palgrave Macmillan, Cham.



Human potential: optics of economics

Maria S. SUSHENTSOVA

Candidate of Economics, senior Lecturer, Faculty of Economic Sciences, Department of Theoretical Economics, HSE, 109028, Russian Federation, Moscow, AUK «Pokrovsky Boulevard», Pokrovsky boulevard, 11.

Researcher ID: M-1373-2015, ORCID ID: 0000-0003-0463-9859. E-mail: msushentsova@hse.ru

Vasily A. ANIKIN

Candidate of Economics, Senior Researcher, Institute of Social Policy, Center for Stratification Studies.

Associate Professor, Faculty of Social Sciences, Department of Ecology, HSE, 109074, Russian Federation, Moscow, Slavyanskaya pl., 4, p. 2. Researcher ID: G7070-2015, ORCID ID: 0000-0002-2316-4628. E-mail: vanikin@hse.ru

ABSTRACT The work is devoted to the genesis of the concept of human potential in economics. It is shown how the modern economy came to the concept of human potential and the related concept of human development and modern interpretation. It is considered how, thanks to the works of Nobel laureate Amartya Sen, the economy has moved from the theory of utility to the theory of human capabilities. The understanding of human potential in the context of opportunities has long remained dominant and is now considered classical. However, thanks to the work of another Nobel laureate James Heckman, human potential has been associated since the mid-2000s with the development of a person's «inner abilities», activation of the activity aspects of his personality, agency and independence. This paper also distinguishes between such important concepts for the economy as well-being, happiness, opportunities and abilities.

KEYWORDS Human potential, personality, economy, well-being, agency.



«Человеческий потенциал»: оптика социологии*

Павел Сорокин, Екатерина Позднухова

АННОТАЦИЯ Статья предлагает обзор и интерпретацию с социологических позиций тех дискуссий, которые ведутся вокруг понятия «человеческого потенциала» в современной науке. Отмечается, что постепенное распространение в научной литературе понятия «человеческого потенциала» (в дополнение к более традиционному термину «человеческого капитала») отвечает на необходимость поиска новых концептуальных моделей, описывающих и объясняющих процессы социально-экономического развития и роль в них человека. На основе библиометрического анализа мы анализируем и обобщаем современные дискуссии с учетом таких аспектов, как содержание, механизмы и эффекты человеческого потенциала. Согласно предлагаемому в настоящей работе подходу, опирающемуся на современные социологические дискуссии о «структуре-действии» («structure-agency»), «человеческий потенциал» включает все характеристики, которые ранее рассматривались как компоненты «человеческого капитала», но ими не ограничивается. В дополнение понятие «человеческий потенциал» вбирает в себя и другие «стратегические активы» человека, которые, во-первых, не являются «капиталом», ценным на рынке труда, сегодня, но могут стать им завтра (например, с изменением спроса), во-вторых, важны не только для производства, но и для потребления (например, так называемого креативного потребления, которое становится все более важным видом экономической активности), а в-третьих, позволяют не только реагировать на существующие институциональные условия, подстраиваясь под них, но и проактивно сознательно менять среду, в том числе создавая новые рынки и ниши для приложения своих умений. Дополняя традиционные для экономической науки модели, а также опираясь на разработки социологов и психологов, проведенный анализ показывает важность углубленного понимания того, какова роль самого индивида, а не только структурных условий, в социально-экономическом развитии в современную эпоху.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Человеческий потенциал, человеческий капитал, факторы развития человеческого потенциала, механизмы работы человеческого потенциала, эффекты человеческого потенциала, полидисциплинарные дискуссии.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-45-55

Человеческий потенциал: актуальность темы

«Человеческий потенциал» – относительно новое понятие для мейнстрима социально-экономических наук. Для того чтобы понять причины появления этого понятия в современных научных и практических дискуссиях,

необходимо определить его соотношение с другим концептом – «человеческого капитала».

На протяжении последних десятилетий ключевым термином в дискуссии о факторах развития, связанных с человеком, был именно он – «человеческий капитал» [Асмолов, Гусельцева,

* Глава из книги «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований», ВШЭ, издательство ВЦИОМ.



Павел Сергеевич СОРОКИН

к. соц. н., доцент, заведующий лабораторией, ведущий научный сотрудник, Институт образования, Центр развития навыков и профессионального образования, Лаборатория исследований человеческого потенциала и образования, Департамент образовательных программ, НИУ ВШЭ, 101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16. Researcher ID: H-1885-2015, ORCID ID: 0000-0003-3910-2090.
E-mail: psorokin@hse.ru



**Екатерина Александровна
ПОЗДНУХОВА**

Выпускница программы
«Доказательное развитие образование»,
Институт образования,
НИУ ВШЭ, 101000, РФ, Москва,
Потаповский пер., 16

2019]. Человеческий капитал в различных формах включен в теоретические рамки умного (smart growth), устойчивого (sustainable growth) и инклюзивного роста (inclusive growth). Все эти подходы предполагают, что человек является носителем характеристик, ключевых для социально-экономического развития. Для теории человеческого капитала, наряду с показателями демографии и здравоохранения, особое место занимает образование (основной институт формирования человеческого капитала): как показали исследования основателей теории человеческого капитала Г. Бэккера и Т. Шульца на данных первой половины и середины XX века, именно рост образованности населения в существенной степени объяснял общие успехи национальных экономик.

Одна из наиболее важных причин, почему сегодня на первый план в дискуссиях постепенно выходит новое понятие, «человеческий потенциал», состоит в том, что XXI век высветил проблемы научных моделей и политических стратегий, основанных на традиционном толковании «человеческого капитала» через призму формального уровня образования, опыта работы, а также общепризнанных в мире показателей качества образования, измеряемых в таких мониторингах, как Programme for International Student Assessment (PISA) или The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). В отечественной научной литературе критикуются стратегии развития общества, опирающиеся исключительно на концепции человеческого капитала и сугубо рационального поведения человека [Асмолов, Гусельцева, 2019]. В частности, правомерно отмечается ограниченность представления об образовании как о сфере услуг, а не как об институте развития личности. Однако даже если смотреть сугубо прагматически, то рост охватов послешкольным образованием и даже

показатели качества этого образования (в той мере, которой это качество может быть измерено сегодня массовыми инструментами) в недостаточной степени позволяют объяснить наблюдаемые изменения в экономическом росте как на глобальном, так и на национальном уровне [Brynjolfsson et al., 2013; Komatsu et al., 2017]. При этом особенно остро стоит вопрос

об отдаче от высшего образования, с учетом его бурного расширения, в том числе для России [Капелюшников, 2021]. На этом фоне в литературе последние годы нарастала критика теории человеческого капитала, в том числе с позиций, требующих отказа от идеи образования как источника развития экономики и признания образования в качестве «права», а не «услуги» [Klees, 2016].

**ЦЕНТРОМ ДИСКУССИИ ОСТАЕТСЯ ИДЕЯ
О ТОМ, ЧТО ГЛАВНАЯ ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ —
ЧЕЛОВЕК (В СООТВЕТСТВИИ С ТЕОРИЕЙ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА).
НО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НЕОБХОДИМЫХ
ХАРАКТЕРИСТИКАХ ЧЕЛОВЕКА,
ОБСУЖДАЕМЫЕ В ПОЛЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПОЛИТИКИ, ПЕРЕСМАТРИВАЮТСЯ**

Кроме того, обострился вопрос о новых типах навыков, актуальных для современного мира. Центром дискуссии остается идея о том, что главная цель образования – человек (в соответствии с теорией человеческого капитала). Но представления о необходимых характеристиках человека, обсуждаемые в поле практической политики, пересматриваются. Утверждается, что представления, заложенные в теории человеческого капитала, оказываются недостаточно эффективными для описания взаимодействий между рынком труда и образованием [Marginson, 2019]. Исследователи сходятся в мысли о том, что в современном мире отдача на рынке труда формируется не только «традиционными» составляющими человеческого капитала (когнитивные, профессиональные навыки), но и сложно фиксируемыми личностными чертами человека, позволяющими ему быть успешным в конкретно-исторической реальности. Эти характеристики частично операционализируются в рамках теории человеческого капитала (включая дискуссии, инициированные Дж. Хекманом и др. [Kautz et al., 2014]), но, тем не менее, пока не подвергаются

массовой эмпирической проверке и, соответственно, не включаются в основную дискуссию о составных элементах человеческого капитала.

Для социологического взгляда на проблематику факторов социально-экономического развития традиционно характерен фокус на структурных контекстах, определяющих как индивидуальные образовательные и трудовые стратегии, так и динамику развития самого рынка труда. Однако тенденции XXI века свидетельствуют о глобальном процессе деструктуризации – то есть росте неустойчивости социальных структур и институтов, усилившемся после начала мировой пандемии COVID-19. Это проявляется не только в снижении доверия к ним, но и в объективном снижении их регулирующего воздействия на индивида [Сорокин, Фрумин, 2020]. На фоне кризиса нестабильности происходит снижение темпов экономического роста, что повышает риски социальной напряженности, в частности в связи с переходом в дистанционный формат работы и обучения [Meyer, 2019; Сорокин, Фрумин, 2020].

Постепенно формирующаяся концепция «человеческого потенциала» предполагает более широкую структуру и более широкий состав компонентов по сравнению с моделью человеческого капитала, что делает ее важной площадкой для определения путей преодоления кризисных тенденций. Кроме того, человеческий потенциал предполагает иной, более широкий характер эффектов. Наконец, еще одно важное направление развития концепции «человеческого потенциала», заданное работами А. Г. Асмолова и коллег [Асмолов, Гусельцева, 2019], характеризуется движением к преадаптивной модели человеческого потенциала с опорой на принципы поддержки разнообразия, ценностей индивидуальности (а не технократизма), приоритетность категорий достоинства

(а не полезности) человека, качество его повседневной жизни.

Эта работа является одним из первых шагов в попытке смягчить противоречие между «человеком» как средством и как целью, которое справедливо отмечается в литературе [Асмолов, Гусельцева, 2019]. Согласно предлагаемому в настоящей работе подходу, опирающемуся на современные социологические дискуссии о «структуре-действии» («structure-agency»), «человеческий потенциал» включает все характеристики, которые ранее рассматривались как компоненты «человеческого капитала», но ими не ограничивается. В дополнение понятие «человеческий потенциал» вбирает в себя и другие «стратегические активы» человека, которые:

- во-первых, не являются «капиталом», ценным на рынке труда, сегодня, но могут стать им завтра (например, с изменением спроса);
- во-вторых, важны не только для производства, но и для потребления (например, так называемого креативного потребления, которое становится все более важным видом экономической активности);
- в-третьих, позволяют не только реагировать на существующие институциональные ус-

ловия, подстраиваясь под них, но и проактивно сознательно менять среду, в том числе создавая новые рынки и ниши для приложения своих умений.

Современным трактовкам понятия «человеческий капитал» обозначенные «активы» не противоречат, однако в соответствующей литературе они получают ограничен-

ное внимание. В этой связи рассмотренные векторы концептуализации «человека» в современном мире обосновывают переход от «человеческого капитала» (как более узкого понятия) к «человеческому потенциалу» (как понятию более широкому, однако не получившему пока достаточной проработки), включая ревизию уже существующих эмпирических результатов,

ВЕКТОРЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ «ЧЕЛОВЕКА» В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ ОБОСНОВЫВАЮТ ПЕРЕХОД ОТ «ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА» (КАК БОЛЕЕ УЗКОГО ПОНЯТИЯ) К «ЧЕЛОВЕЧЕСКОМУ ПОТЕНЦИАЛУ» КАК ПОНЯТИЮ БОЛЕЕ ШИРОКОМУ

трактовок и теоретических моделей, представленных в научной литературе.

В частности, к таким активам можно отнести выделенные Джеймсом Хекманом характеристики личности, или «некогнитивные навыки», которые ряд авторов рассматривает как часть человеческого капитала, но которые в концептуальном плане занимают периферийные позиции и пока не учтены в основных эконометрических моделях [Cunha et al., 2010]. Ценности и мотивация также являются важной областью, которая практически не исследуется в рамках человеческого капитала. Сюда же можно отнести так называемую «(трансформирующую) агентность» [Сорокин, 2021], которая предполагает способность человека к независимому действию и проактивной трансформации окружающей социальной среды [Кузьминов и др., 2019], и для понимания которой вклад социологического концептуального аппарата может быть особенно ценен. Вместе с тем, «агентность» как компонент человеческого потенциала пересекается с идеей о «предпринимательском элементе» человеческого капитала, который был сформулирован Т. Шульцем в 1970-е гг., но до сих пор практически не используется в практиках оценки качества образования и, по сути, игнорируется в дискуссии о человеческом капитале как факторе социально-экономического развития.

Цель настоящей работы – на основе библиометрического анализа критически проанализировать современные дискуссии в мировой литературе, связанные с понятием «человеческого потенциала» («human potential») (а также смежными понятиями), предложить их обобщение с учетом таких аспектов, как содержание, механизмы и эффекты человеческого потенциала.

**РАССМОТРЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ,
УПОТРЕБЛЯЮЩЕЙ ПОНЯТИЕ
«ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ»
В ДИСЦИПЛИНАРНОМ РАЗРЕЗЕ,
ПОКАЗЫВАЕТ, ЧТО ЕДИНОЙ ТРАКТОВКИ
ПОНЯТИЯ НЕ СУЩЕСТВУЕТ; ИМЕЕТ МЕСТО
НЕСКОЛЬКО ТРАДИЦИЙ ВЗГЛЯДА НА ЧП,
РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОТНОСИТЕЛЬНО
ДИСЦИПЛИНАРНОГО КОНТЕКСТА**

Современный академический дискурс вокруг понятия «человеческий потенциал»: результаты исследования

Методология

Для анализа понятия «человеческий потенциал» и смежных понятий был проведен поиск и отбор академической литературы на английском и русском языках. Поиск англоязычных публикаций осуществлялся в базе цитирования Scopus, русскоязычных – в базе eLibrary. Поиск не был ограничен по году выпуска (чтобы охватить первые упоминания о «человеческом потенциале» в академической дискуссии), однако самая ранняя идентифицированная публикация выпущена в 2001 году. При этом поиск был ограничен по отраслям знаний (Psychology; Social Sciences; Business, Management; Economics). Ключевые

слова для поиска в названии / ключевых словах / аннотации: «human potential». Поиск русскоязычных статей не был ограничен тематическими областями и годами, только фактом индексируемости журнала в Scopus; ключевые слова – «человеческий потенциал». Общее количество найденных публикаций: англоязычных – 52, русскоязычных – 6.

Отбор публикаций для анализа производился методом «углубленного чтения» («close reading» [Van Dijk, 2001]),

основной критерий отбора – наличие содержательного рассмотрения или анализа понятия «человеческий потенциал», в частности, обсуждение его составных частей, а не просто упоминание данного понятия без какой-либо детализации. В результате отбора на следующем этапе было принято решение взять в анализ 20 англоязычных и 4 русскоязычных статьи. Среднее значение цитируемости – 29 (медианное значение – 10). Наиболее цитируемая статья не была

включена в расчет среднего значения [Ryan, Deci, 2001] – 4072 цитирования в Scopus.

Статьи были проанализированы по следующим критериям:

- принадлежность к дисциплинарному дискурсу (психология, экономика и др.);
- акцент на тех или иных факторах формирования человеческого потенциала;
- акцент на тех или иных аспектах содержания человеческого потенциала;
- акцент на тех или иных эффектах человеческого потенциала.

При анализе по каждому критерию за основу брались традиционные для дискурса вокруг человеческого капитала категории и представления, с которыми и соотносился дискурс вокруг понятия «человеческий потенциал».

Базовые дисциплинарные сходства и различия в трактовке понятия «человеческий потенциал»

Понятие «человеческий потенциал» (далее – ЧП) постепенно появляется в дискуссиях специалистов в сферах экономики, менеджмента и образования [Тихонова, 2020; Podra et al., 2020]. При этом единой трактовки данного понятия не существует, а те интерпретации, которые представлены в дискурсе, зачастую остаются размытыми. Из этого вытекает важная задача по концептуальной проработке понятия «человеческого потенциала», включая определение его эмпирических индикаторов. В качестве одного из ключевых оснований в этой проработке, несомненно, может выступить богатая палитра разработок в области человеческого капитала (далее – ЧК). Общий вектор дискуссии о формировании и развитии ЧП во всех проанализированных источниках в целом созвучен с логикой теории ЧК (развитие ЧП рассматривается как инструмент для создания положительных эффектов (как экономических, так и социальных) для индивида и общества). При этом ссылок на классиков теории человеческого капитала, в частности Т. Шульца, в контексте идеи о предпринимательском элементе ЧК [Schultz, 1975] немного (в трех статьях с 2017 по 2020 гг. [Латова, 2019; Аникин, 2017; Podra et al., 2020]; 6 статей ссылаются в целом на рамку ЧК [Тихонова, 2020; Vasenev et al., 2017; Turhan, 2010]).

Однако в рассмотренных работах мало ссылок и на другого известного автора, употребляющего понятие «человеческий потенциал» в логике концепции «человеческого развития» («human development») – А. Сена (3 статьи, первое упоминание в 2001 году [Ryan, Deci, 2001], а затем в 2017 [Аникин, 2017] и в 2020 г. [Podra, 2020]). Совместное цитирование рамки ЧК и ЧП представлено только в 2 статьях [Аникин, 2017; Podra et al., 2020]. Это показывает, что развитие понятия ЧП идет вне общей логики развития концепции ЧК (т. к. нет интенсивного взаимного цитирования), но, тем не менее, в их основе лежит общая идея о том, что человек, его возможности, успех и благополучие – главный элемент в дискуссии как о факторах, так и о результатах развития.

Понятие ЧП как полностью синонимичное ЧК или трактуемое в прямой связке с ЧК ожидается использоваться в экономической и менеджериальной литературе. В экономической науке понятие ЧП выстроено в рамках теории ЧК. Эти понятия по содержанию рассматриваются в двух вариантах: во-первых, как идентичные друг другу по своей сути [Vasenev, 2017; Turhan, Torcuoglu, 2010], во-вторых, как взаимодополняющие [Podra et al., 2020]. Основу человеческого потенциала в этом поле составляют компоненты классического ЧК (уровень образования / знания и навыки, демографические показатели и здоровье). Но понятие ЧП расширяется за счет включения дополнительных характеристик (например, ценностные ориентации и жизненные установки [Аникин, 2017]). Дискурс вокруг понятия ЧП в экономике вариативен, но отчасти схож с дискурсом вокруг понятия ЧК. Например, авторы зачастую «преломляют» ЧП на рынок труда (использование ЧП на рынке труда) и исследуют возможности экономической отдачи [Turhan, Torcuoglu, 2010; Podra et al., 2020]. Также обнаружена тенденция рассматривать ЧП как характеристику популяции (на уровне региона / государства / экономической зоны); при этом отмечается, что ЧП создает отдачу как на агрегированном, так и на индивидуальном уровне [Там же].

В социологической трактовке (созвучно экономической) понятие человеческого потенциала рассматривается приблизительно в тех же категориях, что и человеческий капитал [Латова, 2019]. Это некоторый «актив» человека,

который работает на рынке труда, а его основным компонентом является образование и квалификация. Однако содержание понятия расширяется за счет включения личностных характеристик (например, структура ценностей, интересов [Заславская, 2005]).

В дискуссиях в рамках менеджериальной науки понятие ЧП рассматривается как схожее с «человеческими ресурсами» или «ресурсным потенциалом» [Тихонова, 2020], то есть понимается как потенциал компании, от которого зависит производительность («Мы считаем, что будущий конкурентный успех любой организации будет больше зависеть от ее способности выявлять свой скрытый потенциал и управлять им, чем от внешнего управления производительностью или набора персонала» [Williamson, 2011]). По сути, авторы статей выражают человеческий потенциал именно в потенциале компаний, а не отдельных индивидов, подразумевая «человеческие ресурсы» как двигатель успеха компании (что отчасти созвучно логике теории ЧК). Кроме того, в менеджменте рассмотрены дополнительные («неклассические») компоненты ЧП: мотивация, вовлеченность, проактивное поведение, выражающееся, например, в желании обучаться, а также стратегическое предвидение, эмоциональный интеллект, системное мышление, любознательность, коммуникабельность на рабочих местах [Williamson, 2011; Human Resource..., 2019]. Особенное значение для компаний отмечает-ся в воле/стремлении индивида к обучению, так как такой сотрудник стремится положительно реорганизовать деятельность компании – сделать процессы более эффективными [Там же].

Статьи из области психологии зачастую рассматривают достижение индивидуального благополучия как главный аспект реализации человеческого потенциала [Craven, 2008; Ryan, Deci, 2001]. В обнаруженной психологической литературе не дается четкого определения понятия ЧП, оно рассматривается зачастую как «благополучие», которое включает в себя ряд компонентов: психологическое здоровье, самодисциплину, самооценку, самопринятие, позитивный взгляд на мир, а также личностный рост, стратегическое мышление, упорство (волю), исполнительные процессы личности

[Dai, 2020]. Более подробно современные психологические дискуссии по проблематике человеческого потенциала рассматриваются в работе Д. А. Леонтьева. Все перечисленные компоненты в психологическом дискурсе опосредованно связаны с понятием ЧП, являясь составными частями благополучия. Исследования показывают, что личность, находящаяся в состоянии благополучия, работает эффективнее, а восстанавливается быстрее. К. Рифф отмечал особую важность персонального роста, самопринятия, а также исполнительных процессов личности в реализации ЧП самим человеком [Ryff, 2018]. Это позволяет сказать о том, что потенциал человека реализуется посредством его взаимодействия как со внутренней, так и со внешней средой [Там же].

А. Дакворт (A. Duckworth) и др. [Duckworth et al., 2007] напрямую не выделяют понятие «человеческий потенциал», однако используют в тексте понятия «лидерский потенциал», «карьерный потенциал», «академический потенциал» и др., что вписывается в общее понимание ЧП в психологической литературе. Авторы-психологи связывают эти понятия в первую очередь со стратегическим образом мышления и твердостью характера для активного взаимодействия с внешней средой. В одной из работ [Duckworth, Seligman, 2005] четко артикулируется позиция взаимного влияния двух характеристик (личностного потенциала и упорства) в подростковом возрасте. Результаты показывают, что (1) установка на личностный рост может формироваться целенаправленными усилиями; (2) особенно активно процесс формирования может проходить в подростковом возрасте.

Таким образом, рассмотрение современной научной литературы, употребляющей понятие «человеческий потенциал» в дисциплинарном разрезе, показывает, что единой трактовки понятия не существует; имеют место несколько традиций взгляда на ЧП, различающихся относительно дисциплинарного контекста. Ниже мы подробнее рассмотрим основные элементы и смежные понятия по отношению к конструкту «человеческий потенциал» в логике «факторы формирования – содержание – эффекты», которая является традиционной для дискус-сий и в рамках концепции ЧК.

Углубленный анализ дискуссий вокруг понятия «человеческий потенциал»: «факторы формирования – содержание – эффекты»

Ниже предлагается обобщение проанализированных источников с точки зрения логики «факторы формирования – содержание – эффекты». Каждый из указанных элементов рассматривается социологически, то есть через призму социальных механизмов развития человеческого потенциала, а также включая широкий круг институтов, которые участвуют в его формировании, и эффектов. Как показал проведенный анализ, для психологических дискуссий характерен акцент на личности человека с ограниченным вниманием к структурным объективным эффектам того или иного поведения. Менеджерские дискуссии, в свою очередь, фокусируются на уровне фирмы, в то время как экономическая наука также имеет свои дисциплинарные приоритеты. Предложенный ниже взгляд обобщает все перечисленные выше дисциплинарные наработки в соответствии с предписанной известным российским и американским социологом П. А. Сорокиным «интегративной» функции социологии.

Содержание понятия «человеческий потенциал»

Выделенные понятия и компоненты ЧП были соотнесены с более устоявшейся рамкой ЧК и его традиционных компонентов: общий ЧК (когнитивные/некогнитивные навыки), специфический ЧК (профессиональные навыки/квалификация), показатели рождаемости и смертности, характеристики здоровья (Human Capital Index, WB). Можно выделить два основных типа соотношения трактовок понятия ЧП и ЧК. Первый – содержательное сходство (выделяются одинаковые компоненты). Второй тип – содержательное различие (либо полное несовпадение компонентов, либо дополнение основных компонентов ЧК другими, новыми компонентами, характерными именно для ЧП). Ниже указанные два типа трактовок рассматриваются более подробно.

1) Содержательное сходство человеческого потенциала и человеческого капитала (ЧП=ЧК):

ЧП трактуется как расширенное понимание ЧК [Латова, 2019; Vasenev et al., 2017]. Однако в качестве «основных» компонентов представлены уровень образования/навыки, а «дополнительные» компоненты – здоровье, демографические характеристики и др., – то есть те характеристики, которые в части современной литературы и практики относятся к человеческому капиталу (Human Capital Index, WB), иными словами, не требуют специального нового понятия.

2) Содержательное различие человеческого потенциала и человеческого капитала (ЧП ≠ ЧК):

2.1) ЧП = ЧК + Дополнительные (иные) характеристики.

ЧП также трактуется как расширенная версия ЧК, однако среди «дополнительных» характеристик выделяются те, которые в «классическом» понимании ЧК не являются его компонентами (например, особенности национального характера, доверие, ценностные ориентиры, нормы и правила поведения) [Заславская, 2005; Тихонова, 2020].

2.2) ЧП = Дополнительные (иные) характеристики.

Компонентами ЧП называются только такие характеристики человека, которые не относят к компонентам ЧК в классическом понимании (такой взгляд характерен для психологической традиции). Например: талант/одаренность, благополучие, ценностные ориентации, мотивация (в т. ч. к труду), самооценка, мировоззренческие и поведенческие особенности личности, проявленное лидерство, стремление к самообразованию, готовность к саморазвитию, вовлеченность, готовность и умение работать в команде [Craven, 2008; Tsypko et al., 2019].

Факторы формирования ЧП

Факторы формирования ЧП в проанализированных публикациях четко не артикулируются, в отличие от дискурса о ЧК. Удалось зафиксировать редкие упоминания двух основных факторов формирования ЧП: система образования [Blackwell et al., 2007] и семья [Duckworth, 2007]. Статьи, рассматривающие указанные факторы, представляют психологический дискурс и не ссылаются на экономическую теорию ЧК. Однако об источниках формирования они пишут в такой же логике – школа

и семья способствуют формированию и развитию определенных характеристик, которые составляют потенциал человека. Такой фактор формирования человеческого потенциала, как рабочее место, не обсуждается в явном виде в проанализированной литературе, однако имплицитно подразумевается в той ее части, которая относится к менеджерияльному дискурсу.

Эффекты человеческого потенциала

Теория ЧК предполагает четкую связь между содержанием и эффектами: компонентами ЧК являются исключительно те характеристики, которые способны производить положительную отдачу [Sorokin, Isak, 2021]. Таким образом возникает следующая логическая связь: содержание/компоненты ЧК => экономические эффекты.

В части трактовок, где ЧП по содержанию приравнивается к ЧК, связь между содержанием и эффектами аналогична [Латова, 2019; Williamson, 2011]. Однако стоит отметить, что в публикациях о содержании ЧП эффектам как таковым уделяется относительно меньше внимания. При этом в связке «содержание ЧП => эффекты ЧП» есть варианты нелинейной связи. Ниже эти варианты рассматриваются подробнее.

1) Содержание ЧП => экономические эффекты ЧП + иные эффекты ЧП, не-посредственно связанные с экономическими.

В теории ЧК эффекты трактуются как некий положительный прирост (прежде всего экономический). В дискурсе о ЧП зачастую проблематика эффектов не актуализируется, однако в ряде случаев описаны конкретные виды положительной отдачи для конкретного человека [Human Resource..., 2019]. Также, согласно логике теории человеческого капитала, отмечается, что эти отдачи влекут за собой развитие других

коллективных экстерналий, например общий национальный экономический рост, трансформации социальных институтов (в контексте экономического развития) и др. [Turhan, Torçuoğlu, 2010; Латова, 2019]. Эта логика частично соотносится с идеей экстерналий человеческого капитала, характерной для экономической литературы (хотя институциональные трансформации редко рассматриваются как экстерналии в работах экономистов).

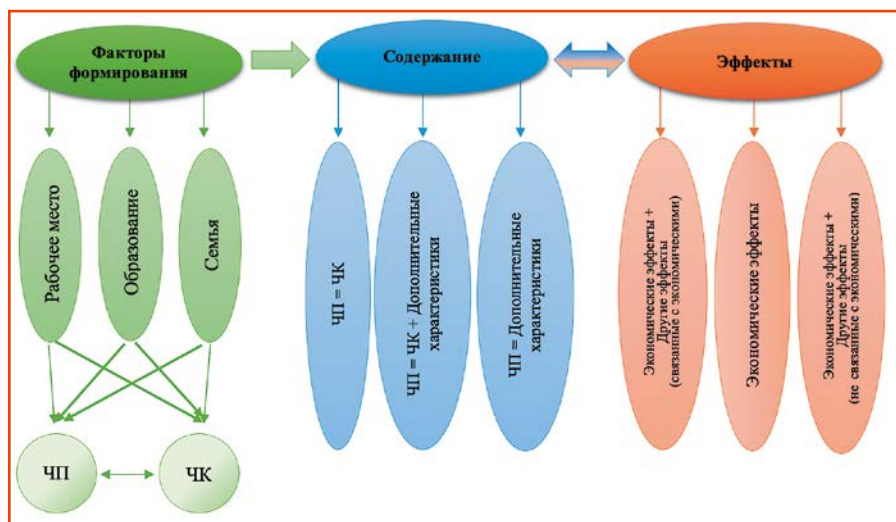
2) Содержание ЧП => экономические эффекты ЧП + другие эффекты ЧП (не связанные с экономическими).

В некоторых статьях эффекты операционализируются как развитие дополнительных личностных характеристик: вовлеченность, самопринятие, ощущение благополучия [Craven, 2008]; или как институциональные трансформации (не связанные с экономическим развитием) [Tsyurko, 2019].

3) Содержание ЧП и эффекты ЧП как трудноразделимые понятия.

Четкое разделение компонентов и эффектов ЧП присутствует не во всех проанализированных работах, в частности, некоторые положительные следствия можно трактовать как компоненты ЧП [Заславская, 2005; Lavelle, 2006]. Например, индивидуальное благополучие трактуется и как эффект человеческого потенциала, и как самостоятельный компонент.

Рисунок 1. Концептуальная модель, описывающая современные разработки в области человеческого потенциала через призму «факторы формирования – содержание – эффекты»



Системное понимание содержания, факторов формирования и эффектов человеческого потенциала

Таким образом, на основе проанализированной литературы была разработана рамочная концептуальная модель (карта человеческого потенциала), схематически отображающая обнаруженные в литературе разработки в области социологии, экономики, психологии, менеджмента и других наук (рисунок 1).

Как показало проведенное исследование, комплексное понимание феномена «человеческого потенциала» должно учитывать не только характеристики факторов формирования, содержания и эффектов тех или иных компонентов человеческого потенциала, но и механизмы, через которые человеческий потенциал воздействует на окружающий мир, взаимодействует с ним. В частности, под «механизмами» человеческого потенциала предлагается понимать те способы, посредством которых человеческий потенциал «работает» в экономике и в более широкой социальной среде. Следует подчеркнуть, что механизмы «человеческого потенциала» в изученных источниках не описаны достаточно четко. Однако проведенный анализ подталкивает к идее о необходимости учета роли самого индивида, а не только структурных условий в социально-экономическом развитии.

В данной ситуации классическая для экономической мысли теория человеческого капитала оказывается недостаточной для описания взаимодействий между рынком труда и образованием. Преодолеть это ограничение позволит обращение к теориям, фокусом которых является «способность» личности к проактивному формированию новых социальных образований (в том числе предприятий, стартапов), принципиально важному в условиях снижения устойчивости социальных структур и институтов. Как отмечено выше, есть основания полагать, что социологическая наука может иметь особенно важную роль в этой большой междисциплинарной работе.

На основе проведенного обзора междисциплинарной литературы относительно понятия «человеческий потенциал» (через рамку «факторы формирования – содержание – эффекты») можно сделать следующие основные выводы:

- 1) дискурс о человеческом потенциале в целом слабо структурирован и пока систематически не обобщался; для первичного подхода к обобщению была использована классическая для созвучной человеческому потенциалу теории человеческого капитала рамка «факторы формирования – содержание – эффекты»;
- 2) понятие «человеческий потенциал» – предмет обсуждения в разных дисциплинах, существуют разные подходы к трактовке и определению содержательных компонентов человеческого потенциала, требующие соотнесения между собой;
- 3) четкой связи между дискуссиями о ЧК и о ЧП не прослеживается, хотя есть некоторые содержательные пересечения, особенно в части описания их компонентов. При этом (в особенности за рамками экономического и социологического дискурсов) работы, посвященные понятию ЧП, включают в себя компоненты, которые остаются за пределами мейнстрима обсуждения ЧК;
- 4) в отличие от дискуссии о ЧК, где есть четкий акцент на эффекты, в дискуссии про ЧП он менее выражен, однако круг рассматриваемых эффектов шире; можно условно выделить эффекты экономические и неэкономические, а также некоторые комбинации этих эффектов;
- 5) с учетом результатов проведенного анализа перспективной представляется трактовка понятия «человеческий потенциал», включающая, помимо характеристик, традиционно рассматриваемых как аспекты человеческого капитала, следующие параметры:
 - во-первых, не являющиеся «капиталом», ценным на рынке труда, сегодня, но способные стать им завтра (например, с изменением спроса);
 - во-вторых, важные не только для производства, но и для потребления (например, так называемого креативного потребления, которое становится все более важным видом экономической активности);
 - в-третьих, позволяющие не только реагировать на существующие институциональные условия, подстраиваясь под них, но и проактивно сознательно менять среду, в том числе создавая новые рынки и ниши для приложения своих умений.

Список источников | References

1. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. (2019). Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу. Образовательная политика, (4 (80), 6–16.
2. Brynjolfsson E., Rock D., Syverson C. (2019). Artificial Intelligence and the Modern Productivity Paradox: A Clash of Expectations and Statistics. University of Chicago Press, 23–60.
3. Komatsu H., Rappleye J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. Comparative Education, 53(2), 166–191.
4. Отдача от образования в России: ниже некуда? (2021). М.: Изд. дом Высшей школы экономики (Серия WP3 «Проблемы рынка труда»).
5. Klees S. J. (2016). Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? Comparative education review, 60(4), 644–672.
6. Kautz T. et al. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and noncognitive skills to promote lifetime success. p. 17–19.
7. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. (2020). Проблема «структура / действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки. Социологические исследования, 7(7), 27–36.
8. Meyer J. W. (2019). Reflections on rationalization, actors, and others. Agents, Actors, Actorhood: Institutional Perspectives on the Nature of Agency, Action, and Authority. Emerald Publishing Limited, с. 275–285.
9. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. (2019). О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации. Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование», (1), 18–43.
10. Cunha F., Heckman J. J., Schennach S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. Econometrica, 78(3), 883–931.
11. Сорокин П. С. (2021). «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 21(1), 124–138.
12. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. (2019). Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. Форсайт, 13(S2).
13. Van Dijk T. A. (2001). Critical discourse analysis. The handbook of discourse analysis, 352.
14. Тихонова Н. Е. (2020). Российские профессионалы: специфика рабочих мест и человеческого потенциала. Социологические исследования, 10(10), 71–83.
15. Podra O. et al. (2020). Theoretical aspects of human capital formation through human potential migration redistribution and investment process. Business: Theory and Practice, 21(1), 71–82.
16. Schultz T. W. (1975). The value of the ability to deal with disequilibria. Journal of economic literature, 13(3), 827–846.
17. Латова Н. В. (2019). Досуговые практики российских работников как фактор формирования их человеческого потенциала. Социологические исследования, 11, 63–72.
18. Аникин В. А. (2017). Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки. Экономическая социология, 18(4).
19. Vasenev S. L. et al. (2017). Influence of «Quality of Living-Anthropogenic Impact on the Environment» System on Human Potential in Russia. International Journal of Economic Perspectives, 11(3).
20. Turhan M., Topcuoglu A. (2010). The Economic and Social Effects of Human Force Potential. Journal of Economic & Management Perspectives, 4(3), 553.
21. Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual review of psychology, 52(1), 141–166.
22. Заславская Т. И. (2005). Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе. Общественные науки и современность, 4, 13–25.
23. Williamson D. (2011). Mining for hidden human potential. Human Resource Management International Digest, 2011, 3–8.
24. Increasing employability: How human resource practices can increase employee learning and job-recruitment potential. (2019). Human Resource Management International Digest, 27 (4), 7–10.
25. Craven R. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications. Educational & Child Psychology, 25(2), 104–118.
26. Dai D. Y. (2020). Rethinking human potential from a talent development perspective. Journal for the Education of the Gifted, 43(1), 19–37.
27. Ryff C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. Perspectives on Psychological Science, 13(2), 242–248.
28. Duckworth A. L. et al. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. Journal of personality and social psychology, 92(6), 1087–1101.
29. Duckworth A. L., Seligman M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological science, 16(12), 939–944.
30. Craven R. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications. Educational & Child Psychology, 25(2), 104–118.
31. Tsypko V. V. et al. (2019). Information policy of the enterprise as the basis for the reproduction of human potential in the structure of public social interaction. J. Advanced Res. L. & Econ., 10(10), 1664–1672.
32. Blackwell L. S., Trzesniewski K. H., & Dweck C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child development, 78(1), 246–263.
33. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., & Kelly D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. Journal of personality and social psychology, 92 (6), 1087–1101.
34. Sorokin P., Isak F. (2021). «Utility» of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. Policy Futures in Education, 2021, 1–14.
35. Williamson D. (2011). Mining for hidden human potential. Human Resource Management International Digest, 3–8.
36. Craven R. (2008). The centrality of the self-concept construct

- for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for Educational & Child Psychology, 25(2).
37. Tsypko V. V. et al. (2019). Information policy of the enterprise as the basis for the reproduction of human potential in the structure of public social interaction. J. Advanced Res. L. & Econ., 10, 1664–1672.
38. Lavelle J. (2006). It's all about context and implementation: Some thoughts prompted by: Unlocking the human potential for public sector performance – The United Nations World Public Sector Report, 2005. Public Personnel Management, 35(3), 217–228.
39. Sorokin P. S. (2020). The promise of John W. Meyer's world society theory: «Otherhood» through the prism of Pitirim A. Sorokin's integralism. The American Sociologist, 51(4), 506–525.

«Human potential»: optics of sociology

Pavel S. SOROKIN

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of Laboratory, Leading Researcher, Institute of Education, Center for Skills Development and Vocational Education, Laboratory for Human Potential and Education Research, Department of Educational Programs, HSE. 101000, Russian Federation, Moscow, Potapovsky Lane, 16. Researcher ID: H-1885–2015, ORCID ID: 0000-0003-3910-2090. E-mail: psorokin@hse.ru

Ekaterina A. POZDNUKHOVA

Graduate of the program «Evidence-based development education», Institute of Education, HSE. 101000, Russian Federation, Moscow, Potapovsky lane, 16

ABSTRACT This research offers an overview and interpretation from the sociological standpoint of the discussions around the concept of «human potential» in contemporary science. It is noted that the gradual spread in the scientific literature of the concept of «human potential» (in addition to the more traditional term «human capital») responds to the need to search for new conceptual models describing and explaining the processes of socio-economic development including the role of a human being. Based on bibliometric analysis, we analyze and summarize contemporary discussions taking into account such aspects as the content, mechanisms and effects of human potential. According to the approach proposed in this article, based on current sociological discussions about the «structure-agency» problem, «human potential» includes all the characteristics that were previously considered as components of «human capital», but is not limited to them. In addition, the concept of «human potential» includes other «strategic assets» of a person, which firstly, are not «capital», valuable in the labor market today, but may become it tomorrow (for example, with a change in demand), and secondly, are important not only for production, but also for consumption (for example, the so-called creative consumption, which is becoming an increasingly important type of economic activity), thirdly, allow not only to respond to existing institutional conditions, adapting to them, but also to proactively change the environment, including by creating new markets and niches for the application of their skills. Complementing the models traditional for economic science, as well as relying on the recent elaborations by sociologists and psychologists, the analysis shows the importance of an in-depth understanding of the role of the individual himself, and not just structural conditions, in socio-economic development in the contemporary world.

KEYWORDS Human potential, human capital, factors of human potential development, mechanisms of human potential, effects of human potential, poli-disciplinary discussions.



ЦЕНТР ПЕРЕГОВОРОВ

в век переговоров: заметки к проекту*

Мария Чумакова

АННОТАЦИЯ Преобладающая в методологии науки и идеологии исходная ориентация на конфликт как на базовую модель развития цивилизации и группового взаимодействия явно или неявно порождает оппозиции, столкновения во взаимоотношениях. При этом существует множество направлений, посвященных исследованию ситуации противоборства сторон и оптимизации конфликтного взаимодействия: психология конфликтов [Гришина & Гришина, 2008], психология агрессии [Бутовская и др., 2006], психология риска и принятия решений [Корнилова, 2016]; поведенческая экономика как исследование сотрудничества и конкуренции, а также принятия рискованных решений [Талер, 2018]; медиация в юриспруденции [Бесемер, 2004; Саскайнд и др., 2009]; управление рисками и коммуникацией в менеджменте; математическое моделирование ситуаций конфликта и кооперации [Shvydun, Aleskerov, 2017] и т. д. Однако в настоящее время отсутствуют интегративные междисциплинарные модели процесса разрешения конфликтного взаимодействия, что не позволяет эффективно применять наработки различных областей знания для конструирования и оптимизации переговорного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Переговорный процесс, разрешение конфликтного взаимодействия, коммуникации.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-56-63



Мария Алексеевна ЧУМАКОВА

к. псих. н., заместитель декана Факультета социальных наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ. 101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16. Researcher ID: N-8049-2015, ORCID ID: 0000-0003-1769-8268, Scopus ID: 36800917400.

E-mail: mchumakova@hse.ru

Введение

Современный мир все чаще определяет с использованием аббревиатуры VUCA («a VUCA world»: V – volatility, U – uncertainty, C – complexity, A – ambiguity) – изменчивость, непредсказуемость, сложность и неопределенность [Солдатова, Шайгерова, 2015]. Эти характеристики современной реальности

в полной мере становятся рамкой, внутри которой возрастает важность и значимость переговорного процесса как механизма «доопределения» того, что не определено, и разрешения сложного и противоречивого.

Известный специалист в области медиации и переговоров У. Юри [2012] характеризует XXI век как век переговорной революции. Поиск стратегий, обеспечивающих на разных уровнях накопление согласия, рост доверия, обеспечение баланса интересов противоборствующих сторон, поддержку процессов социальной консолидации и групповой сплоченности, выступает сегодня как приоритетная политическая, методологическая и междисциплинарная задача. Одним из традиционных институтов достижения согласия является социальный институт переговоров, проявляющихся в самых разных формах и делающих фигуру «посредника» (толмача, арбитра, судьи, эксперта, консультанта, фасилитатора, переговорщика) ключевой фигурой в социальном спектакле различных исторических, этнических, религиозных, деловых и межличностных столкновений. Использование переговоров как средства разрешения противоборства сторон является индикатором уровня зрелости индивидов, социальных групп и общества в целом. При этом на практике готовность к переговорам

* Автор обобщает результаты обсуждений модели Центра переговоров, в которых участвовали А. Г. Асмолов, Т. А. Нестик, Г. У. Солдатова, С. Н. Ениколопов и др.

и их осуществление далеко не всегда позволяют достигнуть разрешения существующих противоречий.

Мировой опыт развития институциональных разработок в области переговоров демонстрирует, что преимущественно цен-

В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГЛАВНЫМ ИНСТРУМЕНТОМ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕГОВОРАМ (КАК НОВОМУ ТИПУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ) ЯВЛЯЕТСЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

тры подготовки профессиональных переговорщиков традиционно базируются либо в школах юриспруденции, либо в бизнес-школах. В 1983 г. на базе Гарвардской школы права была создана Гарвардская программа по переговорам [The Program on Negotiation, PON], реализуемая в настоящее время на основе консорциума трех университетов: Гарвардского университета, Массачусетского университета и Университета Тафтса. Усилиями PON выпускается «Negotiation Journal», поддерживается исследовательская сеть «The Negotiations Research Network (NEG)». В орбите PON так или иначе находится значительная часть наиболее известных исследователей и практиков в области переговоров, таких как Дж. Сибениус, М. Бейзерман, Р. Фишер, Р. Мнукин, Л. Сасскайнд, Д. Малхотра и др. [Фишер и др., 2012; Юри, 2012].

Диссертацию PhD по проблематике переговоров, разрешения конфликтов и миротворчества можно защитить в настоящее время в Школе права Стэнфордского университета (Stanford Center on International Conflict and Negotiation, SCICN), Университете Нотр-Дам, Университете Тафтса и др. В Европе Исследовательская школа по миротворчеству и конфликтам (The Research School on Peace and Conflict), созданная в 2011 г. на базе основанного в 1959 г. Дж. Гальтунгом Института исследований мира (PRIO), реализует несколько PhD-программ

совместно с норвежскими университетами. Программу PhD по международным конфликтам реализует Исследовательский центр анализа конфликтов (The Conflict Analysis Research Centre, CAR) при Университете Кента (его предшественником был Центр анализа конфликтов, созданный в 1966 г. Джоном Бертом в Лондонском университете). Степень PhD в области переговоров и разрешения конфликтов можно также получить в Университете Брэдфорда (Англия), Университете Уппсала (Швеция), Университете Жауме I (Испания).

Современный подход к проблематике переговоров не ограничивается только подготовкой исследователей в этой области. В современном образовательном пространстве главным инструментом обучения переговорам (как новому типу профессиональной деятельности) является реализация междисциплинарных специализаций. Примерами такого подхода в университетах и образовательных центрах США являются следующие образовательные программы: магистратура по разрешению конфликтов Джорджтаунского университета, специализация по кросс-культурной динамике разрешения конфликтов в Школе права при Орегонском университете, Joan B. Kroc School of Peace Studies при университете Сан-Диего, Center for Conflict Analysis & Dispute Resolution при университете Солсбери. В Израиле аналогичный междисциплинарный подход используется в рамках годичной Международной программы по разрешению конфликтов и посредничеству, которая была открыта в 2009 г. в Тель-Авивском университете. В Европе с целью поддержки евроинтеграции создано несколько программ по переговорам и посредничеству. В Брюсселе с 1998 г. действует Европейский образовательный центр по переговорам и принятию решений (The Centre for European Negotiation and Decision Making, CENAD). Аналогичную PON по замыслу программу (European Negotiation program) реализует парижская бизнес-школа ESSEC.

Развитие практических переговорных навыков сосредоточено прежде всего в бизнес-школах, где такие тренинги являются одними из самых востребованных. В рамках PON в Гарвардском институте переговоров, Кембридже и Массачусетском технологическом

университете открыты программы по развитию переговорных навыков для CEO. Краткосрочные программы по обучению переговорщиков ведут бизнес-школа IMD в Лозанне, Лондонская школа бизнеса, Лондонская школа экономики и политических наук, INSEAD и другие бизнес-школы. При Парижском католическом университете в 1996 г. создан Институт тренинга по медиации и переговорам (The Institute of Training in Mediation and Negotiation, IFOMENE), обеспечивающий развитие переговорных навыков среди муниципальных служащих. Такую же практическую направленность имеет открытая в Австрии с 2007 г. Венская школа переговоров, которая была вдохновлена PON и специализируется на консультировании и обучении в области переговоров.

Анализ опыта наиболее известных мировых исследовательских и образовательных центров в области переговоров, разрешения конфликтов и группового принятия решений показывает, что основными составляющими их успеха являются:

- понимание переговоров как широкого междисциплинарного поля («negotiation science»), ставка на формирование сообщества экономистов, юристов, психологов, социологов, специалистов в области международных отношений, культурных антропологов, специалистов в области медиакоммуникации, когнитивистов, нейробиологов и др., в центре внимания которых – формирование культуры сотрудничества и поддержка совместного принятия стратегических решений;
- проектный подход, при котором исследования и обучение объединены в рамках разработки нескольких актуальных проблем, имеющих высокое прикладное или фундаментальное значение;
- использование возможностей консорциума, в который входят несколько университетов или бизнес-школ, профессиональные сообщества и крупные компании;
- формирование команды посредников и фасилитаторов, объединенных общей миссией и методологией, специализирующихся на проведении стратегических сессий, разрешении конфликтов, командообразовании и налаживании стратегического диалога по поводу совместного будущего;

- создание тесного партнерства с правительственными структурами, международными ассоциациями и крупными компаниями, заинтересованными в экспертизе, программах развития лидеров, фасилитации закрытых и публичных мероприятий, добровольцах и высокопотенциальных кадрах;
- позиционирование центра как «think tank» и «trend watcher», не только реагирующего на актуальные проблемы общества, но и отслеживающего тренды, проводящего форсайты для разработки альтернативных сценариев и образа желаемого будущего;
- создание и поддержка сети экспертов, организация «клубного пространства», площадки для регулярных выступлений приглашенных экспертов, мастер-классов и мозговых штурмов;
- выпуск собственного журнала или регулярных аналитических записок.

Наработки отечественных социальных наук позволяют дополнить методологические основания разработки программ исследования и обучения мастерству переговоров ключевыми положениями историко-эволюционного подхода к пониманию человеческой психики и поведения [Асмолов, 2008, 2015, 2017; Асмолов и др., 2013, 2014, 2016b]:

- человек мыслится не как автономный объект, а как порождение физических, биологических, социальных и ментальных систем и их коммуникации;
- процесс развития целенаправленных систем рассматривается как последовательность порождения все более сложных структур при трансформации закономерностей биологической эволюции в ходе историко-культурного процесса;
- изучение феномена человека в контексте эволюции сложных систем требует выхода за рамки конкретных дисциплин и перехода к междисциплинарному синтезу с опорой на эволюционную конструктивистскую эпистемологию.

В рамках данного подхода одной из важнейших категорий является категория неопределенности, включающая в себя неоднозначность, случайность и неизвестность. Неопределенность как неотъемлемое сущностное свойство мира служит источником веера задач, перед которыми объективно поставлена

любая живая система [Асмолов и др., 2017; Корнилова, 2015; Нестик, 2018]. Конструктивная функция таких задач связана с тем, что их решение является условием изменения и развития системы. При попытках прогнозирования неопределенного, вероятностного будущего с неизбежностью появляются ошибки, которые, в рамках систем обратной связи, становятся источником и условием оптимизации и развития системы [Дернер, 1997]. В связи с неопределенностью и непредсказуемостью будущего в рамках обсуждаемого методологического подхода вводится различие адаптации и преадаптации: «адаптации выступают как приспособления, основанные на уже приобретенном опыте, а преадаптации нацелены на новизну и неопределенность будущего» [Асмолов и др., 2017, с. 5]. Предполагается, что преадаптивный ответ живой системы на будущие вызовы и ситуации – это избыток разнообразия как условия формирования необходимых свойств в будущем (в отличие от только необходимого разнообразия при адаптации). По мере усложнения жизни такая избыточность становится источником выработки новой вариативности, необходимой для адаптации к новым условиям.

Базовые положения историко-эволюционного подхода применимы как к анализу отдельных индивидов, так и к анализу сообществ [Асмолов и др., 2016a], т. к. и организм, и сообщество относятся к категории сложных систем [Князева, 2013]. Однако если в организме приспособленность системы и ее компонентов полностью совпадают, то между членами сообщества (как неидентичными и равноправными участниками) неизбежно существует несовпадение целей, т. е. противоречие и конкуренция [Бутовская и др., 2006; Назаретян, 2017]. Разрешение этих противоречий путем компромиссов создает новую кооперативную конструкцию – сообщество

[Кропоткин, 2014; Леви-Стросс, 2016]. Адаптивным результатом стратегии формирования сообществ на основе компромиссов является увеличение совокупных возможностей индивидов: то, что было недоступно каждому в отдельности, становится достижимым совместно. При этом, опираясь на представления о социальных системах [Князева, 2013; Луман, 1995, 2007], можно предположить, что связующей их силой являются не действия отдельных индивидов, а их коммуникации, представляющие собой единство информации, сообщения и понимания. Эволюционным преимуществом человека по сравнению с животным является способность конструировать общее пространство целей и интенций, т. е. формировать понимание намерений [Тома-

селло, 2017]. При этом также существует аргументированная гипотеза, что именно планирование будущих целей приводит к развитию речи как средства коммуникации в процессе эволюции человека [Gardenfors, 2003]. В связи с этим эволюционные механизмы стратегий поиска согласия и понимания становятся основопо-

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ СЛОЖНЫХ СИСТЕМ ТРЕБУЕТ ВЫХОДА ЗА РАМКИ КОНКРЕТНЫХ ДИСЦИПЛИН И ПЕРЕХОДА К МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМУ СИНТЕЗУ С ОПОРОЙ НА ЭВОЛЮЦИОННУЮ КОНСТРУКТИВИСТСКУЮ ЭПИСТЕМОЛОГИЮ

лагающими инструментами в конструировании нового подхода к исследованиям и практической реализации переговорного процесса.

Понимание возникает тогда, когда в отношении определенного коммуникативного контекста существует сходство мнений, заданное специфической областью согласования, т. е. областью, в которой различными индивидуумами одним и тем же сигналам придается один и тот же смысл [Асмолов и др., 2016a]. Различия смысловой интерпретации и связанная с этим трудность понимания участниками коммуникации друг друга обусловлены уникальностью опыта, приобретаемого каждым в ходе его жизни. Однако следует отметить, что, согласно гипотезе французского философа Ж.-Ф. Лиотара, человечество в ответ на рост сложности, неопределенности и разнообразия все более

дифференцируется на людей, готовых воспринимать сложное, и людей, склонных к упрощению реальности [Лиотар, 1994]. В рамках этой гипотезы можно предполагать в качестве одной из фундаментальных причин различия смысловых интерпретаций различие в ориентировке на адаптацию или преадаптацию у участников социальной коммуникации. Иными словами, различие в принятии или избегании неопределенности [Смирнов и др., 2016].

Таким образом, методология исследования переговоров и разрешения конфликтов основана на рассмотрении переговорного процесса как проектирования единого смыслового пространства в условиях неопределенности. Исходной парадигмой понимания переговоров и разрешения конфликтов как креативного процесса позитивных социальных изменений выступают современные представления о сложных системах, о взаимодействии с неопределенностью мира и будущего, а также культурно-историческая теория деятельности Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. Подобная методология выступает основой введения в научный анализ переговоров не только стратегий разрешения многосторонних конфликтов, но и прогнозирования рисков и принятия решений в ситуациях социального, политического, экономического и личного выбора.

Интеграция положений историко-эволюционного подхода к пониманию человеческой психики и поведения с существующими достижениями в области исследований переговорного процесса позволяет выдвигать в качестве одной из ключевых научных и прикладных задач развития данной области механизмы, условия и стратегии формирования коллективного образа будущего в рамках конкретной переговорной ситуации. Работа с образом будущего является приоритетной, так как, с одной стороны, он выполняет целеполагающую функцию, структурируя иерархию намерений [Нестик, 2018]. С другой стороны, важным следствием формирования коллективного образа будущего выступает доверие сторон друг к другу, которое облегчает формирование совместного решения в сложной ситуации и выступает основанием для реализации успешных в долгосрочной перспективе стратегий кооперации.

Междисциплинарный Центр переговоров мирового уровня: цели, задачи, структура и функционирование

На сегодняшний день в России отсутствует единый научно-исследовательский центр, который бы системно, междисциплинарно и с фокусом на разрешении конфликтов через достижение согласия занимался бы исследованием, разработкой, внедрением, а также репутационным продвижением всего спектра и спецификации переговорного процесса. Центр переговоров для реализации сформулированных задач в своей структуре должен объединять исследовательскую, практическую и образовательную составляющие.

Научно-практический центр мирового уровня, интегрирующий актуальные достижения в области конструирования и реализации переговорных технологий в качестве основной исследовательской задачи должен формулировать разработку интегративной модели переговорного процесса, опираясь на представление о ситуации конфликтного взаимодействия как о ситуации разрешения неопределенности через поиск стратегий согласия. Решение данной задачи предполагает анализ и обобщение зарубежного опыта, междисциплинарный анализ переговорных кейсов с целью выявления ключевых аспектов исследуемой ситуации и построения модели анализа, проведение исследований, верифицирующих разрабатываемую теоретическую модель.

Цели работы Центра

- Научно-исследовательская разработка историко-эволюционного подхода к развитию сложных систем как методологической рамки для понимания кооперации, взаимопомощи, различных форм альтруистического поведения и филантропических действий;
- разработка методологии анализа ситуации переговоров, интегрирующей знания из различных научных дисциплин на основе историко-эволюционного подхода, системного подхода и психологии неопределенности;
- разработка методологии анализа рисков в ситуации переговоров;

Рисунок 1. Общая структура работы Центра переговоров



направленных на подготовку специалистов в области оценки и управления рисками в рамках переговорных процессов;

- подготовка и проведение консультаций и тренинговых семинаров для специалистов в области фасилитации переговорных процессов (медиаторов, конфликтологов, профессиональных переговорщиков и т. д.);
- оказание услуг по сопровождению переговорных процессов.

Для достижения сформулированных целей основной структурной единицей Центра должна быть Проблемная лаборатория, задачей которой является системный анализ

- разработка и валидизация технологий конструирования и фасилитации переговорного процесса;
- разработка образовательных программ подготовки специалистов в области ведения переговоров;
- создание диалогового пространства и исследовательских междисциплинарных коллабораций в области медиации и переговорного процесса;
- установление и поддержание социальных, культурных и организационных связей на базе Центра, формирование среды профессиональной медиации и сотрудничества в области переговорных проектов.

Задачи Центра

- Подготовка и распространение научных, методических и образовательных материалов по методологии анализа и фасилитации переговорных процессов;
- подготовка и реализация междисциплинарных образовательных программ, направленных на подготовку специалистов в области фасилитации переговорных процессов;
- подготовка и реализация междисциплинарных образовательных программ,

конкретных переговорных кейсов с привлечением экспертного мнения представителей различных научных дисциплин (см. рис. 1). В работе Проблемной лаборатории воплощается принцип междисциплинарного подхода к ситуации переговоров, что позволяет выявить те существенные теоретические модели и представления, применение которых позволяет повысить эффективность переговорного процесса.

Материалы анализа конкретных кейсов в рамках Проблемной лаборатории на следующем этапе необходимо обобщать и структурировать с целью разработки интегративной междисциплинарной модели анализа переговорного процесса на основе изложенных выше методологических принципов. Результаты аналитических обобщений, в свою очередь, верифицируются в работе Проблемной лаборатории при анализе новых кейсов. Параллельно с теоретико-практической деятельностью Центр разрабатывает, во-первых, технологии фасилитации переговорного процесса, основанные на результатах данной деятельности, и, во-вторых, образовательные программы, направленные на освоение выработанных технологий.

Ключевым условием успешности реализации предполагаемой модели Центра переговоров является формирование междисциплинарной команды исследователей и практиков.

Исследовательские компетенции должны быть представлены специалистами в области социальных наук (психология, социология, политология и др.), имеющими академическую экспертизу в области анализа различных коммуникативных и переговорных ситуаций, специалистами в области поведенческой экономики и оценке рисков, а также в области психологии неопределенности. Практические переговорные компетенции в междисциплинарной команде должны быть представлены специалистами, имеющими опыт успешной и системной работы в различных переговорных ситуациях.

Список источников | References

1. Асмолов А. Г. (2008). Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование. Вопросы психологии, (5), 3–11.
2. Асмолов А. Г. (2015). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. Психологические исследования: электронный научный журнал, 8(40), 1–1.
3. Асмолов А. Г. (2017). По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии: Litres.
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., & Черноризов А. М. (2013). Историко-эволюционный синтез: взаимная помощь как фактор эволюции. Вопросы психологии, (6), 3–14.
5. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., & Черноризов А. М. (2014). По ту сторону гомеостаза: историко-эволюционный подход к развитию сложных систем. Вопросы психологии, (4), 3–15.
6. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., & Черноризов А. М. (2016a). От организма как целого к персонифицированному сообществу: трансформация самоорганизации в социобиологии. Психологические исследования: электронный научный журнал, 9(48), 2–2.
7. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., & Черноризов А. М. (2016b). Что такое жизнь с точки зрения психологии: историко-эволюционный подход к психофизической проблеме. Вопросы психологии, (2), 3–23.
8. 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.
9. Бесемер Х. (2004). Медиация. Посредничество в конфликтах. Калуга: Духовное познание.
10. Бутовская М. Л., Буркова В. Н., Тименчик В. М., Бойко Е. Ю., Веселовская Е. В., Барцыц М. М., Салтер Ф. (2006). Агрессия и мирное сосуществование: универсальные механизмы контроля социальной напряженности у человека. М.: Научный мир.
11. Гришина Н. В., & Гришина Н. В. (2008). Психология конфликта. СПб.: Издательский дом «Питер».
12. Дернер Д. (1997). Логика неудачи. М.: Смысл.
13. Князева Е. Н. (под ред.) (2013). Синергетика. Антология. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив.
14. Корнилова Т. В. (2015). Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. Психологические исследования: электронный научный журнал, 8(40), 3–3.
15. Корнилова Т. В. (2016). Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История.
16. Кропоткин П. А. (2014). Взаимопомощь как фактор эволюции. М.: Directmedia.
17. Леви-Стросс К. (2016). Узнавать других: антропология и проблемы современности. М.: Текст.
18. Лиотар Ж.-Ф. (1994). Заметка о смыслах «пост». Иностранная литература, (1), 54–56.
19. Луман Н. (1995). Что такое коммуникация? Социологический журнал, (3), 114–124.
20. Луман Н. (2007). Социальные системы. Очерк общей теории. СПб: Наука.
21. Назаретян А. П. (2017). Антропология насилия и культура самоорганизации. М.: ЛЕНАНД.
22. Нестик Т. А. (2018). Конструирование коллективного образа будущего в условиях неопределенности. В: А. Г. Асмолов (ред.), *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 213–225). М.: Издательский дом ЯСК.
23. Сасскайн Л., Шамликашвили Ц., & Демчук А. (2009). Менеджмент трудных решений в XXI веке: Секреты построения консенсуса, или Как сделать так, чтобы довольны были все. М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования.
24. Смирнов С. Д., Чумакова М. А., & Корнилова Т. В. (2016). Образ мира в динамическом контроле неопределенности. Вопросы психологии, (4), 3–13.
25. Солдатова Г. У., & Шайгерова Л. А. (2015). Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций. Психологические исследования: электронный научный журнал, 8(40), 10–10.
26. Талер Р. (2018). Новая поведенческая экономика. Почему люди нарушают правила традиционной экономики и как на этом заработать. М.: Litres.
27. Томаселло М. (2017). Истоки человеческого общения. М.: Litres.
28. Фишер Р., Юри У., & Паттон Б. (2012). Переговоры без поражения: Гарвардский метод. М.: Манн, Иванов и Фербер.
29. Юри У. (2012). Гарвардская школа переговоров. Как говорить НЕТ и добиваться результатов. М.: Альпина Бизнес Букс.
30. Gardenfors P. (2003). How Homo became sapiens: on the evolution of thinking. Oxford: Oxford University Press.
31. Shvydun S., & Aleskerov F. (2017). A Mathematical Approach to Conflict Resolution in the Arctic Region. (ред.), 3rd IEEE International Conference on Cybernetics (CYBCONF), Exeter, UK (с. 1–6). IEEE.

Negotiation Center in the age of negotiations: notes to the project

Maria A. CHUMAKOVA

Candidate of Psychology, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE.
101000, Russian Federation, Moscow, Potapovsky lane 16. Researcher ID: N-8049-2015,
ORCID ID: 0000-0003-1769-8268, Scopus ID: 36800917400. E-mail: mchumakova@hse.ru

ABSTRACT Prevailing in the methodology of science and ideology, the initial orientation towards conflict as the basic model of the development of civilization and group interaction explicitly or implicitly generates oppositions, clashes in relationships. At the same time, there are many areas devoted to the study of the situation of confrontation between the parties and the optimization of conflict interaction: the psychology of conflicts [Grishina, Grishina, 2008], the psychology of aggression [Butovskaya et al., 2006], the psychology of risk and decision-making [Kornilova, 2016]; behavioral economics as a study of cooperation and competition, as well as risky decision-making [Thaler, 2018]; mediation in law [Besemer, 2004; Susskind et al., 2009]; risk management and communication in management; mathematical modeling of conflict situations and cooperation [Shvydun, Aleskerov, 2017], etc. However, there are currently no integrative interdisciplinary models of the conflict resolution process, which does not allow us to effectively apply the achievements of various fields of knowledge to design and optimize the negotiation process.

KEYWORDS Negotiation process, conflict resolution, communication.





media • consulting • production

edexpert.ru



РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ

в мире образования

Михаил Кушнир, Павел Рабинович, Кирилл Заведенский

«...Он думал, что уснула я

И все во сне стерплю,

Иль думал, что я думала,

Что думал он: я сплю»

Р. Бернс «О поцелуе»

АННОТАЦИЯ

Статья отражает результаты исследования подходов к реализации рефлексивных практик в России и за рубежом с целью подтверждения или опровержения гипотезы о том, что наблюдаемая неготовность учителей к проведению рефлексии с учениками в общем образовании, равно как и сопротивление со стороны учеников/студентов, носит системный характер, а также с целью найти основания наблюдаемого явления. Проведенные поисковые исследования позволили обобщить подходы к реализации рефлексивных практик для последующей разработки авторских методических рекомендаций, минимизирующих психологические барьеры участников рефлексии. Показано, что общепринятое понятие «рефлексии» в различных научных и методологических школах отсутствует. Для обсуждения практических аспектов реализации рефлексивных практик показаны наиболее значимые, по мнению авторов, модели рефлексии. Исследование выявило различия в понимании и реализации рефлексии и рефлексивных практик в России и за рубежом. В частности, в англоязычном поле рефлексия воспринимается более широко (в том числе для анализа эмоциональной реакции на событие), в России понятие «рефлексия» воспринимается более жестко и оспаривается, что считать «рефлексией», а что нет.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Рефлексия, рефлексивная практика, метапознание, субъектность, активное образовательное поведение, продуктивное образование.

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена авторами в рамках выполнения научно-исследовательской работы в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС).

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77

Введение

Одним из важных, но активно не используемых педагогических ресурсов поддержки и развития образовательной субъектности (активного образовательного поведения) является рефлексия/рефлексивные практики обучающихся. Как показал проект по пилотированию модели образовательного профиля «Алмаз личности» [Пилотирование..., 2022] в 2022 году, даже те школы, которые заинтересованы в развитии образовательной активности, испытывают затруднения в проведении рефлексивных практик. Были примеры, когда школы отказывались от участия в пилотном проекте такой направленности после понимания, что рефлексивные практики, предусмотренные проектом, находятся в зоне их субъектности, а не проводятся авторами проекта, и что их учителей не обучают проведению рефлексивных практик. Большинство практик носят простой опросный характер, а сложные требуют навыков, отсутствующих у учителя.

В 2021 году группой была разработана модель формирования образовательного профиля и личностного развития «Алмаз личности» [Кушнир и др., 2021], а в 2022 г. разработаны и апробированы методические рекомендации по ее применению [Кушнир и др., 2022]. Понятие рефлексии давно и прочно укрепилось в педагогической, психологической, методической, методологической, философской, управленческой и в ряде других сфер, включая бытовую. Именно это обстоятельство позволило авторам на предыдущем этапе рассчитывать на субъектность педагогов при реализации методики «Алмаз личности» по поддержанию и развитию образовательной субъектности учеников. Но стало ясно, что одной подструктуры модели образовательного профиля (iSPEC) для проведения рефлексивных практик педагогам недостаточно. Работа с рефлексией вызывала у них затруднение, хотя те мероприятия, которые они провели, подтвердили гипотезу о пользе рефлексивных практик даже в тех «осторожных» форматах, которые удались педагогам.



Михаил Эдуардович КУШНИР

м. н. с. Центра проектного
и цифрового развития образования,
РАНХиГС при Президенте РФ, 119571, РФ, Москва,
пр. Вернадского, 82. ORCID ID: 0000-0001-8632-5241.
E-mail: kushnir.me@gmail.com



Павел Давидович РАБИНОВИЧ

к. т. н., доцент, замдиректора Школы антропологии
будущего, РАНХиГС при Президенте РФ, 119571, РФ,
Москва, пр. Вернадского, 82. Researcher ID: N-7024-2015,
ORCID ID: 0000-0002-2287-7239, Scopus ID: 57188748346.
E-mail: pavel@rabinovitch.ru



Кирилл Евгеньевич ЗАВЕДЕНСКИЙ

заведующий лабораторией проектного и цифрового
развития образования Школы антропологии
будущего, РАНХиГС при Президенте РФ, 119571, РФ,
Москва, пр. Вернадского, 82.
ORCID ID: 0000-0001-7379-4639, Scopus ID: 57197808231.
E-mail: kirillzav3@gmail.com

Поиск описаний по теме «рефлексия», в том числе научных обобщений, предпринятых и в России, и за рубежом, выявляет неоднозначность понятия и разные акценты в научных школах – от абстрактных нотаций и математических формул В. А. Лефевра [Лефевр, 1973] до бытовых представлений в виде возвратных описаний произошедших событий в отстраненном формате. Наиболее уверены в своей трактовке понятия «рефлексия» последователи системно-мыследеятельностного подхода (СМД) [Щедровицкий, 2006], хотя идеи В. А. Лефевра сначала встретили критическое восприятие со стороны Г. П. Щедровицкого.

Кроме понятия «рефлексия», в ходу понятия «саморефлексия» и «метапознание», поскольку все подходы к рефлексии подразумевают «мышление о мышлении» – возвратное восприятие себя, своей деятельности в отстраненном варианте, как будто со стороны, о ком-то другом, внешнем. «Выход из себя» как вариант критического рассмотрения себя из более сложной системы «вне себя» декларируется как необходимость саморазвития, самопознания, как ключевой инструмент познания процесса познания самим собой.

Одним из важных аспектов в представлении о рефлексии в СМД можно считать два уровня рефлексии: восприятие произошедшего из позиции «над собой» и восприятие восприятия из позиции «над собой» следующего уровня. Первый «выход» позволяет выявить закономерности произошедшего, внести коррективы и построить методику, алгоритм аналогичных действий. «Выход» второго уровня позволяет осознать, как субъект мыслит, и построить онтологию ситуации, методологию решения аналогичных действий. Идеи Московского методологического кружка оказали заметное влияние на участников и их последователей, а рефлексия мероприятий с их участием была крайне непростой, требующей высококвалифицированного сопровождения, поэтому восприятие понятия «рефлексия» часто бывает настороженным.

При всей важности представлений, внесенных в развитие рефлексии, сформированный при этом психологический барьер для широкого применения ее в системе образования можно рассматривать как негативный эффект. В качестве обоснования такой позиции можно привести мнение Веселина Василева (Болгария), который, в свою очередь, ссылается на «закон Страхова» [Страхов,

1971]: «Сами по себе методологические идеи не оказывают реального влияния на дальнейшие исследования и на практику, если не будут приведены к подходящему уровню конкретизации – в образцах или технологиях». В приложении к проблематике рефлексии Василев считает [Василев, 2016], что «исследователи рефлексии не должны допускать, чтобы рефлексивная проблематика развивалась способом, который удаляет ее от практики, так как подобное развитие может отправить ее на периферию научного и общественного интереса». Сформировался разрыв между сложностями рефлексии и простыми практиками на уровне констатации отношения к произошедшим событиям. Этот разрыв и растерянность педагогов перед ним стали основанием для исследований и разработки инструмента в «средней зоне» – «зоне разрыва».

Анализируя опыт теории развивающего обучения, обратимся к тезису В. В. Давыдова о том, что «рефлексия может быть целенаправленно сформирована, притом в раннем возрасте; таким образом, она является типичным высокоинтеллектуальным новообразованием младшего школьника». Также он отмечает «конкретные и продуктивные методики-модели формирования рефлексивных умений», созданные А. З. Заком [Зак, 1984] в виде искусственных рефлексивных задач, и даже «рефлексивные инструментальные жесты», которые реализуют регуляторную рефлексивную схему Выготского. Автор стремится в различных конструктах рефлексии выделить общее и отделить ее от иных сущностей. В качестве примера «схожих по содержанию и могущих быть ошибочно принятыми за рефлексией» он приводит понятия «размышление», «рефлексивность», «отражение», «интроспекция», «эмпатия», «рационализация», «самопознание», «ретрофлексия», полагая список открытым.

В описании типизации рефлексии И. Н. Семенов с соавторами [Степанов, Семенов, 1985] ссылаются на статью 1984 года [Степанов и др., 1984], где, в зависимости от объекта рефлексии, выделяют четыре типа рефлексии:

- кооперативный (знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия);
- коммуникативный (представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков);

- личностный (свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности);
- интеллектуальный (знания об объекте и способы действия с ним).

Позднее И. Н. Семенов приводит более широкий список разновидностей рефлексии. В качестве примера можно взять статью 2013 года [Семенов, 2013] – там он указывает уже 10 видов рефлексии: эмоциональная, интуитивная, интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, социальная, экзистенциальная, духовная.

Д. А. Леонтьев с соавторами [Леонтьев, Осин, 2014] ищут предпосылки дифференциальной модели рефлексии в известной дихотомии:

рефлексия как «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек» и

как «выход человека мысленно за пределы непрерывного процесса жизни». Или,

со ссылкой на В. Розанова: «Двоякого рода может быть жизнь человека:

бессознательная и сознательная. Под первой я разумею

жизнь, которая управляется причинами, под вторую – жизнь, которая управляется целью». Указанная дихотомия

приводится авторами как редко де-

кларлируемые признаки рефлексии, пред-

ставление о которой «имело

и продолжает сохранять в себе некоторую амбивалентность»:

- с одной стороны, «рефлексия является



важнейшим механизмом самопознания, которое рассматривалось как важнейшая задача личностного развития еще с Античности ("Познай самого себя!") и получило новый импульс в современных подходах к личностному развитию и психотерапии»;

- с другой стороны, «она нередко воспринимается обыденным сознанием как досадное качество интеллигента, который много размышляет, но мало действует, как то, что мешает нам перейти к решительному действию».

Отмечая два уровня рефлексии, авторы [Там же] пишут:

«В соответствии с философской традицией под рефлексией мы понимаем способность человека произвольно обращать сознание на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента:

- механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом,
- направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии.

Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение в узком смысле слова, с которым мы связываем переход на уровень самодетерминации».

В зависимости от сочетания указанных факторов можно различить возможные оценки рефлексивного сознания и типов рефлексивного отношения (таблицы 1 и 2).

Таблица 1. Структура рефлексивного сознания

Механизм сознания	Направленность на себя	Направленность вовне
Дистанция между «Я» и объектом	Рефлексия	Познавательное отношение
Недифференциация «Я» и мира	Самоощущение	Нерефлексивное отражение

Таблица 2. Типы рефлексивного отношения

Направленность сознания	Ориентация на действие	Ориентация на состояние
На себя	Системная рефлексия	Интроспекция
Вовне	Арефлексия	Квазирефлексия

В такой классификации типов рефлексивного отношения то, что обычно принимается за рефлексия, возникает только в ситуации включенности в ситуацию и способности дистанцировать «Я» от ситуации, обстановки с целью анализа себя относительно происходящего. Авторы [Там же] описали дифференциальный тест рефлексивности (ДТР) для оценки по шкалам: Арефлексия, Интроспекция, Системная рефлексия и Квазирефлексия. В другой статье Д. А. Леонтьева (с А. Авериной) [Леонтьев, Аверина, 2011] есть полезные для практики отсылки к роли рефлексии в процессах регуляции и саморегуляции. В ней упоминается Ю. Н. Кулюткин, который различает два уровня отношений к себе человека: «выступая субъектом деятельности и осуществляя управляющую функцию, в то же время относится к себе как к объекту управления, как к исполнителю, действия которого он должен направить и организовать с помощью тех или иных средств». Человек должен разделять в отношении себя управляющие и контрольные функции: «я-исполнитель» и «я-контролер». Такой механизм саморегуляции является рефлексивным по своей природе. Он выделяет два уровня рефлексивного отображения: на «нижнем уровне» отображаются более простые действия исполнительского уровня; на «верхнем уровне» отображаются действия на уровне контролирующих функций.

«По мере повышения уровня рефлексии она закономерно превращается в саморефлексию уже не только операциональных, но и личностных аспектов регуляции деятельности». И тут становится важным различать российскую



терминологию и фонетическую кальку с английского self-reflection. В той же статье приводится обзор представлений А. В. Карпова, который понимал, что рефлексия – «важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность». Саморефлексия определяется как рефлексия деятельности самого субъекта – ситуативная, ретроспективная и перспективная. Отдельно позиционируется рефлексия внутреннего мира других людей («умение понимать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию окружающих на свои действия, щадить чувства других людей»).

Там же описано исследование методик влияния рефлексии на качество принятия решений, которое показало нелинейную зависимость: сначала качество решений с ростом рефлексивности растет, а потом снижается. Высоко-рефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии, гибче используют разные альтернативы. Но они сложнее делают выбор между ними – это удлиняет время выбора и не гарантирует оптимальности выбора. Таким образом, рефлексивность может оказаться контрпродуктивной в сравнительно стандартных ситуациях, но без высокой рефлексивности маловероятно выйти из нестандартной ситуации. Проблема амбивалентности описана в таблицах выше.

В статье С. Б. Спиридоновой [Спиридонова, 2012] обсуждаются проблемы личностной рефлексии подростков и их склонность к негативной личностной самооценке, неспособности осознавать свои сильные стороны, завышению негативности слабых. Целенаправленная работа по освоению продуктивных рефлексивных практик в личностных аспектах может существенно повысить эффективность взросления и учения.

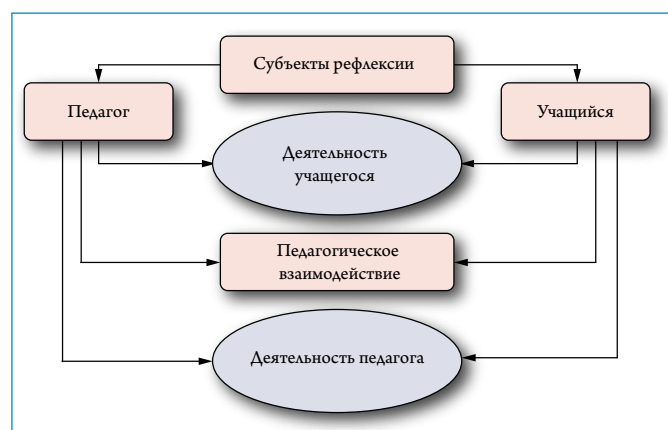
Нас интересовали практики реализации рефлексии, которые было бы сложно адекватно оценивать без констатации хотя бы некоторых теоретических подходов к понятию.

Рефлексивные практики в России

В основе ряда публикаций о рефлексивных практиках в системе образования России лежит

книга С. С. Кашлева [Кашлев, 2000], где он их называет «рефлексивными технологиями». Методические разработки С. С. Кашлева и его последователей снижают психологический барьер перед использованием рефлексии заинтересованным учителем. Автор строит логику от педагогических технологий, выделяя в них пять функций: организационно-деятельностную, проектировочную (прогностическую), коммуникативную, рефлексивную и развивающую. При этом он различает макро- и микротехнологии, полагая первые как определяющую стратегию (коллективно-творческая деятельность, развивающее обучение, эстетическое развитие,

Рисунок 1. Структура рефлексии в педагогическом процессе



творческие лагеря отдыха и т. п.), а последние – тактическими по направленности (игра-путешествие, этическая беседа, викторина и т. п.).

С. С. Кашлев предлагает градации «рефлексивных технологий» по уровням субъектности: производственные (репродуктивные – ориентация на репродуктивные задачи на основе представленных алгоритмов, пригодных для воспроизводства «независимо от личности пользователя»); социальные (проблемные – ориентация на решение проблем «с учетом личности пользователя»); гуманитарные (творческие – ориентация на собственное решение, «созданное субъектом в своей непосредственной деятельности»). В контексте развития субъектности ценно позиционирование на личностно ориентированный педагогический процесс. В отдельной главе, посвященной признакам таких технологий, он выводит показательный для нас тезис: «педагог является служителем процесса саморазвития».

В ряду описанных автором технологий мыследеятельности, смыслотворчества, создания благотворной атмосферы для коммуникации в учебном процессе, коллективной творческой деятельности, интерактивной игры в контексте практик нас интересует глава, посвященная технологии рефлексии в педагогическом процессе. С. С. Кашлев считает, что «рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого». Он определяет функцию рефлексии в педагогическом процессе как «первостепенное условие оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса». Позиционируя рефлексия по времени ее проведения, автор различает такую «по ходу действия» и «после действия».

Процедуру рефлексии С. С. Кашлев видит складывающейся из трех компонент: фиксирования состояния, определения причин этого состояния, оценки продуктивности состоявшегося взаимодействия.

Это напоминает «треугольник Болтона», но несколько отличается по направленности (см. ниже). При описании конкретных рефлексивных практик последователи С. С. Кашлева опираются на следующие технологии: «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Ключевое слово», «Зарядка», «Анкета-газета», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу», «Острова» и «Рефлексивный ринг». Список «рефлексивных технологий» лег в основу ряда практик в образовании. Чаще всего в сети встречаются простые примеры их применения в начальной школе в игровых форматах. Творческой переработкой, доработкой базового списка «технологий рефлексии» по С. С. Кашлеву можно рассматривать статью Л. С. Кожуховской и И. В. Поздняк [2009] с аналогичным списком, дополненным таблицей, уточняющей описанные практики по трем уровням сложности и видам рефлексии в типологии И. Н. Семенова. Авторы называли этот список уже не «технологии», а «рефлексивные техники, методы и приемы». На их основе проводятся учебные занятия

и создаются методические разработки в ряде образовательных организаций (например для Кемеровского аграрного техникума) [Курбатова и др., 2017]. Список из «10 лучших приемов рефлексивных практик» приводит web-ресурс инициативной группы, развивающей смешанное обучение [Рефлексия на уроке]: «Три М» (Три момента); «Смайлики»; «Ручные сигналы»; «Лестница успеха»; «Яблоня успеха»; «Облако тегов»; «Таблица рефлексии»; «Рефлексивная мишень»; «Синквейн»; «Онлайн-опрос».

Рефлексивные практики в англоязычной среде

То, что в России называют «рефлексией», на английском языке ближе по смыслу к саморефлексии, самоанализу, самосозерцанию, интроспекции. В понятие рефлексии на английском языке часто включают и задачи оценивания, понимания учебного материала.

Помимо этого, многие рефлексивные практики лежат в направлении, которое называется *metacognition*. На русском языке используется фонетически созвучное и буквально переводимое – метапознание. Рефлексия подразумевает попытку посмотреть на себя со стороны. Причем различают разные уровни

– от простого восприятия своих действий со стороны до второго уровня «со стороны» как восприятия своего способа смотреть со стороны. Более сложный способ является самопознанием – как я познаю происходящее через осознание своего способа действовать (не только своего, но и других) и осознание дефицитов, рисков, т. е. познание своего познания.

В целом метапознание шире рефлексии и рефлексивных практик, но рефлексия лежит в основе метапознания, а практики способствуют развитию рефлексии и, значит, навыков метапознания. Можно отметить созвучие в поиске рефлексивных практик с зарубежными коллегами. По количеству посвященных этим поискам публикаций можно предположить, что они более экстенсивно увлечены этой тематикой.

**МЫ НЕ УЧИМСЯ,
КОГДА ДЕЛАЕМ,— МЫ УЧИМСЯ,
КОГДА ДУМАЕМ,
ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ**

В качестве иллюстрации и расширения терминологических конструкций можно сослаться на выступление Анны Белобровы (Anna Belobrov, Reitaku University) [Belobrov, 2018]. Выступление обращает внимание на значимость саморефлексии для развития метапознавательных навыков, осознанности учения, реконструирования образовательной среды на активные форматы учения как более эффективные из-за мотивации, возникающей за счет осознания и синхронизации потребностей/возможностей. Можно расширить терминологический ряд упомянутыми в тексте конструкциями «self-evaluation, autonomy development».

Тема рефлексии и рефлексивных практик обширна, в Интернете на запрос «reflective practice» выдается статья, где этапы развития обозначают следующей хронологией с именами:

- Borton 1970 (3 вопроса – «треугольник»: What? So what? Now what?);
- Kolb & Fry 1975 (цикл «Опыт – Наблюдение проблем – Поиск решения – Проверка на опыте»);
- Argyris & Schon 1978 (reflection-on-action/reflection-in-action);
- Gibbs 1988 (см. рис. 2, в переводе);
- Johns 1995 (looking in/looking out);
- Brookfield 1998;
- Nguyen Nhat Quang's 2002 («Iceberg of reflection»).

Треугольник Бортон («Что? И что? И что теперь?») встречается практически в каждом описании практик.

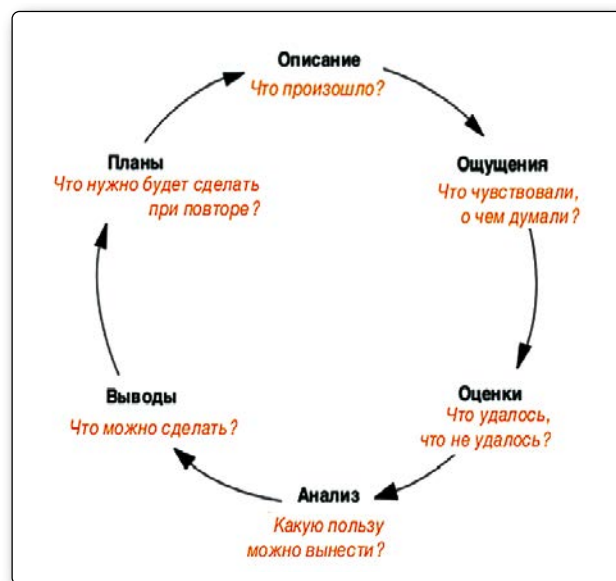
Цикл Колба известен и используется для тренинговых практик.

Шон встречается в увязке с Дейви (Dewey). Ключевой вклад Шона отмечается в различении рефлексии «на действие/в действии». Первый вариант рассматривается как способ довести накопленный опыт до совершенства, выявляя с помощью рефлексии изъяны в действиях. Второй вариант подразумевает пересмотр самого действия с опорой на анализ действий по доведению до совершенства.

Цикл Гиббса упоминается почти столь же часто, как и треугольник Бортон. Он нагляден, понятен, удобен, поэтому его широкая распространенность ожидаема.

Вилка «вглядывание/выглядывание» Джонса с опорой на пять форматов знания Барбары Карпер (Barbara Carper) встречается редко, хотя идея выглядит интересно: предлагается

Рисунок 2. Цикл рефлексии Гиббса



внимательно воспринимать свое эмоциональное восприятие как «вглядывание» (looking in) и рассматривать полученный опыт со стороны, опираясь на знание и критическое мышление – «выглядывание» (looking out).

Четыре линзы Брукфилда иногда встречаются, но они больше похожи на идеологическую схему, чем на практику:

- линза 1 – взгляд на ситуацию ретроспективно, как на накопленный опыт,
- линза 2 – взгляд на ситуацию, как она видится участнику,
- линза 3 – взгляд коллег: что они думают об увиденном,
- линза 4 – теоретический взгляд на то, что об этом уже известно.

Айсберг Кванга иногда упоминается, но выглядит слишком умозрительно и не особенно отличается от уже известных подходов, кроме внешнего вида модели. Все начинается с «надводного» слоя описания ситуации. Следующий слой, диалоговый, уже подводный, вскрывается на основе саморефлексии привычными вопросами. Слой трансформации – это поиск альтернативных путей решения аналогичных ситуаций. Самый глубокий, четвертый слой, критический, затрагивает ценностные слои.

Интерес представляет тематический научный журнал (Австралия), который полностью посвящен обсуждаемой теме и называется

соответственно: «Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives» [Reflective Practice].

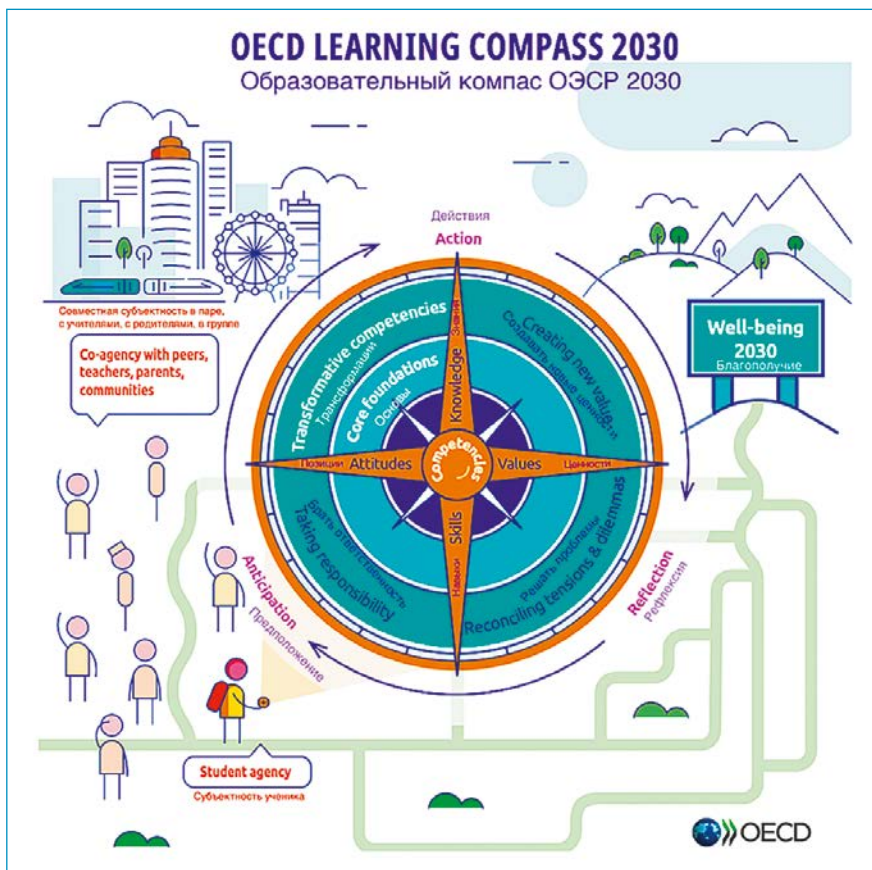
Европейская организация по экономическому сотрудничеству и развитию (OECD) в рамках работ над проектом «Образование будущего и навыки 2030» [OECD, 2019a] назвала одно из трех направлений «Ученическая рефлексия» (Student reflections), наряду с «Обучение и изучение 2030» (Teaching&Learning) и «Международный Анализ Программ» (International curriculum analysis). В описании концептуальной образовательной среды (Conceptual learning framework), разработанном в рамках этого проекта, проблематика рефлексии затрагивается как косвенно, в составе метапознания, которому уделено большое внимание, так и явно – в 3-тактном цикле «Антиципация/Предвосхищение – Действие – Рефлексия» (AAR-cycle: Anticipation – Action – Reflection cycle for 2030) [OECD, 2019b]. AAR-цикл встраивается в другие процессы учения, со ссылками на труды Выготского и Пиаже,

а также на теорию самоопределения (Self-Determination Theory) Ryan and Deci в качестве обоснования логики цикла. Использование AAR-цикла способствует развитию субъектности и навыков самотрансформации (agency and transformative competencies). При реализации цикла предлагается опираться на любые рефлексивные концепции (приводится длинный список разных моделей, известных в англоязычной литературе). Этот цикл отражен на «Компас 2030» по внешнему конуру (рис. 3):

- фаза «Антиципация/Предвосхищение» (Anticipation) характеризует этап, на котором ученики используют способность предвосхищать последовательность действий, осознавать свои желания и желания окружающих, развивать перспективы свои и окружающих;
- фаза «Действия» (Action) реализует движение к благополучию, раз оно отвечает желаниям и перспективам;
- фаза «Рефлексия» (Reflection) развивает мышление учеников, которые продвигаются глубже в понимании и реализации благополучия своими действиями.

Предвосхищение (Anticipation) требует мышления в логике «как действия сегодня повлияют на завтрашние дела». Первая стадия AAR-цикла развивает способность к самоосознанию, к пониманию того, как действия сегодня повлияют на события и на действия, необходимые завтра. Предвосхищение требует не просто ответов на вопросы, а проектирования последовательностей и вероятного вовлечения в действия других участников (или, наоборот, бездействия). Чтобы успешно предвосхищать, ученик должен использовать способности понимать вопросы, управлять воздействиями, разрешать дилеммы, рассчитывать коротко- и длинноходовые комбинации действий, которые приведут к новым действиям или бездействиям.

Рисунок 3. Компас-2030 ОЭСР



Критический элемент предвосхищения – предвидение, способность проиграть в голове ожидаемую ситуацию. Это процесс развития детства во взрослость.

Действия (Action) должны быть направлены на получение требуемого результата. Действия – это мостик между задуманным на стадии предвосхищения и реализацией, между существующим знанием и приобретаемым в этом переходе. Действие может быть направлено на изменения или на создание новых ценностей. Оно может быть индивидуальным или коллективным. Оно может быть нейтральным, приводящим к позитивным или негативным результатам для персоны, общества или планеты. Важно, чтобы действие было заинтересованным и ответственным.

Рефлексия (Reflection) – это строгий и дисциплинированный способ мышления. Это третья стадия цикла, направленная на осмысление произошедшего. Именно она делает возможным процесс учения в развитии. Благодаря рефлексии ученик приобретает энергию будущих изменений, развивает субъектность, уверенность в своих силах. Рефлексия объединяет навыки самонаправленности, критического и творческого мышления, а также многие другие личностные навыки.

операционные задачи, а не содержательные). Любопытно звучит обоснование важности для них рефлексивных практик: «Мы не учимся, делая, – мы учимся, думая о том, что мы делаем».

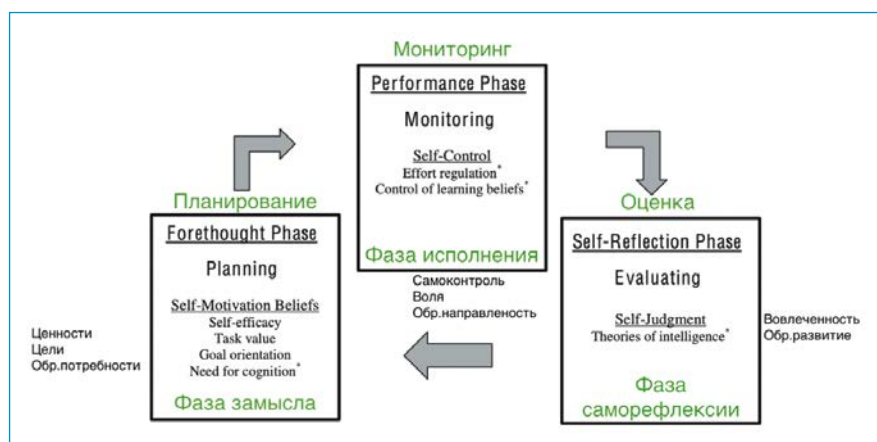
Джон Камаль (John Kamal) обращает внимание [Kamal, 2020] на то, что учителю сложно выбрать время на проведение рефлексивных практик. Но как педагог, работающий в логике проектного обучения (PBL – project-based learning), он должен обеспечить возможность рефлексии. Он увидел выход в технологизации рефлексивных задач, накоплении результатов в течение учебного года и проведении анализа после его окончания в логике подготовки следующему году с учетом выводов.

Метапознание как метаструктура для рефлексии

С начала XXI века в тезаурусе образования все активнее используется понятие «метапознание» (metacognition). Оно несет те же признаки неоднозначности, которые стали характерны для многих понятий. В любом варианте определений это аспекты знания и деятельности, которые связаны с общими закономерностями познания. Из эффективно звучащих определений следует, что это «познание познания», как и в случае с двумя уровнями понимания рефлексии. Но достаточно обобщить психологические феномены познания (память, логика, рефлексия, деятельностные практики и др.), чтобы уверенно чувствовать себя в стане специалистов по метапознанию. В списке составляющих метапознание элементов все увереннее и чаще упоминается нейропсихология.

Одним из обосновывающих базисов метапознания является наблюдение об эффективности процессов изучения в активной позиции: задающие вопросы ученики/студенты, участвующие в обсуждении изучаемых вопросов, оказываются успешнее и на этапах прохождения академических испытаний, и в практической деятельности

Рисунок 4. Фазы метапознания/саморефлексии



Инструментарий проведения рефлексии Академии Сервиса в Портленде (Northwest Service Academy) [Watson, 2001] стал известным благодаря набору практик, отсортированных по времени. В этом его преимущество (легко выбрать по предполагаемому на рефлексивные практики времени), но и его минусы (первичны

по специальности. Активное образовательное поведение, заинтересованные обсуждения неразрывно связаны с процессами рефлексии, даже если их так не называют – просто потому, что эти активности и являются элементами рефлексивных практик, но в органичном виде, без специально организуемых рефлексивных сессий. Именно поэтому ту деятельность, ко-

СОЗНАВАЯ НАЛИЧИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ В ОБРАЗОВАНИИ, ПОНИМАЯ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РЕФЛЕКСИИ, МОЖНО КОНСТАТИРОВАТЬ АКТУАЛЬНОСТЬ СФОРМУЛИРОВАННОЙ ЗАДАЧИ РАЗРАБОТКИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИК, КОТОРЫЕ БЫЛИ БЫ ПРИНЯТЫ ПЕДАГОГАМИ И УЧЕНИКАМИ/СТУДЕНТАМИ

торую на английском языке называют рефлексией, так сложно отличать от оценочных процедур академического характера. В российской практике рефлексия в меньшей степени пересекается с процессами метапознания, если там не проводятся действия типа интроспекции. Однако эффективность метапознания при всех уровнях рефлексии выше, в некоторых подходах к метапознанию именно рефлексия ставят ключевым признаком метапознания. В модели Fink [Tanner, 2012] выделяют три зоны внимания: информация и идеи (как вовлечь учеников в изучаемый материал?), опыт (что ученики делают и/или что наблюдают?) и рефлексия (как ученики могут сами для себя определить смысл и значимость изучаемого?). Данная логика прозрачно просматривается через ранее известные цикл Колба и практики рефлексии на основе вопросов такого типа.

В статье [Zepeda et al., 2015] об исследовании влияния метапознавательных инструкций на результаты учения метапознание представлено в логике саморегулируемого изучения (self-regulated learning – SRL). В ней ключевые навыки саморегулирования и метапознания выглядят очень похоже, но «под другим углом» (рис. 4): планирование – мониторинг – оценка. На этапе предварительной поработки/планирования детализированы задачи самомотивационных убеждений, самооэффективности, ценностей, определения целей и потребностей в познании. На этапе исполнения замыслов (учебного процесса) задачи мониторинга детализируются как самоконтроль, регуляция усилий, контроль за убеждениями в зоне изучения. На этапе оценки, который равнозначно определен как саморефлексия, детализируются задачи самооценки и «теория интеллекта». В статье описано пилотное исследование с учениками 8 класса средней школы в рамках уроков физики. Утверждается, что из-за проработки с ними на нескольких дополнительных занятиях логики указанных этапов они лучше справились с заданиями, чем контрольная группа.

Заключение

Таким образом, можно наблюдать нетипичную ситуацию, причины которой могут быть важны для поиска решения, но сам факт которой создает прецедент более внимательного продумывания стратегии ее использования. Есть шанс более продуктивного продвижения без характерного для последнего времени «хайпа» и «слепого» заимствования. В России сложились прочные устои научного отношения к рефлексии, но наблюдается разрыв в их практических реализациях. Практический опыт фрагментарен и носит либо рецептурный характер, либо требует высококвалифицированного ведущего (модератора). За рубежом есть ряд простых и довольно эффективных подходов, которые используются, как видно по количеству публикаций, более широко, но все равно встречаются сопротивление.

Сознавая глобальность факта наличия психологического барьера для широкого применения рефлексии в образовательном процессе в сочетании с пониманием заметно более

качественного результата образовательного процесса при проведении рефлексии, можно констатировать актуальность сформулированной авторами задачи разработки рефлексивных практик, которые были бы приняты педагогами и учениками/студентами легче. Отмечаются выявленные в результате обзора различия подходов к рефлексии в России и за рубежом, а также наличие разных практик, появляется возможность поиска новых решений и перспектива развития рефлексивных практик на основе модели образовательного профиля «Алмаз личности».

Список источников | References

1. Василев В. К. (2016). Рефлексия как прикладная проблема психологии. Культурно-историческая психология, 12(3), 217–225.
2. Зак А. З. (1984). Развитие теоретического мышления у младших школьников. Москва: Педагогика, 152 с.
3. Пилотирование модели образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. (2022). РАНХиГС, Школа антропологии будущего. <https://homofuturis.ru/nir2-2022>.
4. Кашлев С. С. (2000). Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск: Университетское, 95 с.
5. Кожуховская Л. С., Позняк И. В. (2009). Рефлексивные техники, методы и приемы. Народная асвета, 4.
6. Курбатова О. В., Красноперова Л. Б., Солдатенко С. А. (2017). Рефлексия учебного занятия: методический аспект. Кемерово: Кемеровский аграрный техникум, 44 с.
7. Кушнир М. Э. и др. (2021). Модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. Информатика и образование, 8, 23–31.
8. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. (2022). Модель формирования образовательного профиля «Алмаз личности» для развития образовательной активности учащихся. Интеграция образования, 26(4), 637–654.
9. Леонтьев Д. А., Аверина А. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. Психологические исследования, 4(16), 32–43.
10. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 11(4), 110–135.
11. Лефевр В. А. (1973). Конфликтующие структуры. 2-е изд. Москва: Советское радио.
12. Рефлексия на уроке. Смешанное обучение. <http://blendedlearning.pro/new-school/lifehacks/reflexion/>.
13. Семенов И. Н. (2013). Методологические проблемы рефлексивной психологии восприятия объектов и самовосприятия индивидуальности. Мир психологии, 1 (73), 131–147.
14. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования. Вопросы психологии, 3, 31–40.
15. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. (1984). Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. Проблемы инженерной психологии, 2, 127–129.
16. Спиридонова С. Б. (2012). Рефлексия в самопознании школьников. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», 4 (18).
17. Страхов Н. М. (1971). Развитие литогенетических идей в России и СССР. Москва: АН СССР, 608 с.
18. Щедровицкий Г. П. (2006). Рефлексия и Лефевр. Рефлексивные процессы и управление, 6 (1), 5–11.
19. Belobrov A. (2018). Valuing Students Involvement in the Teaching Process: Pedagogical Implications of Self-Reflection in the EFL Classroom. The Asian Conference on Education. The International Academic Forum.
20. Kamal J. (2020). Making Time for Reflective Practice. Editopia.
21. OECD. (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030 project. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>.
22. OECD. (2019b). OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Anticipation- Action-Reflection cycle for 2030. 10 с.
23. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. [Электронный ресурс]. Taylor & Francis. <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=crep20>.
24. Tanner K. D. (2012). Promoting Student Metacognition. CBE—Life Sci. Educ., 11, 113–120.
25. Watson S. (2001). Service Reflection Toolkit (NWSA). Northwest Service Academy. <https://www.usf.edu/engagement/documents/nwtoolkit.pdf>.
26. Zepeda C. D. et al. (2015). Direct Instruction of Metacognition Benefits Adolescent Science Learning, Transfer, and Motivation: An In Vivo Study. J. Educ. Psychol., 107(4), 954–970.

Reflexive practices in the world of education**Mikhail E. KUSHNIR**

Junior Researcher of the Center for Project and Digital Education Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 119571, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82.

ORCID ID: 0000-0001-8632-5241. E-mail: kushnir.me@gmail.com

Pavel D. RABINOVICH

Deputy Director of the School of Future Anthropology, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Associate Professor. 119571, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82.

Researcher ID: N-7024-2015, ORCID ID: 0000-0002-2287-7239, Scopus ID: 57188748346. E-mail: pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. ZAVODENSKY

Chief of the Laboratory of Project and Digital Education Development, School of Anthropology of the Future in Institute for Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 119571, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82.

ORCID ID: 0000-0001-7379-4639, Scopus ID: 57197808231. E-mail: kirillzav3@gmail.com

ABSTRACT The article reflects the results of a study of approaches to the implementation of reflective practices in Russia and abroad to confirm or refute the hypothesis that the observed unwillingness of teachers to conduct reflection with students in general education, as well as resistance from students/students, is systemic, and search for the reasons for the observed phenomenon. The conducted exploratory studies made it possible to generalize approaches to the implementation of reflective practices for the subsequent development of author's methodological recommendations that minimize the psychological barriers of reflection participants. It is shown that the generally accepted concept of «reflection» in various scientific and methodological schools is absent. To discuss the practical aspects of the implementation of reflective practices, the most significant, in the opinion of the authors, models of reflection were implemented. The study revealed a difference in the understanding and implementation of reflection and reflective practices in Russia and abroad. In the English field, reflection is perceived more widely (including for analyzing the emotional reaction to an event), in Russia the concept of «reflection» is perceived more harshly, challenging what is considered «reflection» and what is not.

KEYWORDS Reflection, reflective practice, reflective learning, learning reflections, reflective actions, reflection as situated practice, reflection, self-reflection, psychology of reflection, metacognition.

FUNDING The article has been created by co-authors in frames of execution of scientific research RANEPА.

CONFLICT OF INTERESTS The authors declare no conflict of interest.



Управление событийными пространствами школьников в условиях антропологических рисков

Айдар Фаррахов

АННОТАЦИЯ В статье обосновывается необходимость фиксации особенностей управления событийными пространствами для школьников в условиях кризиса. Перед событийными пространствами стоит гуманитарная задача поддержки школьников в период взросления и кризиса. Это попытка исследования, что сделали эти пространства для того, чтобы устоять на рынке в условиях непрекращающегося кризиса 2020–2022 гг. Целью исследования является фиксация практик, подтверждающая, что в нынешних реалиях существуют особенности управления. За основу исследования взято анкетирование Ассоциации Программных детских лагерей и участников первого Слета программных лагерей, который прошел с 23 по 25 февраля 2022 года в Санкт-Петербурге. В анкетировании приняли участие 10 регионов РФ, 25 организаций, работающие в сфере детского отдыха. Опрос негосударственных программных лагерей выявил уязвимость данных организаций в условиях кризиса. Задачей анкетирования было определение степени влияния эпидемии коронавируса на развитие бизнеса негосударственных образовательных компаний. Вопросы, которые были заданы предпринимателям в дополнительном образовании: как изменился спектр услуг, оказываемых школьникам и их родителям, какие управленческие действия привели к устойчивости и сохранению компаний, каким образом трансформировалась команда, какие управленческие навыки были приобретены в процессе прохождения кризиса. Мы видим, что на данный момент не собраны в достаточном количестве материалы по исследованиям на тему устойчивости событийных пространств, в частности программных лагерей, в период пандемии. Мы не обнаружили исследований на тему устойчивости подобных организаций. И этот вопрос требует дополнительного изучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Событийное пространство, самоопределение подростков, антихрупкость, пространства самоопределения, программные лагеря.

БЛАГОДАРНОСТИ Автор выражает благодарность членам Ассоциации Программных детских лагерей, а также участникам Слета программных лагерей.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-78-87

Тема событийных пространств актуальна в России. Современные реалии таковы, что государство активно развивает проекты в области самоопределения школьников: нацпроекты «Наука», «Билет в будущее», «Большая Перемена», «Кванториумы» и т. п. В настоящее время в России открываются и функционируют различные пространства событийного, профориентационного характера, как на государственных платформах, так и в частном секторе дополнительного образования, компании развивают корпоративные программы для подростков, видна активность некоммерческих организаций в открытии событийных пространств для школьников. Мы постарались провести ранжирование таких пространств с точки зрения формата, территории охвата, целевой аудитории, периода (таблица 1).

Пространства в данной статье будут рассматриваться как физические событийные пространства, в которые приходят школьники (событийное пространство связано с идеей в философии как процесса самоопределения



Айдар Анисович ФАРРАХОВ

Магистр программы «Управление образованием»
НИУ ВШЭ, генеральный директор
ООО «АРТ Личность», 191167, РФ, Санкт-Петербург,
Кременчугская ул., 19, корп. 2, пом. 10-Н.
E-mail: aidar_farrakhov@mail.ru

личности с помощью искусства) [Лотман, 1990]. Речь идет о том, что в момент взросления школьникам необходимы событийные пространства, они нужны школьникам в определенных видах деятельности, таких как лагерь, пространства самоопределения, проекты по трудоустройству старшеклассников в летний период. Мы

Таблица 1. Существующие событийные пространства в России

Форматы	Территория охвата	Целевая аудитория	Период участия	Что входит в программу	Навыки
Корпоративные программы	Россия, региональные проекты нахождения компаний по месту осуществления деятельности	Дети сотрудников компаний, а также внешние участники-подростки, заинтересовавшиеся направлениями в компании (7–17 лет)	Программы от однодневных до нескольких лет	Лекции, тренинги, экскурсии, проектная деятельность, лагеря, встречи с профессионалами. Открытие специализированных школ	Hard/Soft Skills
Социально-образовательные проекты корпораций	Крупные города, Санкт-Петербург, Москва, города-миллионники	Школьники, 7–17 лет	Программы от однодневных до года	Тренинги, проектная практическая деятельность, лекции	Hard/Soft Skills
Олимпиада кружкового движения НТИ Junior	Россия	Школьники, 5–11 классы	Программы от нескольких месяцев до нескольких лет	Соревнования цифровых компетенций, машинное обучение	Hard/Soft Skills
Города профессий	Крупные города, Санкт-Петербург, Москва, города-миллионники	Дошкольники, школьники 7–15 лет	Однодневные программы. Программы выходного дня	Примерка профессий в игровом формате	Soft Skills
Временное трудоустройство (Биржи труда для подростков)	Россия	Подростки 14–17 лет (согласно ТК РФ)	От одного до трех летних месяцев	Озеленение, курьерская служба, разнорабочие	Hard/Soft Skills
Национальные проекты (Билет в будущее, Большая Перемена)	Россия	Участники 5–11 классы	Возможно участие от одного месяца до полугода	Лекции, тренинги, встречи с профессионалами	Soft Skills
Профориентационные события (фестивали)	Россия	Участники 7–11 классы и их родители	От одного до нескольких дней	Лекции, практические площадки – примерка профессий, встречи с экспертами. Встречи с вузами, компаниями	Soft Skills
Социальные проекты	Россия и регионы	Школьники 14–17 лет	Различные временные форматы	Практика, рабочие группы. Первый рабочий опыт. Знакомство с профессиями	Hard/Soft Skills
Частные кружки робототехники и инженерии	Города от 100 000 жителей	Школьники 7–15 лет	От месяца до нескольких лет	Тренинги, проектная деятельность	Hard/Soft Skills
Частные центры профориентации	Города от 500 000 жителей	Школьники 7–17 лет	От месяца до года	Профтестирование, тренинги по профессиям	Soft Skills
Детские лагеря профессий	Россия	Школьники 7–17 лет	Срок – одна каникулярная смена	Проектная деятельность, примерка профессий	Hard/Soft Skills
ЦМИТы, Кванториумы	Россия	Школьники 7–17 лет	От месяца до года	Рабочие проекты, создание полезных моделей	Hard/Soft Skills

говорим о том, как вырастить у школьника способность к самостоятельному самоопределению, а также умение и готовность вырабатывать свое отношение к настоящему, к действительности, к тому непростому времени, в котором он взрослеет. Событийные пространства могут быть качественным результативным инструментом для понимания школьником своих возможностей, для понимания, куда двигаться дальше в быстро меняющемся и неустойчивом мире. Событийное пространство строится как насыщенное, наполненное пространство, необходимое

школьнику в момент взросления, в котором выстраивается возможный примерный план на ближайший период жизни.

Нам также близко описание событийного пространства Джона Урри – британского ученого, социолога, – где он сравнивает событийные пространства и приводит в пример образ «дома» как недвижимого пространства, среды, предполагающей фиксированные смыслы и фиксированность практик, «гостиничного холла» или «мотеля», который связан случайными взаимодействиями. Еще одна

метафора, упомянутая Урри, – описание событийного пространства, пространства самоопределения как «корабля, т. е. своеобразного пространства-инструмента, которое связывает различные области социального воздействия на индивидуума» [Urry J., 2000].

По словам современных исследователей, самоопределение школьников, работа событийных пространств в настоящее время проходит в ситуации последствий пандемии, в условиях изменения мировых, государственных, социальных порядков. Происходят глобальные сдвиги в политическом устройстве мира, экономике, образовании. И именно поэтому такая ситуация заставляет, стимулирует человека из образования изменяться, а школьников – развиваться и искать себя, исходя из понимания, что ничего постоянного не существует. Возникает запрос на профессиональную поддержку, обучение навыкам, на профессиональное сопровождение школьников старших классов и их семей в вопросах становления личности, взросления и понимания – «кто я в этом мире?». Что делать семье, какой маршрут выстраивать с точки зрения дополнительных активностей? Тенденции развития событийных пространств для детей состоят в том, что они развиваются за границами формальных учреждений образования. Это движение становится разнообразным и принимает непривычные форматы, такие как событийные пространства [Поливанова и др., 2020]. Такие событийные пространства помогают школьникам получать первый взрослый самостоятельный опыт самоопределения. Необходимость таких пространств обусловлена тем, что в дополнительном образовании возможно построение системного отношения к самоопределению подростка, учитывая его возможности, особенности и вызовы, которые перед ним стоят.

**ПРОИСХОДЯТ ГЛОБАЛЬНЫЕ СДВИГИ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ УСТРОЙСТВЕ МИРА,
ЭКОНОМИКЕ, ОБРАЗОВАНИИ. И ИМЕННО
ПОЭТОМУ ТАКАЯ СИТУАЦИЯ ЗАСТАВЛЯЕТ,
СТИМУЛИРУЕТ ЧЕЛОВЕКА ИЗ ОБРАЗОВАНИЯ
ИЗМЕНЯТЬСЯ, А ШКОЛЬНИКОВ –
РАЗВИВАТЬСЯ И ИСКАТЬ СЕБЯ,
ИСХОДЯ ИЗ ПОНИМАНИЯ, ЧТО НИЧЕГО
ПОСТОЯННОГО НЕ СУЩЕСТВУЕТ**

В педагогике существует понятие, которое сочетается с определением «событийное пространство» – это «образовательная среда».

В книге В. А. Ясвина [2001] приводится определение образовательной среды как системы, которая влияет на формирование личности, а также совокупности содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития школьников. В данном контексте среда рассматривается как площадка, пространство для освоения действительности.

В подростковом возрасте для стар-

шекласника важным компонентом развития личности является самоопределение «кто я?», выражение собственного мнения, своей позиции. Освоение среды и научение в ней жить, работать, развиваться, сотрудничать. Среда помогает сформировать собственные стратегии. Событийные пространства помогают формировать личность – «бытие определяет сознание». Пространства событийные, пространства самоопределения создают для подростка среду, в которой он получает опыт. В этом возрасте школьник находится в формировании своего мировоззрения. Он ищет возможность быть понятым. Событийные пространства помогают «примерить профессию», получить первый рабочий профессиональный опыт, развить необходимые навыки, найти друзей, увидеть свои перспективы, попробовать построить свои планы на будущее, сделать первые шаги к пониманию: что мне нравится, а чем совсем не нравится заниматься.

Практически не существует исследований на тему особенностей управления событийными пространствами для школьников в условиях кризиса. В частности, практически не исследованы проблемы управления детскими программными лагерями во время пандемии,

и как «антихрупкость» обеспечивала их устойчивость. На сегодняшний день качественных и количественных исследований, которые бы позволили увидеть, какие стратегии использовали во время пандемии частные образовательные организации (программные лагеря), недостаточно.

Данным исследованием мы хотим проверить, действительно ли такие вызовы, как пандемия, могут влиять на устойчивость организаций, или же наше исследование покажет отсутствие причинно-следственных связей между условиями выживания пространств в условиях ковида, и устойчивость, «антихрупкость» событийных пространств находится совсем в другой плоскости и не всегда зависит от внешних агрессивных факторов.

Теоретическая рамка исследования

Футуролог Жаме Кассио из Института будущего утверждает, что сейчас человечество живет в эпоху хаоса и происходит слом структуры. Реальность меняется. Нужны новые инструменты, подходы. То, что ранее работало, сейчас не функционирует. Ситуации становятся неадекватны нормальности. То, что происходит, не вмещается в привычные рамки, и нам сложно понять общую картину [Medium, Jamais Cascio]. Это показывают появившиеся научные статьи о влиянии эпидемии коронавируса на процессы в управлении компаниями [Попов, Соловьева, 2020]. Ковид бросил вызов предпринимателям, бизнесу [Osterholm, Olshaker, 2022].

Нассим Талеб ввел такое понятие – «антихрупкость». Обладающий таким качеством субъект при любом развитии событий становится сильнее, и эта неконтролируемая ситуация дает ему выгоду [Талеб, 2022].

Определение событийных пространств, событийности находит утверждение в современных работах. Б. Д. Эльконин и И. Д. Фрумин в своей статье «Образовательное пространство как пространство развития» рассказали об образовательном проекте, где показан период построения событийности детской и взрослой жизни, показано рождение новых форм [Фрумин, Эльконин, 1993].

Мы проанализировали теорию И. Адизеса [2017] и модель Л. Грейнера [Модель роста...], где каждая компания проходит определенный цикл развития. Модель Адизеса описывает 10 жизненных циклов развития компании, модель Грейнера показывает переход от одного цикла к другому через кризисы. Данные модели легли в основу экспериментальной части исследования, где мы провели анализ опыта программных лагерей со структурой развития частного образования в критический период. Модель Грейнера, по нашему мнению, лучше подошла для описания процессов развития компании с точки зрения управления.

Устойчивость компаний в период пандемии

Пандемия «заставила» закрыть многие виды деятельности. COVID-19 оказал глобальное влияние и на работу частных компаний в сфере детского отдыха. Например, если говорить о таких событийных пространствах, как летние лагеря, то в период пандемии 2020–2021 гг. (по опросам ВЦИОМ 30 июля 2020 г.) 88% родителей не готовы были отправлять своего ребенка в лагерь [ВЦИОМ]. В 2020 году лагеря открылись только в 44 федеральных округах. Роспотребнадзор ограничил загрузку лагерей в 2020 г. в половину, в 2021 г. было разрешено 75% загрузки. В 2019 году работало свыше 54 000 лагерей (большая часть из которых пришкольные). По сравнению с допандемийным 2019 годом число лагерей уменьшилось в 6 раз. В 2020 году работали только 9 000 лагерей [Парламентская газета, 2020]. Официальная статистика не фиксирует закрытие частных программных лагерей.

В существующих работах недостаточно раскрыты вопросы о том, какие предпринимательские риски были у частных образовательных организаций, что пришлось изменить в менеджменте руководству, какие управленческие ошибки привели к торможению или закрытию. И наоборот – если бизнес устоял, то какие управленческие решения помогли преодолеть непредсказуемые последствия пандемии, какие инструменты управления дали возможность пройти кризис и остаться на плаву, сохранив образовательный проект [Гайнутдинов, 2020].

Методы исследования

Выборка не случайна, нами были отобраны частные образовательные компании, работающие на рынке дополнительного образования как событийные пространства более 5 лет. Респондентами стали владельцы организаций.

Исследование проводилось методом анкетирования онлайн, география была определена участниками Ассоциации программных лагерей Санкт-Петербурга и Ленинградской области [Ассоциация Программных Лагерьей], а также участниками Слета программных лагерей: Псков, Самарская область, Оренбургская область, Москва, Свердловская область, Крым, Краснодарский край, Республика Татарстан. Нами были опрошены 25 руководителей организаций негосударственных программных лагерей, из них 23 компании, которые смогли пережить пандемию и продолжают работу, и 2 компании, которым пришлось закрыться из-за причин, связанных с COVID-19. Участие в опросе было добровольным. Основой методологии стало открытое исследование консалтинговой компании «Культура инноваций» [Результаты открытого..., 2022].

Анкетирование было направлено на то, чтобы выявить: какие действия производили руководители организаций, чтобы сохранить команду и компанию?

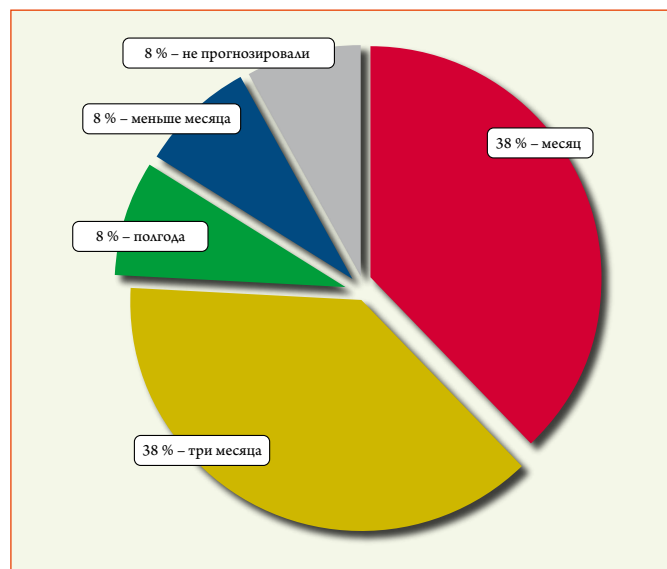
Результаты исследования

Неготовность руководителей организаций к случившемуся карантину отражена в опросе «Готовы ли вы были к случившемуся карантину?». 100 % участников опроса не верили в то, что власти объявят карантин.

18 респондентов, а это более 76 % опрошенных, считали, что карантин продлится не более 3 месяцев (рис. 1).

У 47 % опрошенных в феврале 2020 года была продана родителям основная часть летних путевок. При этом у 40 % организаций не было финансовой возможности для продолжения финансовой деятельности – оплаты налогов, заработной платы, аренды помещения, закупки оборудования и подготовки к летней кампании и т. д.

Рисунок 1. Результаты опроса: какова оценка продолжительности карантина на тот период?



На вопрос «Как вы оценивали ситуацию: удастся ли открыть летний сезон вовремя или нет?»:

- 39,1 % ответили: «нет, не удастся»;
- 13 % – затруднялись ответить;
- 47,8 % – верили в то, что смогут открыться.

Более половины респондентов не были уверены в продолжении работы и после карантина. Горизонт планирования 26,1 % руководителей организаций оценивали в неделю и менее, от одной недели до месяца горизонт планирования оценивали 21,7 % респондентов. И лишь 21 % опрошиваемых планировали работу своей организации на период от полугода до года. По итогам этого вопроса почти половина руководителей (47,8 %) рассчитывали работу своих компаний всего на месяц вперед.

В период пандемии 2020–2021 гг. 69,6 % директоров сохранили свой коллектив. Лишь 17,4 % руководителей за 2 года пандемии сократили чуть менее 20 % своего персонала. Большая часть владельцев, руководителей смогли сохранить свою команду.

Во время пандемии 26,1 % руководителей обсуждали планы организации на будущее совместно с коллективом несколько раз в неделю, тогда как 61 % руководителей организаций делали это 2 раза в месяц. Анкетирование показало, что за эти два года руководители стали больше общаться с сотрудниками, делаясь

своими мыслями о дальнейших перспективах компании.

На вопрос «Что из перечисленного вы, как руководитель, предпринимали в период пандемии?» опрошиваемые ответили следующим образом (можно было выбрать несколько вариантов ответов):

- 95,7% – «искал новые форматы работы»;
- 69,6% – «обращался в государственные службы для получения поддержки»;
- 52,2% – «стал более гибким, позволяя сотрудникам работать на других работах»;
- 52,2% – «предлагал помощь в организации удаленного рабочего места».

По 4,3% собрали следующие варианты ответов:

- «поменяли офис на более бюджетный, оптимизировали все»;
- «выплачивали минимальную зарплату при простое»;
- «выиграли грант от Фонда президентских грантов за 2020 г.»;
- «сократили второстепенные расходы».

Как мы видим, даже в условиях неопределенности предприниматели старались оптимизировать расходы и затраты организаций, при этом сохраняя основную часть команды и помогая сотрудникам в организации удаленных рабочих мест, также руководители не препятствовали работе своих сотрудников в других организациях.

Команда, ее сохранение в период пандемии

При этом двум компаниям из 23 не удалось сохранить команду. Главными причинами невозможности сохранения коллектива они назвали:

- резкое снижение доходов и отсутствие дополнительных источников финансирования;
- психологическое выгорание членов команды в условиях удаленной работы.

На вопрос «Какие факторы позволили сохранить команду?» руководители, сохранившие организацию в период пандемии, ответили:

- 73,9% – «психологическая поддержка команды»;
- 65,2% – «использование технологий и организация условий для удаленной работы»;
- 39,1% – «дополнительные источники финансирования»;

- 4,3% – «понимание и адекватность команды»;
- 4,3% – «общая неопределенность вокруг»;
- 4,3% – «понимание, что это твоя компания, твой лагерь, твои люди».

Услуги. Изменение образовательной составляющей

Далее мы задали вопрос, касающийся оказываемых услуг. «Изменился ли состав образовательных услуг в период пандемии с марта 2020 г. по октябрь 2021 г.?»:

- «остался прежним» – 34,8%;
- «их стало больше» – 30,4%;
- «состав услуг стал меньше» – 26,1%.

На вопрос «Что произошло в вашей организации с образовательной составляющей после пандемии?» ответы распределились таким образом:

- 52,2% – «возникли гибридные программы/онлайн»;
- 39,1% – «отказались от одного или нескольких направлений»;
- 30,4% – «линейка услуг увеличилась»;
- 8,7% – «сменили специализацию».

Сравнивая количество отдохнувших детей в 2020 и в 2021 годах, мы увидели, что к 2021 году ситуация в целом выправилась, показывая следующую статистику:

- в 2020 году отдохнуло детей меньше, чем обычно, у 65,2% респондентов;
- в 2021 году отдохнуло детей меньше, чем обычно, у 47,8% респондентов. Ситуация через год улучшилась на 17,4%;
- в 2020 году отдохнуло детей больше, чем обычно, у 21,7% респондентов;
- в 2021 году отдохнуло детей больше, чем обычно, уже у 34,8% респондентов. Ситуация через год улучшилась на 13,1%;
- в 2020 году отдохнуло детей столько же, сколько и до пандемии, у 8,7% респондентов;
- в 2021 году отдохнуло детей столько же, сколько и до пандемии, у 17,4% респондентов.

К 2021 году количество отдохнувших детей увеличилось в два раза больше, чем к 2020 г. Результаты исследования показали, что к 2021 году, к окончанию пандемии, порядка 60% руководителей зафиксировали допандемийные цифры посещения школьниками событийных пространств.

Мы задали вопрос: «Пришлось ли вам покинуть или сменить офис в период или вследствие пандемии?».

- 65,4% ответили, что место и площадь офиса остались прежними;
- 17,4% сменили офис на меньший по площади.

Меры государственной поддержки и финансовое состояние организации

О мерах государственной поддержки слышали 95,7% руководителей, воспользовались мерами 65,2%. При оценке уровня государственной помощи организации в период пандемии голоса распределились следующим образом:

- 34,8% – «она была незначительной»;
- 30,4% – «мы не почувствовали поддержки со стороны государства»;
- 21,7% – «помощи было недостаточно»;
- 4,3% – «помощи определено было недостаточно, и она распределялась с множеством нюансов и подводных камней, на условиях, которые невозможно было выполнить».

Та помощь, которая предоставлялась без условий, была слишком мала, чтобы позволить команде выжить. Единственная мера поддержки, которая реально помогла – это налоговые каникулы. Большая часть компаний посчитала оказание государственной поддержки незначительным.

Мы попросили оценить финансовое состояние организации к концу 2021 года по сравнению с 2019 годом. 30,4% организаций считают, что оно осталось прежним, 43,5% считают, что оно улучшилось, и только 26,1% считают, что оно ухудшилось. К сожалению, мы не смогли получить от руководителей подробный финансовый анализ деятельности компаний на период начала пандемии. Возможно, эта информация могла бы нам помочь понять, что стало причиной закрытия организаций

во время пандемии ковида: недостаток денежных средств на счете, необходимость вернуть денежные средства родителям за не проведенные смены или что-то иное.

Жизнь и работа после пандемии коронавируса

Одни считают, что коронавирус по-прежнему является серьезной проблемой. Другие – что эпидемия практически закончилась и уже не является проблемой. Третьи полагают, что серьезной проблемой эпидемия никогда и не была. Задав этот вопрос руководителям бытовых пространств, мы получили следующие ответы:

- 47,8%: «эпидемия коронавируса практически закончилась»;
- 21,7%: «эпидемия COVID-19 по-прежнему яв-

ляется проблемой в России»;

- 17,4% – затруднились с ответом;
- 13% – ответили,

что эпидемия коронавируса никогда не была серьезной проблемой в РФ.

Уровень заболеваемости снизился до минимальных значений, отменены

**СОБЫТИЙНЫЕ ПРОСТРАНСТВА
ТРЕБУЮТ ОРГАНИЗОВАННОСТИ,
МЕНЕДЖМЕНТА, УПРАВЛЕНИЯ,
ПОСКОЛЬКУ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ОНИ
СТАНОВЯТСЯ УЯЗВИМЫМИ**

основные ограничения. Мы поговорили с руководителями о том, какой стала жизнь после окончания пандемии. Одни считают, что после окончания пандемии коронавируса жизнь в России не отличается от того, что было раньше, до пандемии. Другие считают, что жизнь после окончания пандемии сильно изменилась. 73,9% руководителей ответили, что жизнь после пандемии сильно изменилась, 26,1% считают, что жизнь не изменилась.

Социально-демографический блок

Основной состав опрошенных руководителей (57%) составляют женщины, и только 43% – мужчины. 91% всех руководителей имеют высшее образование. Возраст 52,2%

руководителей – от 45 до 59 лет, 30,4% – от 35 до 44 лет и 17,4% – в возрасте от 25 до 34 лет. Возраст компаний: самой старой организации 29 лет, самой молодой – 5 лет. Из них прекратили работу 2 компании, одной из которых 6 лет, второй 26 лет.

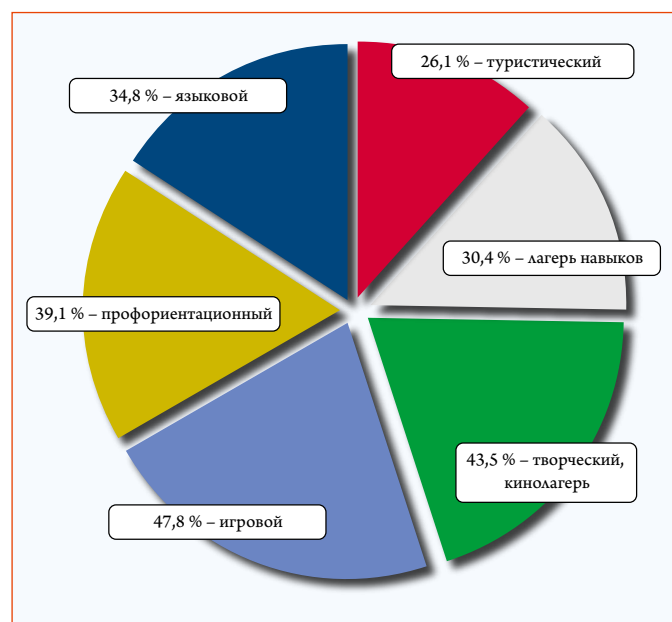
Направления работы программных лагерей, тематики событийных пространств

Опрашиваемые компании работают в нескольких тематиках. Основная часть, более 30%, – это языковые лагеря, почти 40% организаций реализуют профориентационные программы, игровые и творческие смены проводят более 43% компаний. Смены по навыкам проводят 30% опрошенных компаний. Также в списке были перечислены следующие направления: конные лагеря, психологические, спортивные, национальные, IT-программирование (рис. 2).

Дискуссионный вопрос

Полученные результаты позволили выявить, что каждый из руководителей впервые столкнулся с таким кризисом, как длительный карантин, вызванный пандемией COVID-19,

Рисунок 2. Результаты опроса: какую тематику/направление реализует ваш программный лагерь?



с кризисом, с которым никогда не встречался ранее в своей управленческой карьере. Каждый из опрашиваемых проходил этот путь самостоятельно, у каждой организации был свой капитал разного веса и объема перед началом пандемии: капитал финансовый, капитал человеческий, интеллектуальный капитал. У каждого из руководителей был свой подход к вопросу устойчивости организации.

Важно отметить, что анализ результатов опроса позволил установить необходимую постоянную связь между руководителем и сотрудниками, которая указывает на важность поддержки с обеих сторон в этот непростой период.

Таким образом, результаты опроса позволяют нам предположить, что особенности управления устойчивостью событийных пространств для школьников в период кризиса лежат в плоскости поддержки команды. И в этом смысле ошибки, неудачи в ведении своей компании высвечивают этот контекст, в котором работают предприниматели из сферы дополнительного образования, намного ярче, чем достижения.

Выводы

Современным школьникам необходимо жить в событийных пространствах. «Примерять» на себя взрослую жизнь, становиться самостоятельными, учиться принимать сложные, зачастую взрослые решения, самоопределяться. И именно пространства самоопределения, лагеря любой формы, временная работа в летний период помогают им в этом. Задача таких организаций гуманитарная – помочь школьнику, поддержать его в условиях неопределенности. Само собой это не происходит, и школьнику следует помогать через такие организации.

Исследование, проведенное в Ассоциации программных лагерей и среди участников Слэта программных лагерей, позволяет утверждать, что большинство участников рынка не были готовы к карантину и временному закрытию организаций.

Также событийные пространства для школьников являются важным и необходимым инструментом в развитии подрастающего поколения с точки зрения социальных, культурных, интеллектуальных знаний, опыта и багажа, необходимых для взросления. И эти

определенные виды деятельности, в частности событийные пространства, требуют организованности, менеджмента, управления, поскольку в условиях кризиса они становятся уязвимыми.

И в этом смысле «антихрупкость» – это то, как эти уязвимые организации справились с теми вызовами, которые обрушились на них за последние три года и продолжают их испытывать на прочность.

Список источников

1. Лотман М. Ю. (1990). Структура художественного текста. М.
2. Urry J. (2000). *Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century*. London and New York: Routledge.
3. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Павленко К. В., Сивак Е. В. (2020). Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. ВШЭ.
4. Ясвин В. А. (2001). Образовательная среда от моделирования к проектированию. М.: Смысл.
5. Medium, Jamais Cascio. Distinguished Fellow, Institute for the Future. Facing the Age of Chaos. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата обращения 09.06.2022).
6. Попов А. В., Соловьева Т. С. (2020). Устойчивость положения работников в условиях пандемии COVID-19: опыт международных исследований. *Управление*, 8(4), 101-108. DOI: 10.26425/2309-3633-2020-8-4-101-108.
7. Osterholm M. T., Olshaker M. (2022). The Pandemic of Unknowns. Reaching a New Normal in an Age of Uncertainty. *Foreign affairs*, January 22. <https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2022-01-22/pandemic-unknowns#author-info> (дата обращения 10.06.2022).
8. Талеб Н. Н. (2022). Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 36.
9. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. (1993). Образовательное пространство как пространство развития. *Вопросы психологии*, 1, 24–32.
10. Адизес И. (2017). Стремление к расцвету. Как добиться успеха в бизнесе с помощью методологии Адизеса. М.: Манн, Иванов и Фербер.
11. Модель роста Грейнера. <http://chiefengineer.ru/organizaciya-proizvodstva/management/model-rosta-greynera/> (дата обращения 11.06.2022).
12. ВЦИОМ. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/deti-ostayutsya-doma> (дата обращения 05.06.2022).
13. Парламентская газета 02.10.2020. <https://www.pnp.ru/social/v-rossii-chislo-otkrytykh-detskikh-lagerey-iz-za-pandemii-sokratilos-vshestero.html> (дата обращения 5.06.2022).
14. Гайнутдинов Р. М. (2020). Проектирование программы развития образовательной организации как антикризисная стратегия. МОУ Культурно-образовательный центр «ЛАД», г. Ярославль. DOI: 10.46573/2409-1391-2020-4-39-44.
15. Сайт Ассоциации Программных Лагередей. <https://programcamps.ru/> (дата обращения 13.06.2022).
16. Результаты открытого исследования в формате Shared Research «Управление неопределенностью»; март-апрель 2022, консалтинговое агентство «Культура инноваций». <https://www.sd.incult.me/> (дата обращения 11.06.2022).



Managing the event spaces of schoolchildren in the context of anthropological risks

Aidar A. FARRAKHOV

Master of the program «Education Management» of the Higher School of Economics, General Director, ART Lichnost LLC.
191167, Russian Federation, Saint Petersburg, Kremenchugskaya str., 19, bldg. 2, pom. 10-N. E-mail: aidar_farrakhov@mail.ru

ABSTRACT The article substantiates the need to fix the features of managing event spaces for schoolchildren in a crisis. Event spaces face the humanitarian task of supporting schoolchildren during the period of growing up and crisis. This is an attempt to explore what these spaces have done in order to survive in the market in the ongoing crisis of 2020-2022. The purpose of the study is to fix practices, confirming that in the current realities there are management features. A study conducted at the Association of Program Camps and among the participants of the program camp meeting suggests that the majority of market participants were not ready for quarantine and temporary closure of organizations. The study was based on surveys of the Association of Programmatic Children's Camps and participants in the first gathering of program camps, which was held from February 23 to February 25, 2022 in St. Petersburg. 10 regions of the Russian Federation, 25 organizations working in the field of children's recreation took part in the survey. A survey of non-state program camps revealed the vulnerability of these organizations in a crisis. The purpose of the survey was to determine the degree of impact of the Covid-19 pandemic on the development of the business of non-state educational companies. Questions that were asked to entrepreneurs in additional education: how the range of services provided to schoolchildren and their parents has changed, what managerial actions led to the stability and preservation of companies, how the team was transformed, what managerial skills were acquired during the crisis. The purpose of the survey was to determine the degree of impact of the Covid-19 pandemic on the development of the business of non-state educational companies. Questions that were asked to entrepreneurs in additional education: how the range of services provided to schoolchildren and their parents has changed, what managerial actions led to the stability and preservation of companies, how the team was transformed, what managerial skills were acquired during the crisis.

KEYWORDS Event space, self-determination of adolescents, antifragility, spaces of self-determination, program camps.

ACKNOWLEDGEMENTS The author expresses gratitude to the members of the Association of Program Children's Camps, as well as to the participants of the Program Camps Meeting.

References

1. Lotman M. Yu. (1990). The structure of the artistic text. M.
2. Urry J. (2000). Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century. London and New York: Routledge.
3. Polivanova K. N., Bocharov A. A., Pavlenko K. V., Sivak E. V. (2020). Education outside the school walls. How parents design their children's educational space. HSE.
4. Yasvin V. A. (2001). Educational environment from modeling to design. M.: Smysl.
5. Medium. Jamais Cascio Distinguished Fellow, Institute for the Future. Facing the Age of Chaos. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (accessed 06/09/2022).
6. Popov A. V., Solovieva T. S. (2020). Sustainability of the situation of workers in the context of the COVID-19 pandemic: international research experience. Management, 8(4), 101-108. DOI: 10.26425/2309-3633-2020-8-4-101-108.
7. Osterholm M. T., Olshaker M. (2022). The Pandemic of Unknowns. Reaching a New Normal in an Age of Uncertainty, January 22. Foreign affairs. <https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2022-01-22/pandemic-unknowns#author-info> (accessed 10.06.2022).
8. Taleb N. N. (2022). Antifragility. How to benefit from chaos. M. CoLibri, Azbuka-Atticus, 36.
9. Frumin I. D., Elkonin B. D. (1993). Educational space as a development space. Issues of psychology, 1, 24-32.
10. Adizes I. (2017). Striving for prosperity. How to Succeed in Business Using the Adizes Methodology. M.: Mann, Ivanov i Ferber.
11. Greiner growth model. <http://chiefengineer.ru/organizaciya-proizvodstva/management/model-rosta-greynera/> (accessed 06/11/2022).
12. VTSIOM. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/deti-ostayutsya-doma> (accessed 06/05/2022).
13. Parliamentary newspaper 02.10.2020. <https://www.pnp.ru/social/v-rossii-chislo-otkrytykh-detskikh-lagerey-iz-za-pandemii-sokratilos-vshestero.html> (accessed 5.06.2022).
14. Gainutdinov R. M. (2020). Designing a program for the development of an educational organization as an anti-crisis strategy. MOU Cultural and Educational Center "LAD", Yaroslavl. DOI: 10.46573/2409-1391-2020-4-39-44.
15. Website of the Association of Program Camps. <https://programcamps.ru/> (accessed 13.06.2022).
16. Results of an open study in the Shared Research format "Uncertainty Management"; March - April 2022, Culture of Innovation consulting agency. <https://www.sd.incult.me/> (accessed 11.06.2022).

СПЕШИТЕ ДЕЛАТЬ ДОБРО:

от мультимедийного проекта к воспитанию доброты

Татьяна Цырлина-Спэйди, Эми Н. Спэнглер

Чтобы поверить в добро, надо начать делать его.

Л. Н. Толстой

АННОТАЦИЯ Слова в названии этой статьи принадлежат известному российскому доктору Федору Петровичу Гаазу, подлинному символу доброты, который всей своей жизнью доказал возможность и необходимость творить добро. Однако сегодня происходит обратное – мы с тревогой наблюдаем значительное снижение уровня эмпатии и доброты среди учащихся, студентов и других групп населения на локальном и международном уровнях. Нас также не может не тревожить резко возросшая агрессивность людей в разных уголках планеты, что неизбежно отражается на жизни детей и подростков, приводя к множеству непоправимых трагедий и несчастий. Все это заставило нас переосмыслить свои приоритеты и породило насущную необходимость нового проекта, основанного на одной из наиболее ключевых и объединяющих ценностей, единодушно принятых человечеством. Речь идет о доброте, которую мы все легко различаем, принимаем с самого раннего возраста и высоко ценим в течение всей жизни. Этому был посвящен наш проект, краткое описание которого и составляет содержание статьи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Ценность доброты, мультимедийный проект, учебно-методические материалы.

ФИНАНСИРОВАНИЕ Цели проекта были поддержаны грантом Ассоциации нравственного воспитания: <https://www.amenetwork.org/sid>, некоммерческими организациями – Action for Media Education и The Northwest Center for Excellence in Media Literacy Education.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-88-93

Цели и задачи проекта

Стартовавший в начале 2022 года проект назывался «Международные выражения доброты» («International Expressions of Kindness») и преследовал следующие цели: создание безопасного виртуального пространства для проявления

доброты и формирования суждений о ней; более глубокое осмысление учеными и практиками того, как дети понимают и реализуют доброту; помощь детям в осознании и принятии добрых поступков на местном, национальном и международном уровнях, и наконец, разработка



Татьяна Владимировна
ЦЫРЛИНА-СПЭЙДИ

доктор пед. наук, профессор, директор международного мультимедийного проекта «International Expressions of Kindness», профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета г. Сиэтла, штат Вашингтон (США), гл. редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum» и соавтор учебно-методических материалов «Connect with Kindness» (2023)



Эми Н.
СПЭНГЛЕР

магистр образования, первый автор учебно-методических материалов «Connect with Kindness» (2023), член команды международного мультимедийного проекта «International Expressions of Kindness», бывший директор школы и независимый консультант по вопросам образования



Елена Анатольевна ЛЕНСКАЯ

к. пед. н., научный руководитель Центра исследования Образовательной политики, Московская высшая школа социальных и экономических наук (Шанинка)

Конференция «Тенденции развития образования»

Ежегодная конференция «Тенденции развития образования» предназначена для самых разных категорий участников: руководителей органов управления образованием, профессоров и студентов вузов, директоров и учителей школ, родителей, которым интересны вопросы образования детей, даже для старшеклассников. В этом году конференция была юбилейной – она проходила в двадцатый раз. Ее тема – «Современное образование – выбор будущего». На конференции, проходившей в онлайн-формате, участвовало около 10 тысяч слушателей, а среди выступающих были представители почти всех регионов России, а также из 25 других стран. В их числе Татьяна Цырлина-Спэйди (адъюнкт-профессор университета Ситтл Пасифик) и Эми Спэнглер (образовательный консультант из города Идайна, штат Миннесота). Они рассказали о результатах международного проекта «Спешите делать добро», в котором были задействованы и участники из России.

учебно-методических материалов в помощь педагогам детских садов и средних общеобразовательных школ. Эти материалы ориентированы на продвижение ценности доброты и добрых поступков среди детей в разных культурных и национальных контекстах¹.

Мультимедийный проект реализован с помощью двух американских некоммерческих организаций – Action for Media Education и The Northwest Center for Excellence in Media Literacy Education – и получил поддержку от ряда общественных объединений во всем мире. Во главе проекта стоит первый автор этой статьи. Благодаря очень широкому международному охвату детей и взрослых (и вопреки короткому сроку

проведения – с января по май 2022 года) мы сумели привлечь к участию более 1800 детей из 45 стран и шести континентов. Широкая палитра возможностей самовыражения – рисунок, видео, фотография, танец, эссе и т. п. – позволила нашим участникам успешно выразить свои мысли в отношении доброты и добрых поступков других, а также поделиться собственными поступками, и все это в рамках индивидуальных, групповых и семейных проектов. Иначе говоря, мы предложили детям принять участие в празднике доброты, не ограничивая форм проявления самого «праздника».

Проект был полностью осуществлен в течение тринадцати месяцев (с января 2022 по февраль 2023 года), и, как часто бывает, в ходе работы мы вышли далеко за рамки первоначального плана и сумели сделать то, что прежде казалось невыполнимым. Более того, как мы и предсказывали, возникли так называемые «неожиданные результаты», как, например, приглашение провести короткий курс (март–апрель 2023 г.) на тему: «Укрепление эмпатии и доброты в дошкольных детских учреждениях и в начальной школе: современная теория и обнадеживающая практика» (Fostering Empathy and Kindness in Preprimary and Primary Schools: Modern theory and cogent practice). Слушателями стали студенты педфакультета Университета Турина в Италии.

Весь проект включал в себя четыре взаимосвязанные фазы:

1. С января по май 2022 г. благодаря широкой рекламной кампании мы получили более тысячи детских работ на десяти разных языках.
2. В течение июня–августа 2022 г., основываясь на детских творческих проектах и используя междисциплинарный подход, мы разработали учебно-методические материалы «Объединимся в доброту» (Connect with Kindness Child-Generated Teacher-Friendly Curricula Materials). Ведущую роль в разработке материалов сыграл второй автор статьи. Эти материалы напрямую связаны с понятиями эмпатии, сочувствия и доброты и соотносятся с концепциями моральной образцовости, заботы, сотрудничества, альтруизма и нравственного поведения.
3. В течение третьей фазы проекта (сентябрь–декабрь 2022 года) мы провели пилотную проверку разработанных материалов, которые были использованы группой из приблизительно 30 педагогов из 11 стран в разных детских

¹ Реализация этой последней цели проекта была поддержана небольшим грантом Ассоциации нравственного воспитания (<https://www.amenetwork.org/sid>).

учреждениях: школах, детсадах, детских площадках, парках.

4. Наконец, в декабре 2022 – январе 2023 г. мы еще раз внимательно и критически проанализировали все полученные во время пилотного проекта материалы и предложения, внесли необходимую правку и опубликовали их на нашем сайте в свободном доступе².

Обсуждение материалов

Доброта являет собой универсальную ценность, признанную и продвигаемую в большинстве известных культурных практик и религий. Не случайно выдающиеся мыслители гуманистической ориентации, начиная с древности и до наших дней, использовали доброту как краеугольный камень своих концепций. Достаточно назвать такие имена, как Демокрит, Коменский, Песталоцци, Герbart, а затем уже Корчак, Сухомлинский и Далай-Лама.

Особенно значимыми для нас представляются концепции, основанные на признании первостепенной важности детства и уважении каждого ребенка, а также понимании, что все дети способны к постижению нового знания и обладают творческими способностями. Один из главных защитников детства Януш Корчак справедливо заметил: «Существует ложное убеждение..., что доброта портит детей и что мягкость порождает безнаказанность и беспорядок... Однако дети заслуживают уважения, доверия и доброты» [Korcak, 1992, с. 171].

Мы также опираемся на идеи и концептуальные положения о становлении морали и нравственных норм поведения современных американских психологов Д. Нарвайз и Д. Лэпсли [Narvaez and Lapsley, 2009], на подходы к исследованию эмпатии и нравственных эмоций и их роли в нравственном поведении, обозначенные в трудах Н. Айзенберг [Eisenberg, 2001] и Л. Блума [Blum, 2011]. Немалый интерес представляют и работы Л. Нуччи и его обоснованный призыв к формированию социально активных и чутких личностей [Nucci and Ilten-Gee, 2021]. Особую ценность для нас представляют исследования Дж. Заки (2019), который пишет о «войне за доброту»

и определяет эмпатию «как психологический "суперклей", который обеспечивает сотрудничество и доброту» [The Economist, June 7, 2019]. Вышеназванные работы составляют лишь небольшую группу из множества публикаций исследователей, работающих в той же области.

Мы также провели подробный анализ недавних отчетов Easel Project (по социальному и эмоциональному обучению, СЭО), опубликованных Гарвардским университетом [Jones et al., 2022], и отдельно отчет об использовании СЭО применительно к дошкольникам и младшим школьникам в США (2021).

Материалы «Объединимся в доброте» учитывают в равной степени культурные, национальные и иные особенности детей, а главное, позволяют услышать голос и мнение каждого ребенка в процессе формирования у них доброты и эмпатии. Ряд источников подтверждает [Jagers et al., 2018; 2019], что программы эмоционально-социального воспитания особенно результативны, когда используют проектную методику и реальную практику жизни как стимулы формирования автономии суждений и поступков, а также лидерских качеств, направленных на социальные перемены.

Не менее актуальны для нас и концепции эффективности обучения, применение которых способствует пробуждению детской любознательности, интереса к новому, а соответственно, и к учебе [Marzano, 2001]. Когда учащиеся становятся субъектами собственного процесса познания и формирования разнообразных умений, они приобретают подлинный стимул к учебе, и тогда они и чувствуют, и ведут себя по-другому. В этом смысле наши учебно-методические материалы несут в себе высокий мотивационный заряд, поскольку реализуются на основе реальных мнений самих детей и признания их интересов, что и составляет основу каждого предложенного нами урока.

Прежде всего отметим, что тщательный анализ всех заявленных детских проектов позволил выделить семь ключевых тем, которые и легли в основу учебно-методических материалов. Практически каждый урок есть коллективное выражение детской мудрости и в тематике, и в соответствующих примерах. В определенной степени наша роль сводится к роли передатчиков, которые доносят голоса детей, часто приглушенные или вовсе потерянные, до сознания педагогов.

2 См.: <https://express-kindness.org/child-generated-kindness-curricula-materials/>.

Среди всех тем выделяются такие, как: создание атмосферы веселости и легкости, участия и сострадания, а также символов доброты; проявление участия в делах семьи и более широкого сообщества; забота о больных и престарелых; честование подлинных «героев доброты» и поддержка тех, кто оказался в тяжелой жизненной ситуации.

Вместе с темами мы также определили ключевые концепции и «язык доброты». Например, тема 5 «Проявление заботы о животных, природе и/или об окружающей среде или обо всей планете» сопровождается такими словами и понятиями, как «эмпатия», «забота», «любовь», «подготовка к чему-либо» и «будущее».

Подобно предложенным нами семи темам, разработки уроков и связанные с ними варианты практической деятельности также носят инновационный характер, так как базируются на идеях самих учащихся, высказанных в классе и лишь изначально мотивированных учителем. Вообще, весь процесс приобщения к доброте окрашен голосами реальных детей не только в силу избранных семи тем, но и благодаря их предложениям в каждом конкретном классе, как и что делать в ходе совместных уроков. Поддерживая и закрепляя идеи самих учеников, педагоги тем самым выражают свое уважение к мнению детей, что неизбежно ведет к созданию эмоционально позитивной атмосферы и отвечает нашему основному принципу в построении отношений в детско-взрослом сообществе.

Большинство разработок уроков включает в себя примеры детских проектов из разных стран, что позволяет использовать их как своеобразные «окна» в другую культуру. Учащимся предлагается посмотреть что-то короткое видео или рисунок либо прочитать эссе, а затем стать участником мозгового штурма, обсуждая, как и он мог бы участвовать в подобного рода активности и проявить доброту, но уже в рамках его собственной культуры.

Уроки разработаны с учетом отводимого на них времени. Предположим, у педагога осталось пять минут на уроке, и есть необходимость их чем-то занять. Тогда на помощь придут наши разработки. Пять минут доброты – это уже что-то, но мы рассчитываем, что возникнут и другие ситуации, когда учитель сможет глубже окунуться в конкретную тему. Все темы организованы таким образом, что педагог сможет их варьировать, причем без каких-либо обязательств закончить

все уроки или фрагменты по конкретной тематике.

Наиболее значительный результат обучения доброте наблюдается по завершении этапа урока «Подумай, поделись, поразмышляй и объединись с другими в доброте». В этой части представлены тщательно продуманные вопросы, которые обращены к критическому мышлению, призывают учащихся думать, писать или говорить на предложенную тему. Именно здесь и происходит реальное обучение, подлинное углубление в проблему посредством консолидации всех усилий [Brown

et al., 2014]. Как мы знаем, именно благодаря этой разумной и преднамеренной деятельности происходит углубление и расширение детских знаний и синаптических связей.

Важно отметить, что наши учебно-методические материалы составлены применительно к трем возрастным группам, а не к классам. Предложенные виды деятельности доступны всем детям, хотя стоит отметить, что для групп со специальными потребностями и эмоциональными проблемами педагогам предстоит их несколько адаптировать. Мы намеренно не изменяли и не адаптировали рекомендованные примеры к особенностям той или иной культуры. Напротив, мы убеждены, что дети обязательно должны узнавать о других культурах и странах через работы своих сверстников. Только таким образом можно обеспечить детям реальное окно в другую культуру и зеркало своей собственной культуры.

Мы рекомендуем учителям вначале сформировать определенные «нормы участия»,

ЗНАЧИМЫМИ ПРЕДСТАВЛЯЮТСЯ КОНЦЕПЦИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИЗНАНИИ ПЕРВОСТЕПЕННОЙ ВАЖНОСТИ ДЕТСТВА И УВАЖЕНИИ КАЖДОГО РЕБЕНКА, А ТАКЖЕ ПОНИМАНИИ, ЧТО ВСЕ ДЕТИ СПОСОБНЫ К ПОСТИЖЕНИЮ НОВОГО ЗНАНИЯ

что послужит первым шагом к созданию безопасного и прогнозируемого пространства, где к каждому относятся с уважением. Мы также обращаем внимание на необходимость особенно бережного отношения к детям, которые перенесли какую-то эмоциональную травму, и разъясняем, как это сделать. Поистине роль учителя сводится к поиску разнообразных средств для обеспечения равных возможностей быть услышанными и понятыми всем без исключения детям, признания их субъектности и автономии [Kenner & Raab, 2021; Domitrovich et al., 2017; Yeager, 2017]. Если конкретный класс является гомогенным, то тем более важно обеспечить ознакомление учащихся с другими культурами, что легко осуществить посредством предложенных нами примеров. Любая «встреча» с людьми, символизирующими новый язык, культуру или государство, поможет школьникам лучше ассоциировать себя с ними, а также позволит им почувствовать себя членами глобального сообщества людей.

Педагоги, участвовавшие в пилотном проекте и проводившие как минимум четырнадцать или более уроков для определенной возрастной группы, отмечали значительное улучшение атмосферы класса, а часто и культуры всей школы. Учителя, наряду с администраторами школ, родителями и жителями соответствующих микрорайонов, наблюдали множество неожиданных результатов проведенных уроков, усиленных, словно по маговению волшебной палочки. Интересно, что даже ученики, не задействованные в этой программе, наблюдая за позитивными действиями своих сверстников, начинали подражать им, а непосредственные участники пилотного проекта повторяли однажды использованные действия в сходных ситуациях, причем много позже.

Наконец, для оценки эффекта программы учителя могут воспользоваться разработанными нами «рубриками участия». Полученные данные позволят педагогам определить, насколько их учащиеся освоили каждую из тем программы.

Заключение

Заключая, отметим, что использование учебно-методических материалов «Объединимся в доброте» доказало справедливость первоначального представления о том, что дети мудры и способны не только определить, что такое доброта, но

и активно действовать на ее основе. Более того, участвуя в подобных уроках, дети демонстрировали более высокий уровень эмпатии, вдумчивости и доброты. Не удивительно, что большинство педагогов-участников пилотного проекта планируют продолжать их использование в будущем.

Список источников | References

1. Blum L. (2011). Empathy and Moral Psychology: A Critique of Shaun Nichols's Neo-Sentimentalism. In Carla Bagnoli (ed.), *Morality and the emotions*. Oxford University Press, 170–193.
2. Brown P. C., Roediger III H. L., & McDaniel M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.
3. Christen M., Narvaez D. (2012). Moral Development in Early Childhood is Key for Moral Enhancement. *American Journal of Bioethics-Neuroscience*, 3(4), 25–26.
4. Domitrovich C. E., Syvertsen A. K., & Calin S. S. (2017). Promoting social and emotional learning in the middle and high school years. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
5. Eisenberg N., Morris A. S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research* 14, 95–120. <https://doi.org/10.1023/A:1012579805721>.
6. Jagers R. J., Rivas-Drake D., & Borowski T. (2018). Equity and social-emotional learning: A cultural analysis (Frameworks Briefs Special Issue Series). CASEL. <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf>.
7. Jagers R. J., Rivas-Drake D., & Williams B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>.
8. Jones S. M., Brush K. E., Wettje S., Ramirez Th., et al. (2022). Navigating SEL from the inside out. Looking inside & across leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers. Easel Lab at Harvard Graduate School of Education. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-middle-high-school.pdf>.
9. Jones S. M., Brush K. E., Ramirez Th., et al. (2021). Navigating SEL from the Inside Out. Looking Inside and Across 33 Leading SEL Programs. A practical resource for schools and OST providers, preschool & elementary focus, 2nd edition. <https://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>.
10. Kenner B. B., & Raab E. L. (2021). The missed opportunity of adolescence: How schools, educators and families can leverage developmental practice to support adolescents to reach their full potential. Choice-filled Lives Network. https://www.academia.edu/67837216/The_Missed_Opportunity_of_Adolescence_How_Schools_Educators_and_Families_Can_Leverage_Developmental_Practice_to_Support_Adolescents_to_Reach_their_Full_Potential.
11. Karlin M., & de Silva B. O. The Science, theory and practice of kindness: A Brief overview. <https://mgiep.unesco.org/article/the-science-theory-and-practice-of-kindness-a-brief-overview>.

12. Korczak J. (1992). When I am little again and The Child's right to respect. University Press of America.
13. Korczak J. (2018). How to love a child: And other selected works. Volumes 1-2. Vallentine Mitchell.
14. Marzano R. J. (2000). A new era of school reform: Going to where the research takes us. Mid-continent Research for Education and Learning.
15. Narvaez D., & Lapsley D. K. (2009). Moral identity and the development of moral character. In D. Medin, L. Skitka, D. Bartels, & C. Bauman (Eds.), Moral cognition and decision making, Vol. 50 of the Psychology of Learning and Motivation series (pp. 237–274). Elsevier.
16. Nucci L., Ilten-Gee R. (2021). Moral education for social justice. Teachers College Press.
17. Schonert-Reichl K. A., & Hymel S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Why social and emotional learning is critical for students' school and life success. Education Canada, 47, 20–25.
18. Simon-Thomas E. (2019). How to Keep Your Empathy Switched On. <https://www.youtube.com/watch?v=62ZFztVCdE&t=41s>.
19. The Items Included in each of the 24 Revised IPIP-VIA Scales (Values in Action: Peterson & Seligman, 2004). https://ipip.ori.org/newVIAKey.htm#Kindness_Generosity.
20. The Dalai Lama's Education of the Heart. <https://educationoftheheartdialogue.org/dalai-lama-education-of-the-heart/>.
21. Tsyrlina-Spady T., & Renn P. (Eds). (2020). Nurture, care, respect, and trust: Transformative pedagogy inspired by Janusz Korczak. Myers Education Press.
22. Woolf N. Social-Emotional Learning Curriculum: 20+ Leading SEL Programs. Panorama Education <https://www.panoramaed.com/blog/social-emotional-learning-curriculum>.
23. Yeager D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. The Future of Children, 27(4), 73–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>.
24. Zaki J. (2019). The War for Kindness: Building Empathy in a Fractured World. Crown.
25. Zaki J. (2019). How to increase empathy and unite society. The Economist. June 7, 2019.

Hurry up to do good: from a multimedia project to the education of kindness

Tatiana V. TSYRLINA-SPADY

PhD, Professor, Associate Professor at the Pacific University of Seattle (USA),
Editor-in-chief of the electronic journal «Russian-American Education Forum»,
coordinator of the Russian-American program «International Academic Initiatives». Seattle, USA

Amy N. SPANGLER

Ph.D., Associate Research Professor, Center for Research Methodology and Evaluation, Social and Behavioral Sciences Research Consortium (SBSRC), University of Nebraska-Lincoln, Whittier Research Center.
370E, Lincoln, NE 68583–0866 402-472-0764. E-mail: aspiegel1@unl.edu

ABSTRACT The words in the title of this article belong to the famous Russian doctor Fyodor Petrovich Haaz, a true symbol of kindness, who has proved the possibility and necessity of doing good with his whole life. However, the opposite is happening today – we are alarmingly observing a significant decrease in the level of empathy and kindness among students, students and other population groups at the local and international levels. We are also concerned about the sharply increased aggressiveness in different parts of the world, which inevitably affects the lives of children and adolescents, leading to many irreparable tragedies and misfortunes. All this forced us to rethink our priorities and created the urgent need for a new project based on one of the most key and unifying values unanimously accepted by mankind. We are talking about kindness, which we all easily distinguish, accept from an early age and highly appreciate throughout life. Our project was dedicated to this, a brief description of which is the essence of the article.

KEYWORDS The value of kindness, multimedia project, teaching materials.

FUNDING The goals of the project were supported by a grant from the Association for Moral Education: <https://www.amenetwork.org/sid>, noncommercial organization – Action for Media Education и the Northwest Center for Excellence in Media Literacy Education.

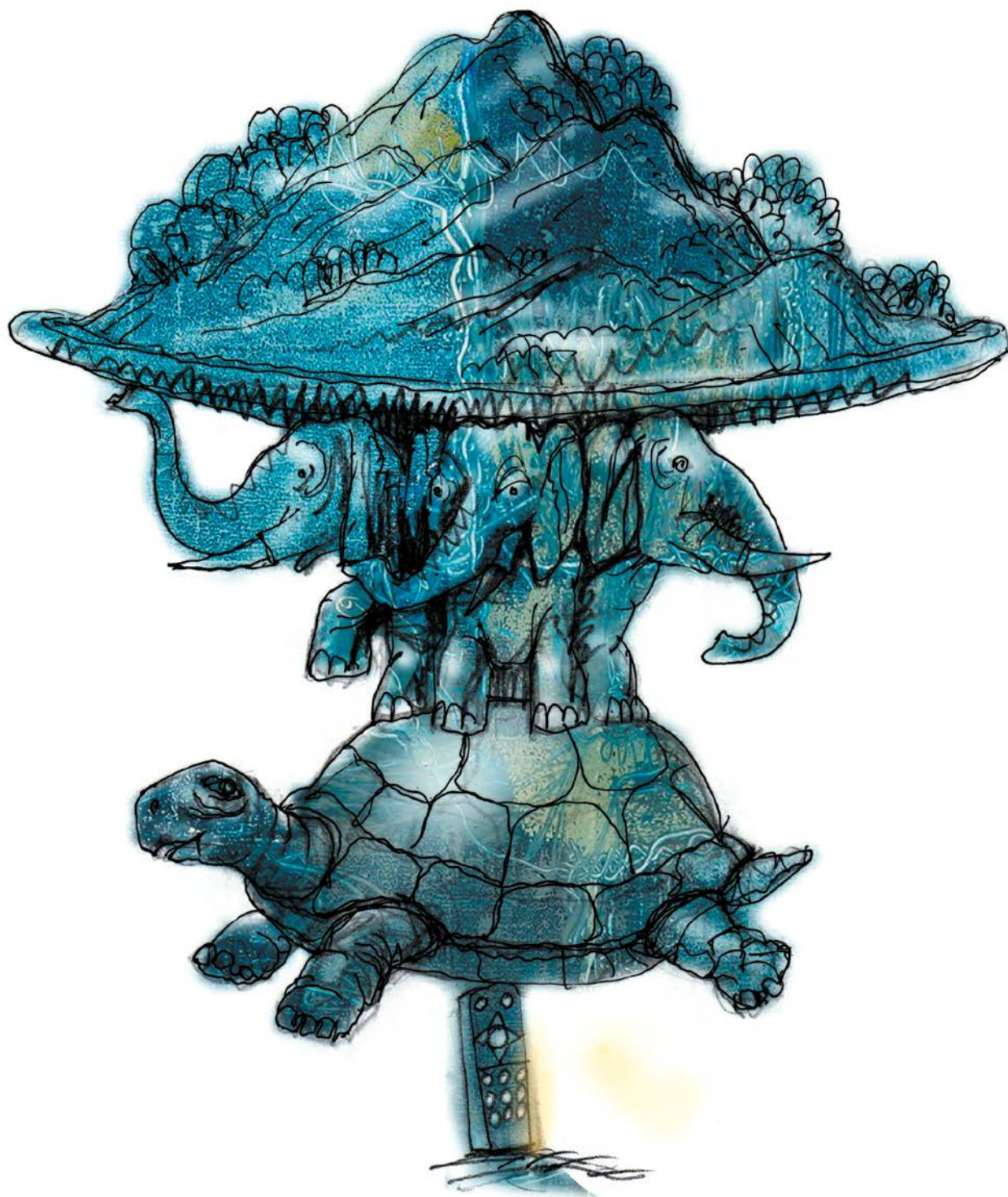


образовательная перезагрузка#



СТРОИМ ШКОЛУ ВОЗМОЖНОСТЕЙ





Антропология современности: путь от конфликта к сотрудничеству

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Обсуждается статья экономиста Стивена Хорвица «Сотрудничество вместо принуждения: важность детской игры...» с позиций антропологии современности. Опираясь подспудно на трансдисциплинарный подход, С. Хорвиц проанализировал множество источников из области социальных наук, исследующих проблемы социализации детей и подростков в условиях современности. Он пришел к выводу о важной роли игры без присмотра, или свободной детской игры, для развития навыков успешного социального взаимодействия в современном мире. С. Хорвиц убедительно доказывает, что неконтролируемая и неструктурированная детская игра спонтанно обучает детей социальной саморегуляции, непринужденным способам разрешения конфликтов, налаживанию отношений партнерства и сотрудничества друг с другом. Эти уроки чрезвычайно важны не только для благополучной взрослой жизни и психологической устойчивости перед лицом неопределенности, но и для поддержания культуры здорового демократического общества. Игра в широком смысле слова понимается как свободная деятельность людей, основанная на их взаимном согласии и структурированная правилами, которые создают сами игроки. В свободной детской игре формируются социальные навыки, необходимые для успешных человеческих взаимодействий в реальном мире. Напротив, практики игры под контролем взрослых ослабляют навыки социального взаимодействия, приучая детей ожидать, что взрослые вмешаются в разрешение их споров или станут использовать внешнее принуждение. Между тем именно способность субъектов самостоятельно вырабатывать правила для разрешения потенциальных конфликтов лежит в основе того, как свободные люди создают институциональные практики, снижающие в обществе уровень принуждения и насилия. Такие повседневные практики имеют истоки в детской игре, основаны на взаимном согласии игроков, эмпатии, заботе о чувствах удовлетворенности игрой другого человека и справедливости.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Антропология современности, социализация, конфликт, сотрудничество, детские игры, игра без присмотра, свободная игра.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-96-110

Антропология современности – одно из новых научных направлений в сфере социальных наук. Она изучает проблемы развития человека в условиях современного мира, трансформации ценностей, личности и идентичности в связи с текущими социокультурными изменениями. При этом антропология современности преимущественно опирается на трансдисциплинарные и полипарадигмальные подходы, активно использует антропологические и этнографические методы [Гусельцева, 2021].

Современность в наши дни сделалась предметом изучения широкого спектра социальных наук. Наблюдатели отмечают как латентные, так и радикальные изменения в условиях современной жизни и способах построения идентичности человека, а также поиски новых моделей образования. За последние десятилетия появилось множество публикаций, отслеживающих процессы изменений человека и мира, в частности, поведенческие



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛЬЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник
Школы антропологии будущего РАНХиГС,
119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84; ведущий
научный сотрудник лаборатории психологии под-
ростка ФГБНУ «Федеральный научный центр психо-
логических и междисциплинарных исследований»,
Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-0545-0612.
E-mail: ms7gus@gmail.com

стратегии, связанные с изменениями практик социализации, парадигмами конфликта и сотрудничества.

Смена парадигм: от конфликта – к сотрудничеству

Исучающий цивилизационные культурно-исторические изменения социолог Норберт Элиас (Norbert Elias, 1897–1990) одним из первых обратил внимание на смену социальной парадигмы – переход от ранее сформулированного в трудах Т. Гоббса, Дж. Ст. Милля, Г. Спенсера конфликта как движителя социальной эволюции к цивилизационным практикам взаимопонимания и консенсуса. В книге «Общество индивидуумов» он проследил, каким образом уверенность в неизбежности социальной борьбы, противопоставления личности обществу постепенно трансформировалась в социальных науках в представление об обществе как тонко настроенной сети социальных взаимозависимостей [Элиас, 2001]. В фундаментальном труде «О процессе цивилизации» Н. Элиас наглядно продемонстрировал, что человеческая социальность изменяется посредством новых практик повседневной жизни, воспитывающих умение учитывать в поведенческих стратегиях интересы и потребности других людей [Элиас, 2001].

К концу XX столетия в психологии, социологии, политологии, биологии, исследованиях искусственного интеллекта получила распространение теория игр как одна из стратегий поиска оптимальных решений в глобализированном, усложняющемся и чреватом потенциальными конфликтами мире. Важной предпосылкой появления теории игр послужили совместные исследования поведенческих стратегий в условиях конфликта и сотрудничества экономиста Оскара Моргенштерна (Oskar Morgenstern, 1902–1977) и математика Джона фон Неймана (John von Neumann, 1903–1957) [Моргенштерн, фон Нейман, 2012]. В дальнейшем нобелевский лауреат по экономике Джон Нэш (John Forbes Nash, 1928–2015), изучая равновесие в теории некооперативных игр, популяризировал представление об играх с нулевой и ненулевой суммой [Брамс, Тейлор, 2002]. Так, классическим примером игр с нулевой суммой служат социальные конфликты и войны, в которых выигрыш одной из сторон неминуемо влечет за собой проигрыш другой стороны. В то время как играми с ненулевой суммой являются практики кооперации, партнерства и торговли, где в результате успешных сделок в выигрыше остаются обе стороны.

В изучающих современность социальных науках разными путями шло осмысление этих изменений: от ориентированной на конфликты культуры чести (honor culture) – к решающей проблемы посредством договоров и кооперации культуре достоинства (dignity culture) [Campbell, Manning, 2018]; от мировых войн, где «за ценой не постоим», – к транснациональной экономике и повышению ценности человеческой жизни [Пинкер, 2021; Pinker, 2011].

Ключевые тенденции современности проанализированы в фундаментальных трудах философа и социолога З. Баумана. «Регулярность человеческих поступков, сохранение и воспроизводство рутины совместной жизни превосходно обходятся сегодня без мелочного вмешательства государства. С насущными нуждами, которые некогда требовали трудоемкого обеспечения общего согласия с помощью устрашения вперемежку с идеологической индоктринацией, теперь справляется рынок, который ничего так не боится, как единообразия склонностей, вкусов и верований. Вместо нормативного регулирования поведения обывателя – соблазнение потребителя; вместо насаждения идеологии – реклама; вместо легитимации власти – пресс-центры и прессбюро» [Бауман, 1994, с. 73–74].

Социолог Кришен Кумар (Krishan Kumar, р. 1942), характеризуя современность, выделил тенденции дифференциации и индивидуализации, экономизма и рациональности, экспансивности и мозаичности массовой культуры, стихийно смешивающей разнообразные стили жизни и социальные практики. С одной стороны, эти процессы были осмыслены посредством понятий «экономика знаний», «человеческий капитал», «качество жизни». С другой стороны, сочетание глобализации, экономизма и рациональности вело к тому, что проблемы, еще в первой половине XX в. вскипавшие военными столкновениями, сегодня гораздо продуктивнее решаются посредством торговли, дипломатии и партнерства. К. Кумар подчеркивает, что, в отличие от былых времен, когда религии, психология кланов, милитаристские практики и завоевания играли решающую роль, в современном мироустройстве именно экономика выступает той культурной доминантой, которая определяет благосостояние государства и благополучие общества [Kumar, 1995].

В политических науках возникли концепции «мягкой силы», формирующие стратегии достижения целей с опорой на партнерство, добровольное участие, рост значимости в человеческих взаимодействиях факторов привлекательности и симпатии. Все это разительно отличалось от «жесткой силы», прибегающей к прямому насилию и практикам принуждения. Конструкт «мягкая сила» (soft power) вошел в обиход благодаря работам американского политолога Джозефа Ная (Joseph Nye, p. 1937) [Най, 2006].

Другим важным трансдисциплинарным конструктом, помогающим осмыслить позитивные изменения современности, стало доверие. В социологии, политологии и психологии доверие описывалось как основанные на открытости и доброжелательном сотрудничестве взаимоотношения между людьми, уверенность в порядочности партнера, презумпция его честности и добрых намерений. При этом в ряде исследований было показано, что низкая степень социального доверия и отсутствие в обществе солидарности компенсируются личными отношениями (что, в свою очередь, служит предпосылкой коррупции); тогда как правовая культура и четкие договоренности о правилах игры позволяют решать проблемы без вовлечения обременяющих личностных факторов в деловые взаимодействия [Гарфинкель, 2009; Хоскинг, 2012; Ostrom & Walker, 2003].

Психолог и идеолог модернизации образования А. Г. Асмолов неоднократно обсуждал трансформации современности в свете идеалов «культуры достоинства», «педагогике сотрудничества» и «человеческого потенциала» [Асмолов, 2012]. Специалист в области эволюционной и когнитивной психологии С. Пинкер на основе анализа обширного круга источников в области социальных наук выявил глобальную тенденцию снижения насилия, обусловленную совокупностью факторов, таких как: развитие технологий и торговых отношений, где коммерция оказалась выгоднее, чем войны; повышение ценности жизни; глобализация и «экспансия эмпатии», где социальная мобильность и информационная открытость способствовали переживанию единства человечества; рост практик сотрудничества, поддерживающих инклюзию и социализацию ранее

маргинализированных групп; и т. п. [Пинкер, 2021; Pinker, 2011].

Иными словами, в последние годы появилось немало публикаций, с разных сторон осмысливающих текущие социокультурные изменения. Однако в рамках данной статьи сфокусируем внимание прежде всего на работе Стивена Хорвица «Сотрудничество вместо принуждения: важность детской игры...» [Horwitz, 2015].

Роль свободной детской игры: сотрудничество вместо принуждения

Стивен Хорвиц (Steven Horwitz, 1964–2021) – профессор экономики, а также специалист в области высшего образования и гуманитарных исследований. В своих работах он изучал человеческий прогресс и подчеркивал важность развития либеральных и демократических институтов [Horwitz, 2015].

В статье «Сотрудничество вместо принуждения: важность детской игры без присмотра для демократии и либерализма» С. Хорвиц рассматривает разные аспекты социализации подрастающих поколений, сосредотачиваясь на трансформациях, имевших место за последние годы в области детских игр [Horwitz, 2015]. Он обращается к анализу того, как детские игры в современном обществе изменились по сравнению с обществом индустриальным, и выделяет те аспекты, которые могут выпасть из поля видения педагогов и психологов, но обнаруживаются с помощью трансдисциплинарного изучения проблемы.

Основная мысль статьи С. Хорвица заключена в том, что в современном обществе свободные детские игры, т. е. игры без надзора и присмотра (unsupervised childhood play) эволюционировали в игры под контролем взрослых. Современные родители проводят со своими детьми гораздо больше времени, чем прежде, чаще общаются и много разговаривают. Это несомненно позитивные тенденции, которые нашли выражение в процессах гуманизации и либерализации современной жизни. Однако у всякого социального процесса имеется своя обратная сторона. Именно в этом проявилась оригинальность подхода С. Хорвица: фиксируя положительные эволюционные изменения, он

не упускает из виду и негативные аспекты усиления родительского контроля и повышенного внимания взрослых в отношении современного детства.

В современной педагогической культуре сложилось убеждение, что взрослые передают детям важные навыки и нормы, обладая четким представлением о предмете обучения. Хотя подражание играет существенную роль в воспитании детей, такой тип социализации важен, но недостаточен. «Исследование игр без присмотра показывает, что один из наиболее эффективных способов, с помощью которых родители могут помочь своим детям развить... набор важных социальных навыков, – это просто оставить своих детей в покое, когда эти дети отправляются играть» [Horwitz, 2015, p. 13]. Разумеется, нельзя допускать, чтобы дети подвергались серьезному физическому риску, необходимо продолжать заботиться об их безопасности, однако если постоянно оберегать детей от боли, разочарований или фрустрации, то появляется высокий риск создать общество, где люди станут либо требовать свободу без ответственности, либо испытывать соблазн ограничить свободу каждого во имя безопасности или предотвращения негативных чувств, вызванных какой-либо неудачей. «Каждый из этих исходов представляет угрозу демократии и либеральному порядку» [Horwitz, 2015, p. 14].

С. Хорвиц показывает, что утрата социальных навыков, которые дети получали прежде в ходе свободных и безнадзорных игр, делает в современном обществе более вероятным принуждение, а также «ставит под угрозу нашу способность создавать и поддерживать отношения, основанные на правилах, которые лежат в основе либеральных демократий» [Horwitz, 2015, p. 3]. Ибо суть классического либерализма в социальных науках заключается в том, чтобы «свести к минимуму степень принуждения в общественной жизни человека» [Там же]. Если не давать детям возможности развить социальные навыки, возникающие в результате игры без присмотра, то в дальнейшем им будет трудно выработать совместные, толерантные и ненасильственные подходы как к масштабным институциональным проблемам, так и к более мелким вопросам, возникающим в повседневной социальной жизни.

Для обоснования своих умозаключений С. Хорвиц обращается к работам Винсента Острома (Vincent Alfred Ostrom, 1919–2012), исследовавшего смысл и уязвимости демократий, и его жены – политолога и нобелевского лауреата по экономике – Элинор Остром (Elinor Ostrom, 1933–2012). В творческом союзе супруги внесли весомый вклад в развитие вопросов политической экономики, федерализма, самоорганизации и теории рационального выбора [Остром, 1993; Ostrom, 1997; Ostrom & Hess, 2007]. Демократия рассматривалась ими как система, в которой люди способны отстаивать конфликтующие интересы и приходить к разрешению противоречий посредством развития практик взаимопонимания и самоуправления. Так, В. Остром обсуждал важность периода детства для воспитания самоуправления [Ostrom, 1997], а Э. Остром доказывала, что именно способы воспитания играют первостепенную роль в обеспечении либерального порядка [Ostrom, 2005].

Демократия и искусство гражданственности – социальные практики, посредством которых люди творят отношения, управляемые правилами. Они совершенствуются через процессы самоуправления, что, в свою очередь, позволяет предотвращать и разрешать социальные конфликты, а также сводить к минимуму использование частного или политического принуждения. При этом практики воспитания демократии и гражданственности находятся по ту сторону рынка и государства. Это практики повседневного взаимодействия людей в социальном пространстве, где для разрешения конфликтов субъекты учатся использовать язык и убеждение. Демократия предстает здесь как самовыстраивающаяся практика повседневной жизни, в которой отношения между людьми регулируются с помощью обсуждений, договоренностей, сотрудничества и взаимного согласия. Таким образом, человеческие взаимодействия вне формальных политических институтов и денежного обмена выступают подлинными источниками демократии. «Способность вовлеченных сторон разрешать конфликты на низовом уровне мирными средствами снижает частное принуждение и тем самым потребность в более публичных формах принуждения» [Horwitz, 2015, p. 14]. Свободные общества опираются прежде всего на практики неформального разрешения конфликтов,

а необходимые для этого навыки «могут быть развиты в формах детских игр без присмотра» [Там же].

Опираясь на идеи В. и Э. Остромов, С. Хорвиц исследует, как в процессе социализации подрастающих поколений возникают и развиваются навыки самоуправления, позволяющие людям разрешать конфликтные ситуации вне принуждения и насилия, то есть воспитывать демократическую гражданственность. Основной тезис С. Хорвица сводится к тому, что именно участие в неконтролируемых детских играх создает для подрастающих поколений своего рода тренажер освоения социальных норм и выработки навыков, необходимых для того, чтобы благополучно разрешать череду конфликтов, сопровождающих повседневную жизнь человека. Ведь конфликты – это атрибут человеческого социального существования¹, а потому важной образовательной задачей становятся компетенции их цивилизованного разрешения.

В работах Э. Острома на примере успешных практик самоуправления в деревнях альпийской Швейцарии или сообществах Японии продемонстрировано, что свободные люди в повседневных практиках кооперации достигают искусства разрешать конфликты, не прибегая к внешним авторитетам и принуждению. Участвуя в совместной деятельности, люди вынуждены вместе работать и над решением проблем. В исторической эволюции отношения сотрудничества поначалу охватывали лишь родственные кланы. Затем опыт сотрудничества масштабировался, распространялся от близких людей к незнакомым, а социальные навыки стали играть более важную роль, чем индивидуальные знания. Ряд исторических исследований посвящен тому, как люди создавали внутренние нормы и правила, в дальнейшем включая в ближний круг незнакомцев². Космополитизм и планетарная идентичность есть закономерный итог такого рода процессов. Наряду с этим навыки самоуправления выступают основой жизни современных демократий [Horwitz, 2015, p. 6].

1 «Конфликт является постоянной чертой человеческого взаимодействия» [Horwitz, 2015, p. 11].

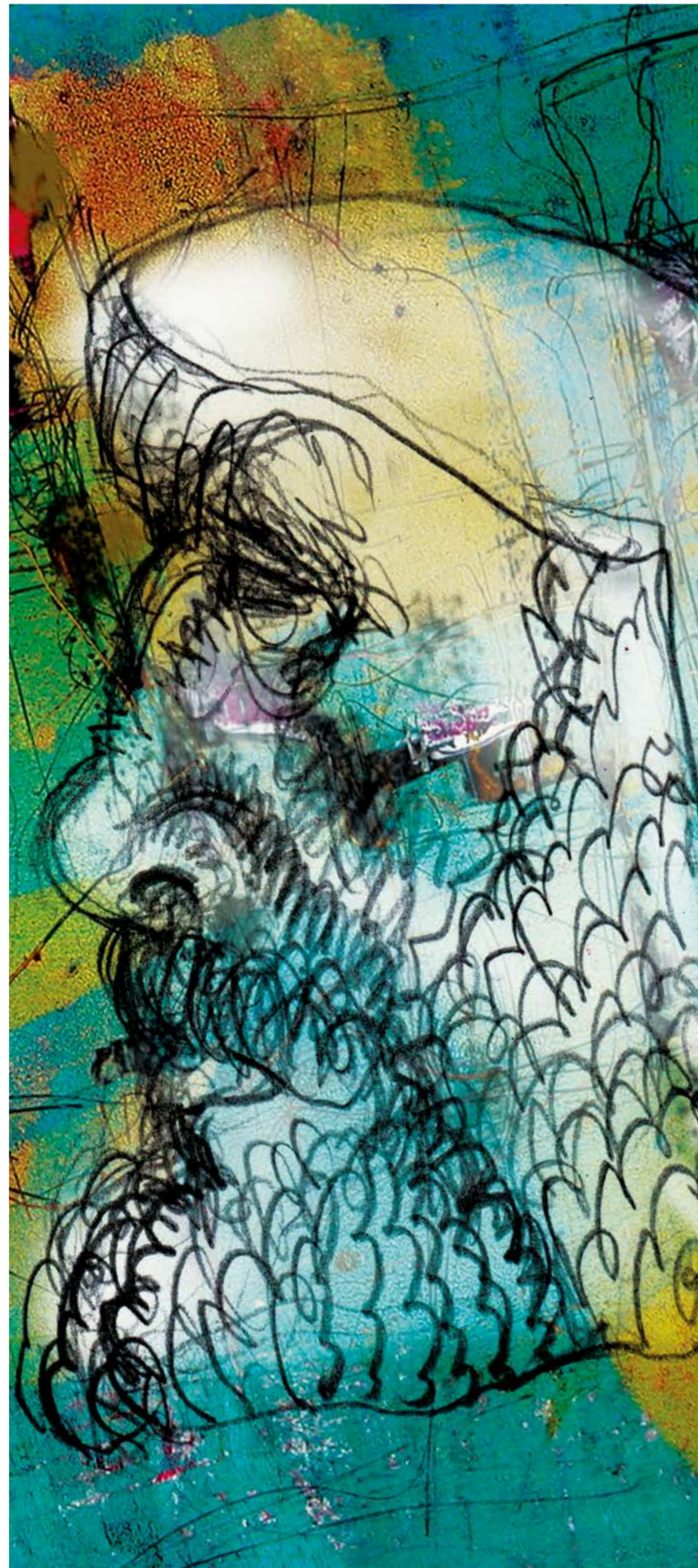
2 Изучению того, как современные институты позволяют доверять незнакомцам, посвящена книга экономиста Пола Сибрайта (Paul Seabright, p. 1958) «Компания незнакомцев» [Seabright, 2004].

Подход С. Хорвица последовательно переносит внимание с анализа политических институтов и государственных структур на повседневную жизнь человека, прежде всего процессы социализации детей, происходящие с участием не только родителей, но и всей семьи. Поскольку «семьи являются центральными носителями важных культурных ценностей и норм, не следует удивляться тому, что если структура семьи и способы воспитания детей меняются, то изменятся ценности и нормы, которые подрастающие дети привносят в свое понимание политики» [Horwitz, 2015, p. 13]. Тревожащим фактом, согласно С. Хорвицу, становится попадание детской игры под все более пристальный родительский надзор и контроль; из этих игр практически исчезает спонтанность, обучающая детей собственными силами разрешать конфликты и самим устанавливать внутренние правила [Horwitz, 2015, p. 6]. Психологи могли бы увидеть в процессах самообучения посредством свободной игры практики воспитания субъектности. Однако в своем стремлении защитить детей от множества неправильно воспринимаемых опасностей современные взрослые не только подрывают их способности к саморегуляции в решении конфликтов, но и мешают детям научиться искусству кооперации и сотрудничества, составляющему суть демократического гражданства [Там же].

Повседневная жизнь человека состоит из постоянных выборов, отклоненных альтернатив, самоограничений и контроля собственных желаний. В процессе человеческой эволюции возникли социальные институты, позволившие отрегулировать относительно бесконфликтную социальную жизнь, согласовывая частные желания большого числа людей, чтобы они не враждовали из-за ограниченности ресурсов. Среди таких механизмов выделяют рынки и прививаемые воспитанием социальные нормы, политические процессы и институты гражданского общества, клубы, сообщества и общественные организации. Там же, где люди не способны разрешать конфликты, особенно конфликты, возникающие из-за ограниченности ресурсов, существует «два основных выбора – либо найти способ сотрудничать, либо использовать принуждение». Эти варианты всегда доступны там, где люди «должны работать вместе как команда» [Horwitz, 2015, p. 4].

В свою очередь, сотрудничество можно подразделить на две категории: использование незримой стихии рынка или применение сознательных практик самоорганизации, убеждения, договоренностей и т. п. Основой демократии является именно второй тип неформального сотрудничества – кооперация за пределами официальных институций. Принуждение также делится на две категории – публичное (общественное) и частное (личное). Чем меньше в социальном пространстве присутствует доверия между людьми, тем активнее и напористее становятся институты принуждения. Если публичное принуждение осуществляется через формальный политический процесс, то частное принуждение происходит там, где субъекты лишены привычки воздействовать друг на друга путем аргументов и убеждения, достигать справедливости посредством соглашений. Когда эти навыки отсутствуют, в действие вступает т. н. право сильного: архаические механизмы группового насилия доминируют над практиками аргументации и коммуникативной рациональности.

Между тем психологический смысл демократии заключается в том, чтобы уменьшить все виды принуждения. Именно по этому основанию демократические общества отличаются от авторитарных высоким уровнем социального доверия и склонностью к «банальности добра». «Способность участвовать в групповом решении проблем и улаживать споры без вмешательства посторонних является ключевой частью либерального порядка» [Horwitz, 2015, р. 4]. Рассматривая этнографию повседневных социальных взаимодействий людей в течение рабочего дня, особенно тех, которые связаны с небольшими разногласиями или спорами – выяснением очередности использования принтера или уборки столика после чаепития, – мы видим, что эти споры, как правило, разрешаются без насилия или излишней язвительности. Аналогичным образом люди создают формальные организации и институциональные механизмы для разрешения крупномасштабных конфликтов, мирятся с раздражающим поведением соседей или случайных попутчиков, согласовывают собственные желания с потребностями и прихотями других людей. Эти поведенческие практики составляют основу цивилизованного поведения современного



человека. Однако, сосредоточив пристальное внимание на всех моментах обычного рабочего дня, способных спровоцировать конфликты, мы можем лишь удивляться, насколько гладкой является наша социальная жизнь и сколь часто потенциальные конфликты решаются путем обсуждений, переговоров или просто терпимости [Там же]. С. Хорвиц подчеркивает, что все эти ежедневные решения, сопровождающие нашу повседневную жизнь, являются и непринудительными, и нерыночными. Между тем они составляют самую суть организации демократического гражданского общества. «Вне формального рынка мы вступаем в добровольные взаимодействия с большим количеством других людей в течение наших дней, где, опять же, может не быть четких правил, которыми мы руководствовались бы в своем поведении. И все же нам удастся находить способы избегать конфликтов или разрешать те, которые возникают» [Horwitz, 2015, p. 5].

Здоровая социальная жизнь в демократическом обществе зиждется на практиках терпимости, уважения к праву собственности, выполнении обещаний и т. п. Все эти социальные нормы воспитываются в семьях, закрепляются в школьном обучении и поддерживаются общественным дискурсом [Horwitz, 2015, p. 7]. Однако, согласно исследованиям социальных наук, важное место в процессе социализации и развитии личности субъекта современности занимают детские игры.

самостоятельными и определяет, насколько хорошо они будут не только учиться, но и функционировать в своей взрослой жизни [Gray, 2013]. В статье «Сотрудничество вместо принуждения...» С. Хорвиц тоже прибегает к анализу идей П. Грея [Horwitz, 2015], а также других психологов и педагогов.

Свободная игра (free play) – это игра, в которой игроки сами определяют, во что и каким образом будут играть, и по ходу игры могут свободно менять свои цели и правила. Вместе с тем «играть – означает вести себя в соответствии с самостоятельно избранными правилами» [Gray, 2013, p. 146]. П. Грей рассматривает свободную игру в качестве надежного психологического средства от выученной беспомощности: свободная игра – это инструмент самой природы, призванный научить детей тому, что они в мире отнюдь не беспомощны. В свободной игре «дети учатся принимать свои собственные решения, решать свои собственные проблемы, создавать и соблюдать правила», ладить с другими людьми, выступать в коммуникациях в качестве равных партнеров, а «не как послушные или мятежные подчиненные» [Gray, 2013, p. 17–18].

С. Хорвиц в своей статье приводит основные характеристики свободной игры по П. Грею:

- 1) игра выбирается и направляется самостоятельно;
- 2) игра – это деятельность, в которой средства значат больше, чем цели;

Игры без присмотра и свободное обучение

Психолог Питер Грей (Peter Otis Gray, p. 1944), специалист в области антропологии, поведенческой биологии, психологии развития и педагогики, наиболее известен своими работами о взаимосвязи игры и обучения, а также эволюционными взглядами на теорию психологии [Gray, 2020, 2020]. В книге «Свободное обучение» П. Грей доказывал, что именно игра делает детей по-настоящему счастливыми,

«Если бы у нас не было этих навыков <позитивной коммуникации>, мы бы жили в мире, где гораздо больше социальных конфликтов, или межличностные обиды чаще приводили бы к гневу или насилию».



Horwitz, 2015

3) игра имеет структуру или правила, которые не диктуются физической необходимостью, а исходят из сознания игроков;

4) игра есть активность воображаемая, небуквальная, оторванная мысленно от «реальной» или «серьезной» жизни;

5) игра требует активного, сосредоточенного, но одновременно не напряженного состояния [Horwitz, 2015].

Согласно П. Грей, свободная игра развивает эмпатию, учит детей видеть ситуацию с точки зрения других, понимать, что хотят от них другие, и получать радость от хотя бы частичного удовлетворения этих потребностей. Кроме того, П. Грей отмечает, что в неструктурированной, неконтролируемой свободной игре (по сравнению со структурированными играми вроде спортивных состязаний) возникает гораздо меньше травм, как физических, так и психологических. Честности и благородству средств в свободной игре придается гораздо больше значения, нежели достижению цели, это снижает конкуренцию и облегчает сотрудничество, а более опытные игроки помогают – или даже готовы уступить свое место – менее опытным [Gray, 2013].

Таким образом, свободная игра выступает важным средством современной социализации. В свободной игре дети учатся договариваться с другими людьми, понимают, как можно доставить другому человеку радость, получить удовлетворение от совместных действий, а также модулировать раздражение и гнев, возникающие в результате неизбежных конфликтов [Horwitz, 2015, p. 7]. С. Хорвиц подчеркивает, что игра без присмотра отнюдь не означает, что поблизости нет взрослых, соседей или педагогов. Суть игры без присмотра в том, что за детьми сохраняется приоритет их субъектности в творчестве и ведении игры: именно они сами создают управляющие этой игрой правила и обеспечивают их соблюдение. Взрослые могут быть сочувствующими, но сторонними наблюдателями, не навязывающими игрокам правила и дающими возможность самим преодолевать все трудности социальных взаимодействий.

На наш взгляд, имеет смысл сравнить концепцию свободной игры П. Грея с другим обучающим опытом свободы – пространством живого движения в концепции К. Левина.

В посвященных социальной психологии работах К. Левин неоднократно отмечал, что сама по себе окружающая среда воздействует на ребенка сильнее, нежели целенаправленные воспитательные стратегии, методики обучения и содержание учебных программ. Ключевой характеристикой для всякой ситуации обучения, согласно К. Левину, является степень свободного движения [Левин, 2000]. Пространством живого движения он называл жизненный мир субъекта, в рамках которого возможны изменения, тогда как за пределами этого мира находится то, что человеку в данный момент недоступно. Ограничивающими факторами здесь могут быть как внешние преграды, так и самоограничения, связанные с недостаточностью образования, развития или одаренности. Социальными факторами же обусловлены те барьеры и запреты, которые существуют в сообществе или определяются ближайшим окружением [Гришина, 2020]. Не ставя цели противопоставить эти конструкты, заметим, что пространство свободного движения гораздо в большей степени отвечает идеалам современного демократического общества, нежели подспудно содержащая ключевую метафору эпохи советского авторитаризма зона ближайшего развития. К. Левин в своих работах указывал на необходимость трансформации ценностей для демократического устройства жизни: ценности личности должны быть приоритетнее, чем ценности надличные, такие как государство, нация, политика, наука. Гражданское мужество, согласно К. Левину, включает в себя способность оказывать осознанное сопротивление бездумному приказу, и именно поэтому важнейшей задачей образования является «научить детей независимости, а не подчинению»³ [Левин, 2002, с. 152].

Наиважнейший элемент, определяющий свободную игру, заключается в том, что она продолжается лишь с согласия тех, кто играет: «конечная свобода в игре есть свобода прекратить» [Gray, 2013, p. 141]. Игра состоит и продолжается только в том случае, если ее участники способны разрешить внутренние конфликты и сделать так, чтобы все игроки были заинтересованы в игре. Таким

3 В этом ряду хотелось бы обратить внимание также на книгу Айры Чейлф «Осознанное неподчинение» [Чейлф, 2019].

образом, игра становится одним из способов обучения социальным навыкам: «если дети хотят играть, они должны научиться делать так, чтобы все были достаточно счастливы» [Horwitz, 2015, p. 6].

Обратим внимание, что такой тип свободной игры существенно отличается от тех игр, которые приходят в мир детства из мира взрослых и являются развивающими, формирующими, обучающими. В таких играх «правила навязываются и споры решаются

взрослыми извне, а дети... не могут выйти из конкретной игры так же легко», как в свободной игре [Horwitz, 2015, p. 7]. Тот факт, что из современного мира уходит свободная игра, а на ее смену приходят развивающие игры, является предметом обеспокоенности С. Хорвица. Схожую обеспокоенность выражают и некоторые семейные психологи, наблюдающие перегруженных детей, измученных школьными заданиями, сопровожда-

емых родителями с кружка на кружок, практически лишенных досуга, т. е. пространства собственных свободных игр, фантазии и размышлений (времени ничего-не-деланья). В лучшем случае все это влечет за собой утрату творческой инициативы и субъектности, а в худшем – депрессии и иные расстройства становятся предметом озабоченности уже клиницистов и психотерапевтов [Madsen, 2021].

Интеллектуальная заслуга С. Хорвица заключается в том, что в своей статье он сопоставил и объединил в единой тематической рамке исследования психолога П. Грея, экономистов В. Острома и Э. Остром, а также других ученых. «То, что Элинора Остром называет "воз-

можностью самоорганизации коллективных действий", и то, что Винсент Остром описывает как "путь к миру... через самоуправление", представляется альтернативными способами видения того, что Грей называет "свободной игрой"» [Horwitz, 2015, p. 11]. С. Хорвиц обратил внимание, что Э. Остром проанализировала процессы, схожие со свободной и структурированной игрой, но происходящие не в мире детства, а в обществе, организациях и сообществах. В свою очередь, В. Остром развивал в своих работах мысли о том, что имен-

но в раннем детстве накапливаются навыки для гражданской демократии. Латентно обучающая роль игры без присмотра по С. Хорвицу или свободной игры по П. Грею состоит в том, что «игроки должны придумывать и изменять правила в зависимости от различных условий» [Horwitz, 2015, p. 7]. Такая игра развивает ситуативную гибкость мышления и восприятия, общую креативность и становится ценным уроком для демократии. Последнюю мысль раз-

деляют и супруги Остром, и П. Грей, и С. Хорвиц. Из неструктурированной живой игры дети узнают, что «конфликты разрешаются путем споров, переговоров и компромиссов», а также постигают важность консенсуса и его отличие от полного согласия [Там же]. Кроме того, все это является ключевым навыком, позволяющим справляться с жизнью в условиях мобильного, смешанного и транскультурного современного мира.

В свою очередь, эмпирические исследования показывают, что дети, имеющие опыт свободной игры, вырастают более чуткими и менее нарциссичными, чем те, у кого такого опыта не было. Необходимость внимательно и серьезно относиться к проблемам других, обеспечивая общее согласие и тем самым

**КАК ДОКАЗЫВАЕТ С. ХОРВИЦ,
ВМЕСТЕ С ПОВЫШЕННОЙ ЗАБОТОЙ
ВЗРОСЛЫХ О МИРЕ ДЕТСТВА, КОТОРАЯ
ПОЛУЧИЛА СПЕЦИАЛЬНЫЙ ТЕРМИН —
ВЕРТОЛЕТНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО
(HELICOPTER PARENTS), РОДИТЕЛИ-
ВЕРТОЛЕТЫ, — ИЗ СОВРЕМЕННОГО
МИРА УХОДЯТ ВАЖНЫЕ ПРАКТИКИ
САМОРЕГУЛЯЦИИ. СВОБОДНОЕ
ОБЩЕСТВО СТАНОВИТСЯ ВСЕ
БОЛЕЕ НЕСВОБОДНЫМ, ПРИ ЭТОМ
НЕ ЗАМЕЧАЕТ ЭТОЙ НЕСВОБОДЫ**

поддерживая игру, помогает развить способность распознавать, когда другие люди не получают от игры удовольствия или считают установленные правила несправедливыми. Опять же, этот набор навыков имеет решающее значение для разрешения и всех видов конфликтов во взрослой жизни без необходимости принуждения и апелляции к вышестоящим инстанциям [Horwitz, 2015]. Таким образом, формирующиеся в самоорганизации свободной игры навыки позитивной коммуникации имеют важные социальные последствия как для психологически устойчивой и функциональной взрослой жизни, так и для общественного согласия. «Если бы у нас не было этих навыков, мы бы жили в мире, где гораздо больше социальных конфликтов, или межличностные обиды чаще приводили бы к гневу или насилию» [Там же, р. 8]. Свободные детские игры постепенно приучают субъекта к свободе взрослой жизни с осознанными необходимостями самоограничения. С этих позиций «детская игра без присмотра является одним из наиболее важных средств, с помощью которых и родители, и общество в целом могут помочь детям стать самоуправляемыми», чего требуют от субъекта современности идеалы демократии и либерализма [Там же].

Помимо практических последствий, исследования свободной игры ставят и более абстрактные философские вопросы: так ли уж необходимо принуждение со стороны государства для того, чтобы обеспечивать возможность сотрудничества на низовом уровне? И как быть с теми, кто не желает играть в социальные игры по правилам? [Там же].

Трансформации детской игры, или От культуры достоинства к культуре жертвы

Между тем свободная игра, в которой воспитывалось поколение родителей, вытесняется из мира современного детства. Так, С. Хорвиц приводит данные, согласно которым 68% американцев убеждены, что должен быть принят закон, запрещающий детям девяти лет и младше играть в парке без присмотра взрослых, тогда как сами родители росли

преимущественно в условиях свободного уличного времяпровождения [Horwitz, 2015]. Почти половина американцев не возражает против введения уголовной ответственности родителей за то, что их несовершеннолетние дети играют на улице без сопровождения. «... Родители, которые позволяли своим детям играть, ходить в парк или в школу без присмотра, были оштрафованы или арестованы за то, что подвергали опасности своих детей. И это несмотря на многочисленные доказательства того, что детство никогда не было более безопасным, чем сегодня» [Там же, р. 11]. Из-за необоснованных опасений по поводу безопасности детей и веры в то, что воспитание должно быть невероятно трудоемким делом, современные дети, по мнению С. Хорвица, теряют возможность саморазвития в детских играх без присмотра [Там же].

Ничего удивительного: изменилась социальная норма. Дети сделались для родителей наивысшей ценностью. Сегодня детство оберегается и защищается как со стороны семей, так и усилиями государства. Родители и педагоги обеспокоены в наши дни не только физической безопасностью ребенка, но и его информационной безопасностью. Однако, как доказывает С. Хорвиц, вместе с повышенной заботой взрослых о мире детства, которая получила специальный термин – вертолетное родительство (*helicopter parents*)⁴, родители-вертолеты, – из современного мира уходят важные практики саморегуляции. Свободное общество становится все более несвободным, при этом не замечает этой несвободы – в области ли воспитания, образования, научной деятельности или детской игры.

С. Хорвиц не напрасно бьет тревогу: не все, что представляется благами цивилизации, является таковыми. К тому же негативные аспекты современной культуры, где ценности безопасности берут верх над ценностями свободы, осмысливают сегодня и другие ученые: социологи Б. Кэмпбелл и Дж. Мэннинг, показавшие, как поддерживающая толерантность и свободу слова культура достоинства трансформируется в наши дни в культуру жертвы

4 Термин «вертолетный родитель» появился благодаря метафоре из книги доктора Хаима Гинотта об отношениях родителей с детьми-подростками: «Мать зависает надо мной, как вертолет», однако получил широкое распространение в 1980-е гг. [Ginott, 1969, p. 18].

[Campbell & Manning, 2018]⁵; Грег Лукьянофф и Джонатан Хайдт, выпустившие критическое исследование «Изнеженность американского разума...» [Lukianoff & Haidt, 2018]; Хара Эстрофф Марано, написавшая книгу «Нация слабаков» [Marano, 2008]; и др. На философском уровне вновь и вновь требует осмысления антиномия – как сочетать в современном обществе жизненно необходимые ценности свободы и безопасности, либерализма и консерватизма?

С. Хорвиц анализирует работу Хары Эстрофф Марано (Hara Estroff Marano, p. 1941), согласно которой игра есть связанная правилами деятельность, результат которой, как правило, неизвестен. Таким образом в игре дети учатся справляться с неожиданностями. Игра обостряет сообразительность и ускоряет мыслительные процессы, тем самым делая субъектов более устойчивыми ко всему, что готовит им жизнь [Марано, 2008].

Одновременно культ раннего развития привел к появлению феномена «маленьких старичков» – детей с усталыми глазами, которым ничего не хочется. «Средства массовой информации полны историй о мамах и папах, которые чрезмерно заботятся о своих детях, управляя каждым аспектом их жизни практически час за часом» [Horwitz, 2015, p. 8]. Эта форма воспитания проявляется в том, что у детей запланировано слишком много школьных и внешкольных мероприятий – от уроков музыки до спорта, включая волонтерскую работу и десятки иных вещей, насчет которых родители решили, что их детям это нужно [Там же]. По аналогии с «вертолетным родительством» такие практики с легкой руки Х. Э. Марано

получили название «родители-снегоочистители» (snowplow parents), – пытающиеся устранить все препятствия с жизненного пути своих детей, но при этом оставляющие им крайне мало ответственности и самостоятельного выбора [Marano, 2008].

Избыточное беспокойство перед возможными опасностями, реальными или воображаемыми, родительская гиперопека и постоянный надзор приводят современных подростков к интеллектуальной и эмоциональной изнеженности. Родители-снегоочистители лишают своих детей опыта преодоления боли, потерь и неудач, а тем самым и способности справляться с трудностями и новизной ситуаций. «Попытка спасти детей от всех возможных неудач имеет тот же эффект, что и финансовая помощь в экономике: она поддерживает неэффективность и растрчивает ресурсы... Точно так же, как фирмы, оказавшиеся на попечении, могут стать экономическими зомби, экономически мертвыми, но все еще бродящими вокруг, поглощающими ресурсы, так и дети, оказавшиеся на финансовой помощи, спотыкаются в позднем подростковом и раннем взрослом возрасте, будучи не в состоянии проявить устойчивость перед лицом неудач и творческую инициативу перед лицом препятствий» [Horwitz, 2015, p. 9].

Для интерпретации этого нового состояния социализации, возникающего в условиях избыточной родительской заботы и постоянного надзора взрослых, С. Хорвиц переосмыслил конструкт Н. Талеба «антихрупкость» (antifragile) [Талеб, 2020]. Если дети воспитываются в тепличных условиях, не получая достаточно риска и негативного опыта, они не вырабатывают этого необходимого качества жизнестойкости, а, напротив, становятся квазихрупкими. Б. Кэмпбелл и Дж. Мэннинг нарекли это новое состояние подрастающих поколений культурой жертвы (victim culture), Г. Лукьянофф и Дж. Хайдт – изнеженностью разума (coddling of mind), отказывающегося воспринимать критическую и эмоционально задевающую информацию, а Х. Э. Марано увидела в этом процессе угрозу ослабления нации [Campbell & Manning, 2018; Lukianoff & Haidt, 2018; Marano, 2008].

Концепция защищенного детства появилась в викторианскую эпоху и предполагала создание особых пространств, где «дети могли бы получать образование, играть и учиться,

5 В своей книге Б. Кэмпбелл и Дж. Мэннинг анализируют три моральных культуры – культуры чести, достоинства и жертвы, – а также феномен микроагрессии, который определили в качестве пренебрежительного отношения окружающих к расе, классу, полу и т. п. Культура достоинства как идеал современных демократических обществ характеризуется ценностью свободы слова и толерантностью к микроагрессии. Это означает, что игнорирование или вежливый отпор в ответ на микроагрессию являются в ней нормой. Тогда как в культуре жертвы социальной нормой становятся публичное осуждение микроагрессора (вплоть до сетевой травли), требование внешнего контроля над его поведением (запрет на определенные высказывания и затрагивание чувствительных тем, триггерные предупреждения и безопасные пространства) [Campbell & Manning, 2018]. С. Хорвиц полагает, что поведение студентов колледжей, находящих в последние годы культуру жертвы более приемлемой, нежели культуру достоинства, объясняется тем фактом, что они в процессе своей социализации не выработали навыков, необходимых для разрешения конфликтов, а основной причиной этого является отсутствие детского опыта игр без принуждения или свободных игр [Horwitz, 2015].

не беспокоясь об уродливой реальности взрослого трудового мира и общественной жизни» [Horwitz, 2015, p. 9]. В дальнейшем ребенок стал восприниматься в культуре как нечто сверхценное, а риски относительно его безопасности все сильнее переоценивались большинством родителей, при том что реальное «количество преступлений против детей в целом значительно сократилось за последние несколько десятилетий» [Там же].

Последовательно используя свой подход, С. Хорвиц обнаруживает в педагогической культуре современности примеры когнитивных искажений. Он приводит отрывок из книги Ленор Сkenaзи (Lenore Skenazy, p. 1959) «Дикорастущие детки» (free-range kids) [Skenazy, 2009]. «Многие родители вполне могли бы сказать: "О да, если дело касается безопасности моего ребенка, рисковать не стоит!". Однако, несмотря на всю их убежденность, действия этих родителей свидетельствуют об обратном. Если бы родители были последовательны в своих убеждениях, они никогда бы не посадили свое чадо в машину. Ведь автомобильные аварии являются основной причиной смерти детей. Тем не менее родители готовы идти на этот риск, но гораздо менее охотно они позволяют своим детям принять, например, хэллоуинские конфеты от незнакомцев, хотя ни одного подтвержденного случая отравления хэллоуинскими конфетами не задокументировано» [Skenazy, 2009, p. 62].

Будучи профессиональным экономистом, С. Хорвиц предложил посмотреть на социализацию в условиях современности со стороны, то есть освежить замысленность педагогического взгляда посредством смены оптики – применить для описания воспитательных практик категориальную сеть экономического научного мышления. «Почти для любого примера, который можно придумать, существует компромисс между безопасностью и вознаграждением, которое человек получает от деятельности. Почти все, что мы делаем, сопряжено с элементом риска, так что единственный способ получить вознаграждение – это принять на себя некоторую долю риска и тем самым уменьшить свою безопасность в самом широком смысле этого слова» [Там же].

Такой подход рассматривает воспитание как систему взросления, содержащую прибыли

и убытки. «Когда дети делают все правильно, они должны пожинать плоды, но когда они ошибаются, они также должны платить цену» [Там же]. Лишая детей возможности пережить психологический эквивалент потери, родители-снегоочистители потенциально ослабляют своих детей и делают их не способными эффективно справляться с вызовами современного мира. По иронии судьбы, во имя защиты детей практикуя то, что современные взрослые считают правильным воспитанием и образованием, они могут нанести психологический вред и ослабить те социальные навыки, которые поддерживают принуждение в демократических обществах на минимальном уровне [Там же].

Многие социальные науки при описании человеческих взаимодействий используют сегодня теорию игр. В этом ракурсе все институциональные механизмы можно рассматривать как игры в широком смысле слова. «Отказ детям в свободе самостоятельного исследования лишает их важных возможностей обучения, помогающих развивать не только независимость и ответственность, но и целый ряд социальных навыков, необходимых для жизни с другими людьми в свободном обществе. Если этот аргумент верен, стратегии воспитания и законы, которые мешают детям играть в одиночку, представляют серьезную угрозу для либеральных обществ, изменяя сами настройки по умолчанию с "выяснить, как решить этот конфликт самостоятельно" на "применить силу и/или обратиться при возникновении конфликта к третьим лицам"» [Horwitz, 2015, p. 10]. С. Хорвиц отмечает, что это одна из «уязвимостей демократий», на которую обратил внимание в своей книге упоминавшийся выше В. Остром [Ostrom, 1997]. Общество, допускающее ослабление у подрастающих поколений выработку этих социальных навыков, тем самым лишает своих детей опыта успешных социальных взаимодействий. Характеризующие свободную детскую игру навыки нахождения компромисса и эмпатии, потребность в том, чтобы люди были достаточно счастливы и соглашались вступать в игру, т. е. принимали и добровольно следовали институциональным правилам, необходимы для управления общими ресурсами и во многих других ситуациях разрешения конфликтов.

Если люди массово не обучаются решать свои проблемы через демократическое

самоуправление, то на этой почве вырастают риски появления посредников – пресловутого сильного государства, авторитета и авторитаризма. «Если мы утратим навыки, необходимые для совместного разрешения конфликтов, нетрудно представить, что люди быстро обратятся для их разрешения либо к внешним органам, таким как государство, либо потребуют исчерпывающий список явных правил там, где составить такой список невозможно» [Horwitz, 2015, p. 12].

Однако недостаточно попросту заявить, что идеалом демократической культуры является переход от конфликта к сотрудничеству, важно не только установить механизмы такого перехода и научить ими пользоваться, но и дать возможность осуществиться тем педагогическим практикам, которые воспитывают эту готовность к сотрудничеству. Как показывает С. Хорвиц, по большей части практики самоуправления рождаются в свободной игре или в играх без присмотра. Такие игры сохраняют свою значимость не только для мира детства, но и для демократической культуры свободного общества, т. е. общества, в котором практики принуждения сведены к минимуму. «Либеральные общества – это общества, в которых люди научились решать проблемы, используя все эти навыки, избавляясь от необходимости прибегать к насилию или какой-либо внешней угрозе. Развитие этих навыков является центральной, хотя и в значительной степени невидимой, основой мирного человеческого взаимодействия и сотрудничества, помогающего обществам оставаться такими же либеральными и свободными, какими они являются» [Horwitz, 2015, p. 12].

Более того, игра без присмотра, или свободная игра, подспудно обучает детей культуре достоинства. «Игра без присмотра дает детям возможность научиться управлять и быть управляемым, но делает это с необходимостью их согласия и возможностью выхода (из игры), а также помогает им понять, что представляет собой законная власть, и готовит их к участию в демократических процессах общества, управляемого правилами» [Там же].

Согласно С. Хорвицу, рост культуры жертвы [Campbell & Manning, 2018] и психология поколения снежинок (generation snowflake)

[Твенге, 2019] обусловлены тем, что современные подростки социализировались в условиях, лишенных опыта свободной игры. Это как имеет свои последствия для благополучной взрослой жизни (в том числе сексуальной)⁶, так и несет угрозу демократическим обществам [Ostrom, 1997] и свободе слова [Lukianoff & Haidt, 2018]. «Без развития способности к компромиссу и сопереживанию или опыта обсуждения правил и ведения трудных разговоров о конфликте неудивительно, что студенты колледжа могут захотеть, чтобы внешний авторитет (например, администрация колледжа или судебные органы) урегулировал конфликты, или предложил явный набор правил, регламентирующих, что хорошо, а что нет» [Horwitz, 2015, p. 12]. Если изменившиеся практики социализации в современной культуре порождают взрослых, не обладающих навыками самоуправления и решения проблем, участия в творчестве и соблюдения правил, то они легко передадут власть партийной политике, государству или иным формам внешнего принуждения. Психологическим результатом этих процессов будет утрата жизнестойкости и субъектности, а социальным – «медленное разрушение либерализма и демократии», предупреждает С. Хорвиц [Там же].

При этом равную опасность для развития представляют как молодые люди, боящиеся рисковать, так и молодые люди, которые слишком охотно идут на риск, ибо уверены, что в случае малейшей неудачи им тут же придут на помощь.

Заключение

Итак, игры без присмотра проанализированы в статье С. Хорвица с позиции разных исследований социальных наук. Хотя автор нигде не использует термина «трансдисциплинарный подход», по сути, именно последний лежит в основе его исследовательской

6 «Если многие старшие подростки так и не приобрели навыки, необходимые для неструктурированной игры, вполне логично предположить, что им будет трудно участвовать в неструктурированной "игре", характеризующей значительную часть сексуальных взаимодействий. Последние являются формой игры для взрослых, и процесс согласования правил и особенно обеспечение того, чтобы все участники продолжали соглашаться с этими правилами и игрой, явно опирается на тот же набор социальных навыков, которые... характеризуют игру без присмотра» [Horwitz, 2015, p. 12].

методологии. Игры без присмотра или свободные игры рассматриваются ученым как ключевая самоорганизующаяся практика, в результате которой дети осваивают социальные навыки кооперации и сотрудничества, необходимые в различных аспектах взрослой социальной жизни, как на рынке, так и за его пределами. Если же изменяющиеся условия современной социализации ограничивают детям возможности свободной игры, то им становится труднее развивать эти социальные навыки, расти свободными и миролюбивыми людьми, открытыми к познанию, инновациям, сотрудничеству и взаимопомощи, т. е. ко всему тому, что составляет идеал культуры достоинства.

Кроме того, как подчеркивает С. Хорвиц с опорой на исследования и других ученых – психологов, социологов, экономистов, – именно воспитание детей, поддерживающее игры без присмотра, имеет решающее значение для жизнестойкости подрастающих поколений, социального здоровья общества, устойчивости демократических институтов и укрепления культуры достоинства. Если же не давать детям возможности развить социальные навыки, возникающие в результате игры без присмотра, то в дальнейшем им будет трудно вырабатывать совместные, толерантные и ненасильственные подходы как к масштабным институциональным проблемам, так и к более мелким вопросам, возникающим в повседневной социальной жизни.

Таким образом, основной посыл статьи С. Хорвица в том, что здоровое детство и здоровое общество произрастают из практики свободных детских игр. Применяя же идеи статьи С. Хорвица к текущим проблемам российского образования, следует заключить, что, лишь развивая в системе дошкольного воспитания и школьного обучения коммуникативные практики, в ходе которых субъекты учатся дискутировать, аргументировать, слышать друг друга, относиться к собеседнику с презумпцией уважения и т. п., т. е. допустив в это пространство хотя бы элементы самоорганизации и свободной интеллектуальной игры, российское общество получит перспективы выйти на тропу культуры достоинства и пройти свой путь от конфликтов к сотрудничеству.

Список источников | References

1. Асмолов А. Г. (2012). Оптика просвещения: социокультурные перспективы. Москва: Просвещение.
2. Бауман З. (1994). Спор о постмодернизме. Социологический журнал, 4, 69–80.
3. Брамс С. Дж., Тейлор А. Д. (2002). Делим по справедливости, или Гарантия выигрыша каждому. Москва: Синтег.
4. Гарфинкель Г. (2009). Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий. Социологическое обозрение, 8(1), 3–25.
5. Гришина Н. В. (2020). Психология изменений: методологические предложения Курта Левина. Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология: сборник статей / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 124–148.
6. Гусельцева М. С. (2021). Антропология современности: человек и мир в потоке трансформаций. Монография в 3 частях. Часть 1. Москва: Акрополь. 464 с.
7. Левин К. (2000). Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь.
8. Моргенштерн О., фон Нейман Дж. (2012). Теория игр и экономическое поведение. Москва: Книга по Требованию.
9. Най Дж. (2006). Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике. Москва: Тренд.
10. Остром В. (1993). Смысл американского федерализма. Что такое самоуправляющееся общество. Москва: Арена, 320 с.
11. Пинкер С. (2021). Лучшее в нас: Почему насилия в мире стало меньше. Москва: Альпина нон-фикшн, 952 с.
12. Талеб Н. (2020). Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: Колибри, 768 с.
13. Твенге Дж. (2019). Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым и абсолютно не готовым ко взрослой жизни. М.: РИПОЛ классик. 406 с.
14. Чейлф А. (2019). Осознанное неподчинение. М.: Альпина Паблишер, 234 с.
15. Хоскинг Дж. (2012). Доверие: деньги, рынок и общество. Москва: Московская школа политических исследований.
16. Элиас Н. (2001а). Общество индивидуумов. М.: Праксис.
17. Элиас Н. (2001б). О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада. Т. 2. Изменения в обществе. Проект теории цивилизации. М.; СПб.: Университетская книга.
18. Campbell B., Manning J. (2018). The Rise of Victimhood Culture: Microaggressions, Safe Spaces, and the New Culture Wars. London: Palgrave Macmillan.
19. Horwitz S. (2015a). Cooperation over Coercion: The Importance of Unsupervised Childhood Play for Democracy and Liberalism. *Cosmos+Taxis*. Vol. 3(1). P. 3–16.
20. Horwitz S. (2015b). Hayek's Modern Family: Classical Liberalism and the Evolution of Social Institutions, New York, NY: Palgrave Macmillan.
21. Ginott H. (1969). Between Parent and Teenager. New York, NY: Scribner.
22. Gray P. (2013). Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. New York: Basic Books.

23. Gray P. (2020a). Evidence that Self-Directed Education Works. Cambridge, MA: Tipping Points Press.
24. Gray P. (2020b). The Harm of Coercive Schooling. Cambridge, MA: Tipping Points Press.
25. Kumar K. (1995). From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World. Oxford: Blackwell Publishers.
26. Lukianoff G. & Haidt J. (2018). The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure. New York, NY: Penguin Press.
27. Madsen O. J. (2021). Deconstructing Scandinavia's "Achievement Generation". A Youth Mental Health Crisis? London: Palgrave Macmillan.
28. Marano, Hara Estroff (2008). A Nation of Wimps: The High Cost of Invasive Parenting. New York: Broadway Books.
29. Ostrom E. (2005). Understanding institutional diversity. Princeton: Princeton University Press.
30. Ostrom E., Hess Ch. (2007). Understanding knowledge as a commons: from theory to practice. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
31. Ostrom E., Walker J. (2003). Trust and reciprocity: interdisciplinary lessons from experimental research. New York: Russell Sage Foundation.
32. Ostrom V. (1997). The Meaning of Democracy and the Vulnerability of Democracies. Ann Arbor: University of Michigan Press.
33. Pinker S. (2011). The Better Angels of Our Nature. Why Violence Has Declined. N.Y.: Viking.
34. Seabright P. (2004). The Company of Strangers: A Natural History of Economic Life. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
35. Skenazy, Lenore (2009). Free-Range Kids: Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts with Worry. San Francisco: Josey-Bass.

Anthropology of modernity: the path from conflict to cooperation

Marina S. GUSELTSEVA

Sc. D. (Psychology), associate professor, leading research associate, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 119606, Russian Federation, Moscow, Vernadsky ave. 82. Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Russian Federation, Moscow. ORCID ID: 0000-0002-0545-0612. E-mail: ms7gus@gmail.com

ABSTRACT The article «Cooperation over coercion: the importance of unsupervised childhood play for democracy and liberalism» by economist Steven Horwitz is discussed from the point of view of contemporary anthropology. Relying implicitly on a transdisciplinary approach, S. Horwitz analyzed many sources from the field of social sciences that explore the problems of socialization of children and adolescents in modern conditions. He concludes the important role of unsupervised childhood play or free play for the development of successful social interaction skills in the modern world. S. Horwitz convincingly proves that uncontrolled and unstructured children's play spontaneously teaches children social self-regulation, easy ways of resolving conflicts, building partnerships and cooperation with each other. These lessons are essential not only for a prosperous adult life and psychological resilience in the face of uncertainty, but also for maintaining the culture of a democratic society. The game in the broad sense of the word is understood as a free activity of people based on their mutual consent and structured by the rules that the players themselves create. Free play develops the social skills necessary for successful human interactions in the real world. In contrast, supervised play practices impair social interaction skills by teaching children to expect adults to intervene in resolving their disputes or to use external coercion. Meanwhile, it is the ability of subjects to independently develop rules for resolving potential conflicts that underlies how free people create institutional practices that reduce the level of coercion and violence in society. Such daily practices have their origins in children's play, based on the mutual consent of the players, empathy, concern for the feelings of satisfaction with the game of another person and justice.

KEYWORDS: Anthropology of modernity, socialization, conflict, cooperation, childhood play, unsupervised play, free play.



ОТЕЧЕСТВЕННАЯ педагогическая антропология:

анализ основных тенденций первой четверти XXI века

Лариса Панкратова

АННОТАЦИЯ Педагогическая антропология, появившаяся в России в XIX веке в трудах Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, имеет достаточно продолжительную историю своего становления и развития. На протяжении следующего века данный термин исчезал и появлялся снова в трудах теоретиков и практиков отечественной науки. Автор статьи анализирует траекторию развития российской педагогической антропологии как науки в первой четверти XXI века на основе работ отечественных исследователей. Выделяются ее основные особенности и тенденции. Ставится вопрос о путях и перспективах ее дальнейшего развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Педагогическая антропология, антропология, педагогика, антропология образования.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-111-120



Лариса Эльмировна ПАНКРАТОВА

к. филос. н., доцент кафедры философии,
социологии и социальной работы РГППУ.

620012, РФ, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

ORCID ID: 0000-0003-3822-705.

E-mail: l.pancratowa2011@yandex.ru

Введение

Возникшая именно в России стараниями Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского педагогическая антропология прошла достаточно извилистый путь развития. После смерти отцов-основателей термин «педагогическая антропология» не получает дальнейшего развития в отечественной мысли. Возможно, это связано с центрацией русской философско-педагогической школы на проблемах общего, а

не личного, частного: на идеях государственности, общинности, соборности и коллективизма. Но антропологический поворот в педагогике, тем не менее, представлен в работах Л. Н. Толстого, К. В. Вентцеля, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, а в дальнейшем в такой науке, как педология (целостная наука о ребенке, возникшая в 30-х годах XX века и разгромленная позднее). Советская педагогика также пыталась «включить» ребенка в центр своих исследований и практик в направлениях «педагогике сотрудничества» (работы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, В. А. Караковского, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина). В дальнейшем эти идеи развиваются в субъект-субъектном и личностно-ориентированном подходе в педагогике (Е. В. Бондаревская, О. С. Гребенюк, В. С. Ильин, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская).

Полноценное возрождение педагогической антропологии в нашей стране происходило в 90-х годах XX века. Исследователи пытались определить место педагогической антропологии в системе педагогических наук, выявить ее специфику, функции, методы, перспективы развития. Значительный вклад в этом направлении внесли Б. М. Бим-Бад, Е. Г. Ильяшенко, Г. И. Коджаспирова, В. Б. Куликов,

В. И. Максакова, А. П. Огурцов, С. А. Смирнов и др. Несмотря на разность позиций авторов по поводу предметного поля педагогической антропологии и ее самостоятельности как отдельной дисциплины, все они стали родоначальниками нового возрождения данной отрасли знания в России в конце XX и начале XXI веков.

Что же происходит с педагогической антропологией уже в новом XXI веке, минуя практически первую его четверть? Реализовались ли мечты К. Д. Ушинского о новой науке о человеке, поставленной на службу педагогики? Проследить путь развития этой науки в отечественной мысли, увидеть тенденции нового тысячелетия и, возможно, спроектировать перспективы развития педагогической антропологии – цель данной статьи.

Обзор основных тенденций и подходов

Анализируя количество статей на сайте eLibrary.Ru, в названиях и содержании которых встречается термин «педагогическая антропология», можно заметить, что начиная с 2000 г. интерес к педагогической антропологии возникал достаточно медленно: за пять лет было опубликовано всего 8 статей. В период 2006–2011 гг. – 34 статьи; 2012–2017 гг. – 50 статей, 2018–2023 гг. – 21 статья. Можно заметить определенное снижение интереса авторов к проблематике педагогической антропологии. Ряд авторов фактически отказывают педагогической антропологии в самостоятельности, не дифференцируя ее от других направлений антропологии, рассматривая ее в некоем симбиозе с психологией, педагогикой, философией. Так, Ю. И. Салов и Ю. С. Тюнников в 2003 году называют учебное пособие «Психолого-педагогическая антропология» [Салов, Тюнников, 2003]. Психолого-педагогическую антропологию авторы рассматривают как направление философии образования, исследующее пути и методы формирования и воспитания человека в соответствии с философскими представлениями о природе человека [там же, с. 3]. В 2017 году выходит монография Е. И. Исаева «Введение в психолого-педагогическую антропологию» [Исаев,

2017]. Автор анализирует педагогическую психологию, психологию образования, психологическую антропологию, антропологию образования, составной частью которой и является психолого-педагогическая антропология, комплексное знание о закономерностях становления человеческого в человеке в образовательном процессе [там же, с. 85]. В статьях С. И. Ануфриева, Е. А. Когай и С. А. Муравьева антропология именуется «философско-педагогической» [Ануфриев, 2009; Когай, Муравьев, 2010]. В статье А. С. Белкина и Н. Г. Свиной «Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии» данная наука именуется в конце статьи «антропологической педагогикой» [Белкин, Свиной, 2007, с. 25]. Все это позволяет говорить о пока еще недостаточной дифференцированности педагогической антропологии от таких смежных областей знания, как психологическая антропология, философская антропология, педагогическая психология, философия образования, педагогика и др. Обретение собственной предметной области по-прежнему является задачей этой науки. Междисциплинарный характер педагогической антропологии размывает предметные границы, не способствуя смысловой четкости.

Большая часть научных статей отечественных авторов первой четверти XXI века, посвященных педагогической антропологии, относится к анализу трудов ученых прошлого, прежде всего работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», являющейся программной для данной научной дисциплины. Так, О. С. Бороздина в статье «Модель человека в педагогической антропологии К. Д. Ушинского», анализируя модель человека К. Д. Ушинского как неслиянное и неразрывное единство телесного, душевного и духовного, считает, что «дальнейшей нашей задачей является поиск соответствующих этим идеям теоретических положений в современных отечественных гуманитарных науках, что позволит дать адекватное описание рассмотренной выше философской модели человека посредством научных понятий» [Бороздина, 2021, с. 14]. Отправными точками для самоопределения современных педагогов И. М. Реморенко предлагает сделать педагогическое

наследие К. Д. Ушинского с его фиксацией противоречивости системы образования [Реморенко, 2022]. Развитие идей К. Д. Ушинского в трудах Б. Г. Ананьева прослеживают В. В. Чистяков и К. Е. Безух [Чистяков, Безух, 2015]. Анализ идей К. Д. Ушинского и С. И. Гессена для современной философии образования производит В. Ю. Бельский в статье «Русская традиция педагогической антропологии в современной философии образования» [Бельский, 2019]. Истоки целостности человека как основного предмета педагогической антропологии в трудах С. И. Гессена исследуются С. И. Ануфриевым в работе «Проблема формирования целостного человека в современном образовании и философско-педагогическая антропология С. И. Гессена» [Ануфриев, 2009].

В целом, взгляд современных отечественных ученых в области педагогической антропологии устремлен в прошлое, а именно в ретроспективный анализ трудов признанных классиков педагогики и философии. Работы по богословской антропологии, имеющие педагогико-антропологическую направленность, также опираются на идеи мыслителей прошлого. Философско-педагогическую антропологию П. Д. Юркевича анализируют И. Б. Гаврилов и П. К. Иванов [Гаврилов, Иванов, 2022]. Свойства личности и проблему сотрудничества в педагогике с анализом богословских произведений и работ В. В. Зеньковского и В. Н. Лосского изучают Кирилл (Зинковский) и К. В. Кузнецова [Кирилл (Зинковский), Кузнецова, 2021].

Исторические аспекты становления педагогической антропологии в России интересуют и Т. Н. Любан в статье «История и современность педагогической антропологии в России» [Любан, 2021]. Автор считает, что после революции 1917 года в России была прервана традиция антропологического

подхода к воспитанию, возобновившаяся лишь к 1980 году [там же, с. 103–106]. Выделяется психологический подход к педагогической антропологии, ставящий во главу угла проблемы онтогенетического развития [там же, с. 107]. И. В. Ирхина изучает историческое развитие идей педагогической антропологии от 60-х годов XIX века до начала XXI века и их влияние на школьную дидактику [Ирхина, 2017].

В подходе автора педагогическая антропология «растворена» в других науках: педагогике, психологии, богословии и др. И можно говорить лишь о реализации антропологического принципа в этих науках, а не собственно о педагогической антропологии. Но не только отечественные мыслители становятся объектом изучения современных рос-

ВОЗРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В НАШЕЙ СТРАНЕ ПРОИСХОДИЛО В 90-Х ГОДАХ XX ВЕКА. ИССЛЕДОВАТЕЛИ ПЫТАЛИСЬ ОПРЕДЕЛИТЬ МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ВЫЯВИТЬ ЕЕ СПЕЦИФИКУ, ФУНКЦИИ, МЕТОДЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

сийских авторов. О. М. Барышникова находит интересные идеи и эвристический потенциал для исследований в работах французского педагога-реформатора С. Френе [Барышникова, 2010].

Обращает на себя внимание то, что перечень персоналий при исторических обзорах развития педагогической антропологии достаточно обширный. Практически каждый из этих педагогов, философов, богословов пишет о человеке в процессе воспитания и развития, а следовательно, автоматически зачисляется авторами статей и учебных пособий в сферу педагогической антропологии. Это говорит о размытых предметных границах и недостаточной сформированности педагогической антропологии как отдельной науки. Неслучайно у некоторых авторов возникает вопрос о методологической самостоятельности данной науки. Так, В. А. Сакутин в статье «Трансцендентальный аргумент в педагогической антропологии», проявляя «нормальный академический скепсис», заявляет, что «само название дисциплины – классический кентавр

(сочленение несоединимого)» [Сакутин, 2015, с. 104]. Технологичность педагогики противоречит аксиологичности антропологии. «Иначе говоря, чтобы стать антропологической, педагогика должна утратить статус научной дисциплины и обрести флер искусства, т. к. операциональны только нормы, ценности же принципиально синкретичны» [там же, с. 105]. Название же этой дисциплины, по мнению автора, является недоразумением.

Возникает вопрос, насколько авторы научных работ обосновывают методологическую самостоятельность педагогической антропологии и занимаются развитием ее категориально-понятийного аппарата. Или педагогическая антропология, как считает В. А. Воронцов, это «совокупность знаний из различных наук, обеспечивающих педагогическую деятельность, формирующую человеческие способности в образование, по становлению и развитию базовых способностей человека»? [Воронцов, 2012, с. 102].

Теоретико-методологическим вопросам педагогической антропологии посвящены работы Р. М. Асадулина, Б. М. Бим-Бада, В. М. Гапоновой, И. А. Грешиловой, С. А. Джумаевой, Е. Г. Ильяшенко, В. Е. Клочко, Г. М. Коджаспировой, Л. М. Лузиной, В. И. Максаковой, А. П. Огурцова, И. Ф. Петрова, В. К. Пичугиной, С. А. Смирнова, Р. М. Толиповой, Ф. Ш. Тергулова, И. Я. Хазанова и др. В учебном пособии Г. М. Коджаспировой педагогическая антропология определяется как самостоятельная наука в системе философско-педагогическо-антропологического знания, выступающая методологией антропоориентированной педагогики. Объект данной науки автор определяет как отношения «человек – человек» в системе образования, а «предмет педагогической антропологии – целостный человек в его становлении в процессе социализации и воспитания, механизмы, этапы этого становления, источники самодвижения и развития, рассматриваемые через призму педагогического целеполагания, т. е. научного обоснования целей педагогической деятельности» [Коджаспирова, 2005, с. 27–28]. И. Ф. Петров, А. В. Ширма, И. Я. Хазанов считают педагогическую антропологию частью педагогики, наукой, изучающей человека в процессе воспитания и обучения, а предметом

этой науки – индивида, «который испытывает перемены в интеллектуальных, поведенческих и мотивационных сферах» [Петров, Ширма, 2018, с. 266; Хазанов, 2005, с. 26]. В. Е. Клочко предлагает «использовать теоретико-методологический базис системной антропологической психологии в качестве основания для проектирования конкретной модели педагогической антропологии». Безусловно, в любых своих вариантах педагогическая антропология подразумевается как «полидисциплинарная область, интегрирующая все сферы человекознания (включая религию и искусство), имеющая при этом самый непосредственный выход в практику обучения и воспитания человека» [Клочко, 2011, с. 17]. В. М. Гапонова в статье «Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ» пишет о том, что данная наука формируется в России с конца XX в. «В исследованиях Б. М. Бим-Бада, А. Я. Данилюка, Л. М. Лузиной, Т. А. Стефановской педагогическая антропология трактуется как отрасль педагогики, ее фундамент, основание педагогической теории и практики. Большинство ученых (Т. Власова, В. И. Гинецинский, Е. И. Исаев, И. Б. Котова, В. В. Кузин, В. И. Максакова, Б. А. Никитюк, Л. К. Рахлевская, В. И. Слободчиков, Г. Е. Соловьев, Е. Н. Шиянов, В. В. Чистяков) рассматривают педагогическую антропологию как самостоятельную отрасль науки, часть комплекса человековедческих дисциплин, обобщающих различные знания о человеке в аспекте воспитания» [Гапонова, 2011, с. 189].

В интерпретациях педагогической антропологии можно выделить как психологический подход, обосновывающий теоретический фундамент данной науки психологическими концепциями (В. Е. Клочко), так и философский подход, например, в работе И. А. Грешиловой, считающей, что педагогическая антропология – это педагогически ориентированная философская теория [Клочко, 2011; Грешилова, 2013]. Предметом современной педагогической антропологии В. К. Пичугина считает человека, «ревностно заботящегося об эргономике образовательного пространства и времени. В этом проблемном поле, как нам видится, есть как минимум три области, заслуживающие внимания современных исследователей:

антропология урбанистического образования, антропология образования в цифре и антропология непрерывности образования» [Пичугина, 2015, с. 3]. Автор пытается наметить перспективы развития педагогической антропологии, вывести ее на новые горизонты поиска из определенного «топтания» на месте с конца XX века.

Кроме того, непроработанность методологического фундамента, сведение его к локальным вопросам «затрудняют ее восприятие как стратегической области, научность и самостоятельность которой не так уж и однозначна» [Пичугина, 2015, с. 1]. В целом большинство авторов, с небольшими интерпретациями и дополнениями, остаются верны определению предмета педагогической антропологии, данному

Б. М. Бим-Бадом, что «предметом педагогической антропологии является объект педагогики – человек развивающийся» [Бим-Бад, 1998, с. 7]. Можно отметить, что значительных прорывов

по развитию методологической базы педагогической антропологии в первой четверти XXI века в отечественной науке не произошло.

Осмысление антропологического поворота в современной педагогике привело к попыткам ряда исследователей включить в понятийно-категориальный аппарат педагогической антропологии новые термины и понятия. Так, А. С. Белкин и Н. Г. Свирина предлагают использовать в педагогической антропологии понятия «витагенный опыт» (опыт самопознания, самопонимания, самопроектирования) и «витагенный принцип» (введение в образовательный процесс жизненного опыта, опыта жизни и витагенного опыта) [Белкин, Свирина, 2007, с. 17, 22].

А. В. Леонтович вводит понятие «платформы антропологии» и «платформы педагогической антропологии» [Леонтович, 2020]. В целом

аппарат педагогической антропологии включает в себя в основном педагогические, философские, психологические, культурологические категории и понятия.

Практически любая современная наука испытывает влияние двух противоположных, но дополняющих друг друга тенденций: интеграции и дифференциации. Эти тенденции коснулись и педагогической антропологии. Так, С. А. Расчетина вводит понятие социально-педагогической антропологии, которая должна изучать ребенка в ситуации риска и исключения его из процессов социализации [Расчетина, 2013, с. 20]. Появление новых видов деятельности, считают А. П. Ша-

рухин и Т. Г. Шарухина, требует их изучения для успешной организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому сегодня появляется новое направление педагогической антропологии – служебно-боевая педагогическая антропология, выступающая «неотъемлемой составной частью педагогической антропологии, изучающей

ПРАКТИЧЕСКИ ЛЮБАЯ СОВРЕМЕННАЯ НАУКА ИСПЫТЫВАЕТ ВЛИЯНИЕ ДВУХ ПРОТИВОПОЛОЖНЫХ, НО ДОПОЛНЯЮЩИХ ДРУГ ДРУГА ТЕНДЕНЦИЙ: ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ. ЭТИ ТЕНДЕНЦИИ КОСНУЛИСЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

развитие военнослужащего и сотрудника как индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности в учебно-воспитательном процессе» [Шарухин, Шарухина, 2020, с. 94]. Представляется малоперспективной такая дальнейшая расширительная дифференциация педагогической антропологии, так как под каждый новый вид деятельности нецелесообразно подводить определенный теоретический фундамент. Это приведет к дальнейшему размыванию смысловых границ этой науки. Сама педагогическая антропология способна дать основу для организации учебно-воспитательного процесса в любой профессии.

Эвристический потенциал для развития собственной методологической базы педагогическая антропология может почерпнуть в трудах классиков советского периода

Г. П. Щедровицкого и Э. В. Ильенкова, считает А. А. Поляруш. Анализируя концепцию Г. П. Щедровицкого, автор полагает, что его системно-мыследеятельностная методология (СМД-методология) может служить и теоретической основой педагогической антропологии [Поляруш, 2022]. Э. В. Ильенков считал, что «уникальность личности в ее универсальности», и это диалектическое соединение универсального и уникального в его концепции также способно дать толчок педагогической теории и практике [Поляруш, 2021].

Прикладные аспекты применения педагогической антропологии в практике современной школы рассматривает в своих статьях Н. С. Малякова. Автор считает, что школьная образовательная практика во многом складывается стихийно и неосознанно, а ориентация на человека в образовании скорее декларируется, чем становится руководящей идеей у педагогов [Малякова, 2020, с. 52]. Также анализируется возможность построения организационного школьного уклада на идеях педагогической антропологии [Малякова, 2012]. «Проблема моделирования уклада школьной жизни на идеях педагогической антропологии обращает внимание на необходимость поиска форм бытия человека в контексте школьного образования, максимально соответствующих его экзистенциально-родовым характеристикам, указывает на необходимость преодоления формального подхода к организации» [Малякова, 2012, с. 171].

Г. М. Коджаспирова обращает внимание на то, что педагогическая антропология в наше время становится также учебной дисциплиной. «Впервые курс педагогической антропологии был введен в Российском открытом университете в 1992 году на психолого-антрополого-педагогическом факультете. Автором программы курса был ректор университета

Б. М. Бим-Бад» [Коджаспирова, 2011, с. 27].

Г. М. Коджаспирова анализирует различные учебные курсы данной дисциплины (авторов Л. К. Рахлевской, Н. Н. Нечаева, Г. Е. Соловьева, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, В. И. Максакковой, Г. Б. Корнетова, Л. Л. Редько и др.) и делает вывод о том, что этот процесс еще далек от завершения.

Теоретические разделы в учебных пособиях и монографиях по педагогической антропологии затрагивают, по-

мимо исторического ракурса данной науки, такие темы, как индивид, индивидуальность, личность, антропологическое понимание культуры, феномен детства, категории развития, возраста, воспитания и обучения, модели образования и технологии обучения [Коджаспирова, 2005; Бим-Бад, 2023; Максакова, 2004]. В хрестоматии «Педагогическая антропология в России (XIX–XX вв.)» составителей Б. В. Емельянова, Н. Д. Наумова, Н. В. Остапчук, Т. А. Петруниной собраны биографии и значимые выдержки из произведений Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, В. В. Зеньковского, П. П. Блонского, Л. С. Выготского [Емельянов и др., 2008]. Именно данные авторы, считают составители хрестоматии, оказали решающее значение на становление педагогической антропологии в России.

БОЛЬШИНСТВО АВТОРОВ ОСТАЮТСЯ ВЕРНЫ ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ, ДАННОМУ Б. М. БИМ-БАДОМ: «ПРЕДМЕТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ЯВЛЯЕТСЯ ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИКИ — ЧЕЛОВЕК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ»

тии «Педагогическая антропология в России (XIX–XX вв.)» составителей Б. В. Емельянова, Н. Д. Наумова, Н. В. Остапчук, Т. А. Петруниной собраны биографии и значимые выдержки из произведений Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, В. В. Зеньковского, П. П. Блонского, Л. С. Выготского [Емельянов и др., 2008]. Именно данные авторы, считают составители хрестоматии, оказали решающее значение на становление педагогической антропологии в России.

Заключение

Таким образом, обзор научных работ первой четверти XXI века в отечественной науке, посвященных педагогической антропологии, позволяет сделать следующие выводы и отметить определенные тенденции.

Во-первых, большая часть всех исследований носит ретроспективный характер, взгляды ученых обращены в прошлое. Те проблемы, которые ставили великие мыслители

прошлого, те задачи по антропологизации педагогики не претерпели существенных изменений и обновлений. Целостная наука о ребенке, о которой мечтал К. Д. Ушинский, по-прежнему не создана. Ребенок, как и человек вообще, по-прежнему «растаскан» по разным наукам. Значительная по объему часть любого исследования по педагогической антропологии носит характер анализа взглядов мыслителей XIX века, несмотря на достаточно бурно изменяющуюся педагогическую практику в нашей стране, постоянно находящуюся в ситуации модернизации и трансформации.

Во-вторых, практически отсутствуют значительные исследования, посвященные методологическому фундаменту данной области знания. Не представлены концептуальные подходы, а формулировки объекта и предмета педагогической антропологии зачастую слишком широкие, разноплановые и не позволяют увидеть четкое предметное поле данной науки. Поэтому происходит смешение проблематики педагогической антропологии с педагогикой, философией образования, психологией. Можно выделить две школы, или подхода, в ее понимании: психологический и философский. И именуется она зачастую как «психолого-педагогическая антропология» или «философско-педагогическая антропология». Кроме того, одни и те же вопросы и проблемы приписываются, анализируются в контексте как психологической антропологии, так и философии образования и педагогической антропологии и др.

В-третьих, предметная размытость педагогической антропологии определяет и схематичность ее категориально-понятийного аппарата. Существенные изменения, происходящие в реальной педагогической практике в нашем веке, в основном не находят отражения в системе понятий данной науки. Она явно запаздывает с осмыслением тектонических сдвигов в современном обществе. Безопаснее обращаться к работам классиков педагогической мысли, чем осмыслять меняющееся положение человека в социуме и отражение этого в педагогической деятельности.

Можно констатировать, что в становлении и развитии педагогической антропологии происходит определенное «топтание»

на месте. Новый век не предложил новых концептуальных подходов к развитию данной науки. Более того, можно увидеть тенденцию к размыванию ее границ и «растворению» в других предметных областях. Возможно, это связано со сложностью такого объекта изучения, как человек (и, соответственно, ребенок). Но определенные успехи и прорывы в естественно-научных дисциплинах в понимании и объяснении различных телесных, поведенческих и психологических проблем современных детей никак не нашли отражения в современной отечественной педагогической антропологии. Пока не сбывается мечта К. Д. Ушинского о педагогической антропологии как интегрирующей науке, связывающей достижения других наук.

Требуется осмысления и реализация «антропологического поворота» в современной педагогике. «Антропологизация», «гуманизация», «поворот к человеку» в отечественной педагогике декларируется с 90-х годов прошлого века. Этот подход обозначен и в нормативно-правовых документах в образовании, и в научных исследованиях. Но анализ реальной педагогической практики показывает, что она по-прежнему очень далека от этого поворота. Можно согласиться с Н. С. Маляковой, что этот подход в большей степени лишь декларируется, а реальная педагогическая практика живет по своим законам [Малякова, 2020].

Не «поворот к человеку», а определенное отчуждение от него в педагогической деятельности можно наблюдать после пандемии коронавируса, с активным внедрением практик дистанционного образования. Педагоги отмечают, что растут формализация и бюрократизация образования. Внедрение системы менеджмента качества в образовании привело к возрастанию «бумажной работы», огромному количеству отчетностей. За этим «теряется» реальный ребенок, и говорить об антропологизации образования не приходится. Исследователи говорят также об имитационных рисках в образовании [Серкина, 2018]. Ценностью являются не реальные знания реального человека, а «видимость», «симулякр», формально необходимый для бюрократической структуры. Такая растворенность человека в социальных структурах

и виртуальной реальности позволяет ставить вопрос о новой «смерти человека» в новом веке. Так и не повернувшись в полной мере к человеку, педагогика все более отворачивается от него, закрываясь отчетностью, бюрократией, цифровизацией, формализмом, имитационными практиками. Все это не способствует развитию педагогической антропологии, но эти процессы требуют научной рефлексии.

Список источников | References

1. Ануфриев С. И. (2009). Проблема формирования целостного человека в современном образовании и философско-педагогическая антропология С. И. Гессена. Вестник Томского государственного педагогического университета, 2(80), 8–10.
2. Барышникова О. М. (2010). Педагогическая антропология С. Френе. Образование и саморазвитие, 6(22), 176–182.
3. Белкин А. С., Свинина Н. Г. (2007). Витактивный опыт и витактивный принцип – категории педагогической антропологии. Педагогическое образование, (1), 15–25.
4. Бельский В. Ю. (2019). Русская традиция педагогической антропологии в современной философии образования. Социально-гуманитарное обозрение, (2), 5–8.
5. Бим-Бад Б. М. (1998). Что такое педагогическая антропология. Вестник Университета Российской Академии Образования, (1), 7.
6. Бим-Бад Б. М. (2023). Педагогическая антропология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, <https://urait.ru/Bcode/511442> (дата обращения: 23.01.2023).
7. Бороздина О. С. (2021). Модель человека в педагогической антропологии К. Д. Ушинского. Тенденции развития науки и образования, (77-2), 10–14.
8. Воронцов В. А. (2012). Мифологическое сознание в свете педагогической антропологии. Казанский педагогический журнал, 3(93), 102–107.
9. Гаврилов И. Б., Иванов П. К. (2022). К характеристике философско-педагогической антропологии П. Д. Юркевича. Христианское чтение, (2), 198–208.
10. Гапонова В. М. (2011). Становление педагогической антропологии как науки: ретроспективный анализ. KANT, (2), 188–190.
11. Грешилова И. А. (2012). Концептуальные подходы к феномену педагогической антропологии. Вестник Воронежского государственного университета, (2), 47–58.
12. Грешилова И. А. (2013). Педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория. Знание, понимание, умение, (1), 98–104.
13. Ирхина И. В. (2017). Развитие идей педагогической антропологии в отечественной дидактике школы (60-е гг. XIX – начало XXI века). Образование и общество, 4(105), 70–74.
14. Исаев Е. И. (2017). Введение в психолого-педагогическую антропологию. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
15. Кирилл (Зинковский), Кузнецова К. В. (2021). Богословская антропология о свойствах личности и педагогическом сотрудничестве: смысловые акценты. Социальные и гуманитарные исследования, 7(2), 132–143.
16. Ключко В. Е. (2011). Психологические основания системной педагогической антропологии. Психология обучения, (11), 16–30.
17. Когай Е. А., Муравьев С. А. (2010). Проблема эволюции идеалов социального воспитания и образования молодежи сквозь призму философско-педагогической антропологии. Вестник Костромского государственного университета, (2), 19–24.
18. Коджаспирова Г. М. (2011). Педагогическая антропология как учебная дисциплина. Вестник МГПУ, 4(18), 25–34.
19. Коджаспирова Г. М. (2005). Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: Гардарики.
20. Леонтович А. В. (2020). Платформа антропологии и педагогическая практика: пространство бытия человека. Народное образование, 6(1483), 69–73.
21. Любан Т. Н. (2021). История и современность педагогической антропологии в России. Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 1(20), 98–109.
22. Максакова В. И. (2004). Педагогическая Антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский Центр «Академия».
23. Малякова Н. С. (2012). Пути построения организационного уклада школы на идеях педагогической антропологии. Актуальные проблемы современной науки, (21-1), 171–180.
24. Малякова Н. С. (2020). Педагогическая антропология как методология организации образовательной практики в современной школе. Социальные проблемы современного образования, 87–93.
25. Педагогическая Антропология в России (XIX–XX вв.): хрестоматия. (2008). Нижневарт. гуманит. ун-та.
26. Пичугина В. К. (2015). Педагогическая антропология XXI в.: проблемы и перспективы образовательной заботы о себе. Грани познания, 7 (41), 1–8.
27. Поляруш А. А. (2021). Антропология Э. Ильенкова как педагогический ресурс формирования личности в образовательном процессе. Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 3-2(54), 111–113.
28. Поляруш А. А. (2022). Системно-мыследеятельностная методология Г. П. Щедровицкого как теоретическая основа педагогической антропологии. Эпоха науки, (30), 351–354.
29. Расчетина С. А. (2013). Социально-педагогическая антропология: поиск теоретических оснований. Вестник ТОГИРРО, 2(26), 18–23.
30. Реморенко И. М. (2022). Маятники самоопределения в педагогической антропологии К. Д. Ушинского. Вестник МГПУ: Серия Педагогика и Психология, 16 (4), 151–168.
31. Сакутин В. А. (2015). Трансцендентальный аргумент в педагогической антропологии. Вестник морского государственного университета, (73), 104–106.
32. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С. (2003). Психолого-педагогическая антропология. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС.

33. Серкина Я. И. (2018). Социальные риски имитации образовательных практик в России. Теория и практика общественного развития, 5(123), 50–53.
34. Хазанов И. Я. (2005). Педагогическая антропология: предмет, структура, перспективы развития. Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств, 1(17), 25–29.
35. Чистяков В. В., Безух К. Е. (2015). Развитие идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского в трудах Б. Г. Ананьева. Система ценностей современного общества, (12), 25–32.
36. Шарухин А. П., Шарухина Т. Г. (2020). О расширении понятийного аппарата педагогики: служебно-боевая педагогическая антропология войск Национальной гвардии Российской Федерации. Общество, 1(16), 93–96.
37. Ширма А. В., Петров И. Ф. (2018). Педагогическая антропология как наука о человеке в образовательном пространстве. Вестник современных исследований, 12.1 (27), 266–268.

Patriotic pedagogical anthropology: analysis of the main trends of the first quarter of the 21st century

Larisa E. PANKRATOVA

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Social Work RGPPU. 620012, Russian Federation, Yekaterinburg, Mashinostroiteley str., 11.

ORCID ID: 0000-0003-3822-7051. E-mail: l.pancratowa2011@yandex.ru

ABSTRACT Pedagogical anthropology, which appeared in Russia in the XIX century in the works of N.I. Pirogov and K.D. Ushinsky, has a fairly long history of its formation and development. Over the next century, this term disappeared and reappeared in the works of theorists and practitioners of Russian science. The author of the article analyzes the trajectory of the development of Russian pedagogical anthropology as a science in the first quarter of the XXI century on the basis of the work of domestic researchers. Its main features and trends are highlighted. The question is raised about the ways and prospects of its further development.

KEYWORDS: Pedagogical anthropology, anthropology, pedagogy, anthropology of education.



References

- Anufriev S. I. (2009). The problem of the formation of an integral person in modern education and the philosophical and pedagogical anthropology of S. I. Hessen. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2(80), 8–10.
- Baryshnikova O. M. (2010). Pedagogical anthropology by S. Frenet. *Education and self-development*, 6(22), 176–182.
- Belkin A. S., Svinina N. G. (2007). Vitagenic experience and vitagenic principle are categories of pedagogical anthropology. *Pedagogical education*, (1), 15–25.
- Belsky V. Yu. (2019). The Russian tradition of pedagogical anthropology in the modern philosophy of education. *Social and Humanitarian review*, (2), 5–8.
- Bim-Bad B. M. (1998). What is pedagogical anthropology? *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, (1), 7.
- Bim-Bad B. M. (2023). *Pedagogical anthropology: textbook and workshop for universities* Moscow. M.: Yurayt, <https://Urait.Ru/Bcode/511442> (date of application: 23.01.2023).
- Borozdina O. S. (2021). The human model in pedagogical anthropology by K.D. Ushinsky. *Trends in the development of science and education*, (77-2), 10–14.
- Vorontsov V. A. (2012). Mythological consciousness in the light of pedagogical anthropology. *Kazan Pedagogical Journal*, 3(93), 102–107.
- Gavrilov I. B., Ivanov P. K. (2022). On the characteristics of philosophical and pedagogical anthropology of P. D. Yurkevich. *Christian reading*, (2), 198–208.
- Gaponova V. M. (2011). The formation of pedagogical anthropology as a science: a retrospective analysis. *KANT*, (2), 188–190.
- Greshilova I. A. (2012). Conceptual approaches to the phenomenon of pedagogical anthropology. *Bulletin of the Voronezh State University*, (2), 47–58.
- Greshilova I. A. (2013). Pedagogical anthropology as a pedagogically oriented philosophical theory. *Knowledge, understanding, skill*, (1), 98–104.
- Irkhina I. V. (2017). The development of the ideas of pedagogical anthropology in the domestic didactics of the school (the 60s of the XIX – the beginning of the XXI century). *Education and society*, 4(105), 70–74.
- Isaev E. I. (2017). *Introduction to psychological and pedagogical anthropology*. Moscow: FGBOU IN MGPPU.
- Kirill (Zinkovsky), Kuznetsova K. V. (2021). Theological anthropology on personality traits and pedagogical cooperation: semantic accents. *Social and humanitarian studies*, 7(2), 132–143.
- Klochko V. E. (2011) Psychological foundations of systemic pedagogical anthropology. *Psychology of learning*, (11), 16–30.
- Kogai E. A., Muravyev S. A. (2010). The problem of the evolution of the ideals of social upbringing and education of youth through the prism of philosophical and pedagogical anthropology. *Bulletin of Kostroma State University*, (2), 19–24.
- Kojaspirova G. M. (2011). Pedagogical anthropology as an academic discipline. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University*, 4(18), 25–34.
- Kocaespirova G. M. (2005). *Pedagogical anthropology: textbook*. M.: Gardarika.
- Leontovich A. V. (2020). The platform of anthropology and pedagogical practice: the space of human existence. *Public education*, 6(1483), 69–73.
- Lyuban T. N. (2021). The history and modernity of pedagogical anthropology in Russia. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities*, 1(20), 98–109.
- Maksakova V. I. (2004). *Pedagogical Anthropology: studies. manual for students. higher. ped. studies*. M.: Publishing Center "Academy".
- Malyakova N. S. (2012). Ways of building the organizational structure of the school on the ideas of pedagogical anthropology. *Actual problems of modern science*, (21-1), 171–180.
- Malyakova N. S. (2020). Pedagogical anthropology as a methodology for organizing educational practice in a modern school. *Social problems of modern education*, 87–93.
- Pedagogical Anthropology in Russia (XIX-XX centuries): a textbook*. (2008). Nizhnevart. humanit. un-ta.
- Pichugina V. K. (2015). Pedagogical anthropology of the XXI century: problems and prospects of educational self-care. *Facets of cognition*, 7 (41), 1–8.
- Polyarush A. A. (2021). E. Ilyenkov's anthropology as a pedagogical resource of personality formation in the educational process. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 3-2(54), 111–113.
- Polyarush A. A. (2022). G.P. Shchedrovitsky's system-research methodology as a theoretical basis of pedagogical anthropology. *The age of science*, (30), 351–354.
- Calculation S. A. (2013). Socio-pedagogical anthropology: the search for theoretical foundations. *Bulletin of TOGIRRO*, 2(26), 18–23.
- Remorenko I. M. (2022). Pendulums of self-determination in K. D. Ushinsky's pedagogical anthropology. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University: Series Pedagogy and Psychology*, 16 (4), 151–168.
- Sakutin V. A. (2015). The transcendental argument in pedagogical anthropology. *Bulletin of the Maritime State University*, (73), 104–106.
- Salov Yu. I., Tyunnikov Yu. S. (2003). *Psychological and pedagogical anthropology*. Moscow: VLADOS-PRESS.
- Serkina Ya. I. (2018). Social risks of imitation of educational practices in Russia. *Theory and practice of social development*, 5(123), 50–53.
- Khazanov I. Ya. (2005). Pedagogical anthropology: subject, structure, prospects of development. *Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 1(17), 25–29.
- Chistyakov V. V., Bezukh K. E. The development of the ideas of pedagogical anthropology by K.D. Ushinsky in the works of B.G. Ananyev (2015). *The value system of modern society*, (12), 25–32.
- Sharukhin A. P., Sharukhina T. G. (2020). On the expansion of the conceptual apparatus of pedagogy: service-combat pedagogical anthropology of the troops of the National Guard of the Russian Federation. *Society*, 1(16), 93–96.
- Shirma A. V., Petrov I. F. (2018). Pedagogical anthropology as the science of man in the educational space. *Bulletin of Modern Research*, 12.1 (27), 266–268.





**Михаил КУШНИР,
Павел РАБИНОВИЧ, Кирилл ЗАВЕДЕНСКИЙ**
РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ в мире образования

Для обсуждения практических аспектов реализации рефлексивных практик показаны наиболее значимые модели рефлексии. Выявлено различие в понимании и реализации рефлексивных практик в России и за рубежом. В англоязычном поле рефлексия воспринимается широко (в том числе для анализа эмоциональной реакции на событие). В России понятие «рефлексия» воспринимается более жестко, оспаривая, что считать «рефлексией», а что нет.



Айдар ФАРРАХОВ
*УПРАВЛЕНИЕ СОБЫТИЙНЫМИ ПРОСТРАНСТВАМИ ШКОЛЬНИКОВ
в условиях антропологических рисков*

Перед событийными пространствами стоит гуманитарная задача поддержки школьников в период взросления и кризиса. Это попытка исследования того, что сделали эти пространства для того, чтобы устоять на рынке в условиях непрекращающегося кризиса 2020–2022 гг. Опрос негосударственных программных лагерей выявил уязвимость этих организаций в условиях кризиса. Задачей анкетирования было определение степени влияния эпидемии коронавируса на развитие негосударственных образовательных компаний.



Татьяна ЦЫРЛИНА-СПЭЙДИ, Эми Н. СПЭНГЛЕР
*СПЕШИТЕ ДЕЛАТЬ ДОБРО:
от мультимедийного проекта к воспитанию доброты*

Мы с тревогой наблюдаем значительное снижение уровня эмпатии и доброты среди учащихся, студентов и других групп населения на локальном и международном уровнях. Нас не может не тревожить резко возросшая агрессивность людей в разных уголках планеты, что неизбежно отражается на жизни детей и подростков, приводя к множеству непоправимых трагедий и несчастий. Все это породило насущную необходимость нового проекта, основанного на одной из наиболее ключевых и объединяющих ценностей, единодушно принятых человечеством. Речь идет о доброте, которую мы все легко различаем, принимаем с самого раннего возраста и высоко ценим в течение всей жизни.



Марина ГУСЕЛЬЦЕВА
*АНТРОПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОСТИ:
путь от конфликта к сотрудничеству*

Обсуждается статья Стивена Хорвица «Сотрудничество вместо принуждения: важность детской игры...» с позиций антропологии современности. Опираясь на трансдисциплинарный подход, С. Хорвиц проанализировал множество источников, исследующих проблемы социализации детей и подростков. Он пришел к выводу о важной роли игры без присмотра, или свободной детской игры, для развития навыков успешного социального взаимодействия в современном мире.