

ОП ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

№ 1 (97) 2024

12+



ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНЫЙ МИР: блажь или реальность?

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 1 № (97) 2024

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

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД

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



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

Эдуард Галажинский, д. псих. н.,
вице-президент РАО, ректор Томского
государственного университета (Томск,
Россия)

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

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

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

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

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

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

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

Алан Огоев, д. э. н., почетный профессор РАО
(Владикавказ, Россия)

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Александр Асмолов, председатель
редколлегии, главный редактор журнала
«Образовательная политика» (Москва,
Россия)

Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ (Москва,
Россия)

Марк Агранович, к. э. н. (Москва, Россия)

Александр Адамский, к. пед. н., ректор
Института проблем образовательной
политики «Эврика» (Москва, Россия)

Жюльнар Асфари, исполнительный директор
центра содействия инновациям
в обществе «СОЛЬ» (Москва, Россия)

Татьяна Волосовец, к. пед. н. (Москва, Россия)

Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный
научный сотрудник Школы антропологии
будущего ИОН РАНХиГС, профессор МГУ
им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Максим Казарновский, директор АНО
«Дирекция Московского международного
салона образования» (Москва, Россия)

Сергей Казарновский, директор школы «Класс-
Центр», заслуженный учитель России
(Москва, Россия)

Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор, член-
корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор,
НИУ ВШЭ (Москва, Россия)

Нурлан Киясов, директор EdCrunch University
НИТУ «МИСиС», программный директор
глобальной конференции EdCrunch
(Астана, Казахстан)

Александр Кондаков, д. пед. н., профессор, член-
корреспондент РАО, президент Института
мобильных образовательных систем
(Москва, Россия)

Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)

Майкл Д. Коул, профессор коммуникации
и психологии Калифорнийского
университета в Сан-Диего
(UCSD) (Сан-Диего, США)

Александр Лейбович, д. пед. н., профессор, член-
корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Елена Ленская, к. пед. н., научный руководитель
Центра исследований образовательной
политики, Московская высшая
школа социальных и экономических наук
(Москва, Россия)

Михаил Мокринский, директор Школы-
пансиона «Летово» (Москва, Россия)

Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор,
НИУ ВШЭ (Москва, Россия)

Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО,
президент МГППУ (Москва, Россия)

Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор,
академик РАН, академик РАО (Москва,
Россия)

Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор,
декан факультета психологии Института
общественных наук РАНХиГС (Москва,
Россия)

Павел Рабинович, к. т. н., доцент, заместитель
директора Школы антропологии будущего
ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)

Мария Фаликман, д. псих. н., профессор,
старший научный сотрудник
Лаборатории когнитивных исследований
ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)

Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филол. н.,
профессор, директор Института
когнитивных исследований СПбГУ,
академик РАО
(Санкт-Петербург, Россия)

Евгений Ямбург, д. пед. н., академик, член
Президиума РАО (Москва, Россия)

РЕДАКЦИЯ

Заместитель главного редактора: Павел Рабинович

Шеф-редактор: Наталья Бурова (burova-nv@ranepa.ru)

Выпускающий редактор: Светлана Соколова-Михайлова

Руководитель тематического направления «Педагогические науки»: Татьяна Волошко

Координатор: Анна Макарова

Дизайн и верстка: Надим Касимов

Корректура: Ирина Шандарова

Иллюстрация на обложке: Midjourney. **Иллюстрации в журнале:** Данила Меньшиков

Редактор сайта: Сергей Гриншпун

www.edpolicy.ranepa.ru

Адрес редакции: 119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 2.

Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), пр. Вернадского, 84, стр. 1. Главный редактор: Асмолов Александр Григорьевич.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77-74364 от 19 ноября 2018 г.

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией.

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Публикуемые материалы прошли процедуру экспертного отбора.

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 26.06.2024. Выход в свет 30.06.2024. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

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

ВАШ АГА

006

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Александр Асмолов. Библия от Искусственного Интеллекта: нужны ли нам новые Поводыри?

008

МАНИФЕСТ

Иммануил Кант. Ответ на вопрос: Что такое просвещение?

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



014

ВЫЗОВЫ

Евгений Гонтмахер. Человекоцентричный мир: блажь или реальность?

026

САМОСОЗНАНИЕ

Вероника Нуркова. «Человек есть существо далекого»: обратная временная перспектива в автобиографической памяти

038

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Марина Гусельцева. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы

ВИД СВЕРХУ



052

СКАНИРОВАНИЕ ГОРИЗОНТОВ

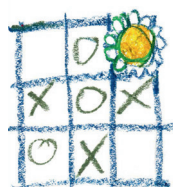
Владимир Кудрявцев, Гульшат Уразалиева. Образование: на пути к свободе

064

УЧИТЬ УЧИТЕЛЕЙ

Юлия Корешникова, Елена Чернобай. Школа будущего: путь к самообучающейся организации

ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАНИЯ



078

МАГИСТРАТУРА

Надежда Иванченко, Дарья Щеглова, Евгения Опфер, Анна Гармонова. Российская магистратура в оценках администраторов вузов: нарративный анализ

093

ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС

Галина Савиных, Андрей Бахмутский. Факторы эффективности школьной отметки: от программы к методическому действию

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



100

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Алексей Заславский. Как педагоги применяют нейросети для создания иллюстраций

ГОСУДАРЕВО СЛОВО



106

ЗАКОНОПРОЕКТЫ

Олег Смолин. Год педагога и наставника: поговорим или поможем?

ПЕРЕПЛЕТ



114

МАСТЕРСКАЯ

Александр Асмолов. К книге Ильи Латыпова «Один на один с жизнью. Книга, которая поможет найти смысл»

YOUR AGA

006

EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

Alexander G. ASMOLOV. Bible from Artificial Intelligence: Do we need new Guides?

008

THE MANIFESTO

Immanuel Kant. Answering the Question: What Is Enlightenment?

ANTHROPOLOGICAL TURN

014

CHALLENGES

Evgeny Sh. Gontmakher. Anthropocentric world: delusion or reality?

026

SELF-CONSCIOUSNESS

Veronika V. Nourkova. The human is the creature of distant: on reverse temporal perspective in autobiographical memory

038

POLYPARADIGMATIC APPROACH

Marina S. Guseltseva. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses

TOP VIEW

052

SCANNING HORIZONS

Vladimir T. Kudryavtsev, Gulshat K. Urazalieva. On the way to freedom

064

TEACHER TRAINING

Yulia N. Koreshnikova, Elena V. Chernobay. School of the future: the path to a self-learning organization, important aspects and recommendations

DIAGNOSIS OF EDUCATION

078

POSTGRADUATE EDUCATION

Nadezhda V. Ivanchenko, Daria V. Sheglova, Evgenia A. Opfer, Anna V. Garmonova. Master's degree in Russia: narrative analyses of interviews with university administrators

093

SCHOOL BUS

Galina P. Savinykh, Andrey E. Bakhmutsky. The Factors of School Grading Effectiveness: From Curriculum to Methodological Action

DIGITAL ARK

100

ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Alexey A. Zaslavskiy. How teachers apply neural networks for creating illustrations

THE SPEECH OF THE STATESMAN

106

DRAFT LAWS

Oleg N. Smolin. Year of the teachers and mentors: Shall we help them or just talk?

BOOK COVER

114

МАСТЕРСКАЯ

Alexander G. Asmolov. To Ilya Latypov's book *One on one with Life. A book that will help you find meaning*

Библия от Искусственного Интеллекта: нужны ли нам новые Поводыри?

Парадокс Времени: чем больше мир продвигается к созданию Искусственного Интеллекта, тем больше люди начинают понимать и ценить Человечное в Человеке.

Вот уже без малого пятнадцать лет я предваряю почти каждый выпуск журнала «Образовательная политика» колонкой главного редактора.

За это микроскопическое по историческим масштабам время наш журнал неоднократно рождался и перерождался. Менялись сценарии не только театра образовательной политики России, но и разных стран мира. Но мне всегда хотелось избежать для нашего издания участи спринтера, о котором с иронией пел Владимир Высоцкий: «Я рванул на десять тыщ как на пятьсот, — и спекся...»

Мы не спеклись. У нас обновился коллектив Редакции: пришли новые талантливые профессионалы. Председателем Редакционного совета в этом году стал один из ведущих специалистов в области нейрокогнитивных исследований, директор Института психологии РАН, академик РАН, профессор Дмитрий Ушаков.

Продолжается наш роман с Высшей аттестационной комиссией. Теперь «Образовательная политика» ждет не только тех, кто ищет свой профессиональный, ориентируясь на специальности «Педагогика» и «Психология». Благодаря тому, что в редакционный совет нашего журнала вошли видные эксперты в области когнитивных наук, ему была присвоена еще одна специальность из перечня ВАК: междисциплинарные исследования когнитивных процессов.

Как бы ни менялась погода за окном, мы остаемся журналом, который никогда не жил и не будет жить по формуле социального конформизма У2: угадать, угодить.



**Александр Григорьевич
АСМОЛОВ**

Главный редактор журнала
«Образовательная политика»

Надежным средством, хранящим нас от печальной участи халифа на час, являются диалоги с мастерами понимания мира, которые, по точному выражению классика гуманитарного познания Михаила Бахтина, живут «во времени большой культуры». Общение с ними позволяет взглянуть на наши дни с «позиций вневременности» (Михаил Бахтин).

На этот раз мы выбрали в качестве собеседника Иммануила Канта, трехсотлетие которого в 2024 году отмечает все просвещенное человечество.

Сейчас модно говорить о важности критического мышления и называть его мягким навыком, или же — на смеси русского языка с машинным — софт скилом.

Вряд ли я ошибусь, если предположу, что пальму первенства в исследовании критического мышления необходимо отдать Иммануилу Канту. Достаточно упомянуть хрестоматийно известные труды — «Критику чистого разума» (1781), «Критику практического разума» (1788), «Критику способности суждения» (1790), — чтобы убедиться в том, что именно Иммануил Кант поднял понятие критического мышления на трон познания закономерностей развития человека, природы и общества.



Питер Брейгель Старший. Притча о слепых. 1568

Знаменитая формула Канта *Sapere aude!* — «Имей мужество пользоваться своим разумом» — обладает непреходящей ценностью. В манифесте «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?» Кант доказывает, что и отдельный человек, и человечество, панически страшась собственного взросления, век за веком ищут Поводырей, способных принимать решения и осуществлять нравственный выбор.

И в наши дни человечество вот-вот обретет нового поводыря — Искусственный Интеллект в самых разных его обликах. Поставленный Кантом диагноз несовершеннолетия и человеку, и человечеству, представляет собой точнейшую характеристику инфантилизма современного общества.

В 1974 году в диалог с Кантом вступил и мой учитель, основоположник культурно-деятельностной психологии Алексей Николаевич Леонтьев. Совсем недавно было опубликовано его «Самозавещание»¹,

где он в кантовском стиле обращается к заигравшемуся с техническим прогрессом человечеству: «Люди склоняются перед своими творениями. Теперь новая техника — их вершина и кажущееся завершение. Они сейчас “видят себя” в работе автоматов, суперЭВМ. Думают о себе по подобию с ними. Теряют себя в них. Учатся у них уму и равнодушию».

Доведу эту мысль до абсурда. Кто знает, быть может, в недалеком будущем нас ждет появление библии от Искусственного Интеллекта? И в самых первых строках этой библии будут следующие слова: «...И создал Искусственный Интеллект человека по образу и подобию своему»... Не ищет ли человечество в своих надеждах на Искусственный Интеллект нового поводыря, который поможет ему задержаться на инфантильной стадии развития?

Размышляя над подобными рисками, мы открываем очередной номер журнала «Образовательной политики» провидческой статьей — предупреждением Иммануила Канта, раскрывающим экзистенциальный смысл Просвещения.

¹ Леонтьев, А. Н. (2023). «Самозавещание». Вестник Московского университета (серия 14. Психология), 46(2), 202–207. doi.org/10.11621/LPJ-23-23

Иммануил Кант. Ответ на вопрос: Что такое просвещение?¹

ПРОСВЕЩЕНИЕ — это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! — имей мужество пользоваться собственным умом! — таков, следовательно, девиз Просвещения.

Леность и трусость — вот причины того, что столь большая часть людей, которых природа уже давно освободила от чужого руководства, все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними; по этим же причинам так легко другие присваивают себе право быть их опекунами. Ведь так удобно быть несовершеннолетним! Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет надобности мыслить, если я в состоянии платить; этим скучным делом займутся вместо меня другие. То, что значительное большинство людей (и среди них весь прекрасный пол) считает не только трудным, но и весьма опасным переход к совершеннолетию, — это уже забота опекунов, столь любезно берущих на себя верховный надзор над этим большинством. После того как эти опекуны оглушили свой домашний скот и заботливо оберегли от того,

чтобы эти покорные существа осмелились сделать хоть один шаг без помочей, на которых их водят, — после всего этого они указывают таким существам на грозящую им опасность, если они попытаются ходить самостоятельно. Правда, эта опасность не так уж велика, ведь после нескольких падений в конце концов они научились бы ходить; однако такое обстоятельство делает их нерешительными и отпугивает их, удерживая от дальнейших попыток.

Итак, каждому отдельному человеку трудно выбраться из состояния несовершеннолетия, ставшего для него почти естественным. Оно ему даже приятно, и первое время он действительно не способен пользоваться собственным умом, так как ему никогда не позволяли делать такую попытку. Положения и формулы — эти механические орудия разумного употребления или, вернее, злоупотребления своими природными дарованиями — представляют собой кандалы постоянного несовершеннолетия. Даже тот, кто сбросил бы их, сделал бы лишь неуверенный прыжок через небольшую канаву, так как он не приучен к такого рода свободному движению. Вот почему лишь немногим удалось благодаря совершенствованию своего духа выбраться из состояния несовершеннолетия и сделать твердые шаги.

Но более возможно, и даже почти неизбежно, что публика сама себя просветит, если только предоставить ей свободу. Ибо тогда даже среди поставленных над толпой опекунов найдутся самостоятельно мыслящие, которые, сбросив с себя иго несовершеннолетия, распространят вокруг дух разумной оценки собственного достоинства и призвания каждого человека мыслить самостоятельно. При этом следует иметь в виду, что публика, до этого поставленная ими под это иго, затем заставит

¹ Текст воспроизведен по изд.: Кант И. Собр.соч. в 8 тт. М.: Чоро, 1994. Т. 8.

их самих оставаться под ним, если ее будут подстрекать к этому некоторые ее опекуны, не способные ни к какому просвещению. Вот как вредно насаждать предрассудки, которые в конце концов мстят тем, кто породил их или кто был предшественником тех, кто породил их. По этой причине публика может достигнуть просвещения только постепенно.

Посредством революции можно, пожалуй, добиться устранения личного деспотизма и угнетения со стороны корыстолюбцев или властолюбцев, но никогда нельзя посредством революции осуществить истинную реформу образа мыслей; новые предрассудки, так же как и старые, будут служить помочами для бездумной толпы.

Для этого просвещения требуется только свобода, а притом самая безобидная, а именно свобода во всех случаях публично пользоваться собственным разумом. Но вот я слышу голоса со всех сторон: не рассуждайте! Офицер говорит: не рассуждайте, а упражняйтесь! Советник министерства финансов: не рассуждайте, а платите! Духовное лицо: не рассуждайте, а верьте! (Лишь один-единственный повелитель на свете говорит: рассуждайте сколько угодно и о чем угодно, но повинуйтесь). Здесь всюду ограничение свободы. Какое, однако, ограничение препятствует просвещению? Какое же не препятствует, а даже содействует ему? — Я отвечаю: публичное пользование собственным разумом всегда должно быть свободным и только оно может дать просвещение людям. Но частное пользование разумом нередко должно быть очень ограничено, но так, чтобы особенно не препятствовать развитию просвещения. Под публичным же применением собственного разума я понимаю такое, которое осуществляется кем-то как ученым, перед всей читающей публикой.

Частным применением разума я называю такое, которое осуществляется человеком на доверенном ему гражданском посту или

службе. Для некоторых дел, затрагивающих интересы общества, необходим механизм, при помощи которого те или иные члены общества могли бы вести себя пассивно, чтобы правительство было в состоянии посредством искусственного единодушия направлять их на осуществление общественных целей или по крайней мере удерживать их от уничтожения этих целей. Здесь, конечно, не дозволено рассуждать, здесь следует повиноваться. Но поскольку эта часть [общественного] механизма рассматривает себя в то же время как член всего общества и даже общества граждан мира, стало быть в качестве ученого,

обращающегося к публике в собственном смысле в своих произведениях, то этот ученый может, конечно, рассуждать, не нанося ущерба делам, заниматься которыми ему поручено как пассивному члену. Было

бы, например, крайне пагубно, если офицер, получивший приказ от начальства, стал бы, находясь на службе, умствовать относительно целесообразности или полезности этого приказа; он должен подчиниться. Однако по справедливости ему как ученому нельзя запрещать делать замечания об ошибках в воинской службе и предлагать это своей публике для обсуждения.

Гражданин не может отказываться от уплаты установленных налогов; если он обязан уплачивать их, то он даже может быть наказан за злонамеренное порицание налогообложения как за клевету (которая могла бы вызвать общее сопротивление), но этот же человек, несмотря на это, не противоречит долгу гражданина, если он в качестве ученого публично высказывает свои мысли по поводу несовершенств или даже несправедливости налогообложения. Точно также священнослужитель обязан читать свои проповеди ученикам, обучающимся закону божьему, и своим прихожанам согласно символу церкви, ибо он с таким условием и назначен. Но как ученый, он имеет полную свободу, и это даже его долг — сообщать

КАЖДОМУ ОТДЕЛЬНОМУ ЧЕЛОВЕКУ ТРУДНО ВЫБРАТЬСЯ ИЗ СОСТОЯНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТΙΑ, СТАВШЕГО ДЛЯ НЕГО ПОЧТИ ЕСТЕСТВЕННЫМ

публике все свои тщательно продуманные и благонамеренные мысли об ошибках в церковном символе и свои предложения о лучшем устройстве религиозных и церковных дел. В этом нет ничего такого, что могло бы мучить его совесть. В самом деле, то, чему он учит как священнослужитель, он излагает как нечто такое, в отношении чего он не свободен учить по собственному разумению, а должен излагать согласно предписанию и от имени кого-то другого. Он может сказать: наша церковь учит так-то и так-то; вот доводы, которые она приводит. Он извлекает для своих прихожан в этом случае всю практическую пользу из положений, которые он сам не подписал бы с полной убежденностью, но проповедовать которые он обязан, так как не исключена возможность, что в них скрыта истина, во всяком случае в них нет ничего противоречащего внутренней религии. Ведь если бы он полагал, что в них есть нечто противоречащее ей, то он не смог бы отправлять свою службу с чистой совестью и должен был бы сложить с себя свой сан. Следовательно, применение священником своего разума перед своими прихожанами есть лишь частное его применение, ибо эти прихожане составляют только домашнее, хотя и большое, собрание людей. И ввиду этого он, как священник, не свободен и не может быть свободным, так как он выполняет чужое поручение. В качестве же ученого, который через свои произведения говорит с настоящей публикой, а именно с миром, стало быть при публичном применении своего разума, священник располагает неограниченной свободой пользоваться своим разумом и говорить от своего имени. В самом деле, полагать, что сами опекуны народа (в духовных вещах) несовершеннолетние, — это нелепость, увековечивающая нелепости.

Но может ли некое сообщество из представителей духовенства, нечто вроде собрания, или досточтимая группа (класс, как они называются в Голландии) иметь право клятвенно обязаться установить некую неизменную церковную символику, чтобы таким образом приобрести верховную опеку над каждым своим членом и через

них — над народом и даже увековечить эту опеку? Я говорю: это совершенно невозможно. Подобный договор, заключенный с целью удержать человечество от дальнейшего просвещения на все времена, был бы абсолютно недействительным, даже если бы он был утвержден высшей властью, рейхстагом и самыми торжественными мирными договорами. Никакая эпоха не может обязаться и поклясться поставить следующую эпоху в такое положение, когда для нее было бы невозможно расширить свои (прежде всего настоятельно необходимые) познания, избавиться от ошибок и вообще двигаться вперед в просвещении. Это было бы преступлением против человеческой природы, первоначальное назначение которой заключается именно в этом движении вперед.

И будущие поколения имеют полное право отбросить такие решения как принятые незаконно и злонамеренно. Критерий всего того, что принимается как закон для того или иного народа, заключается в вопросе: принял бы сам народ для себя такой закон. Он мог бы быть признан на короткое время, как бы в ожидании лучшего для введения определенного порядка. При этом каждому гражданину, прежде всего священнику, нужно было бы предоставить свободу в качестве ученого публично, т. е. в своих сочинениях, делать замечания относительно недостатков в существующем устройстве, причем введенный порядок все еще продолжался бы до тех пор, пока взгляды на существо этих дел публично не распространились бы и не были доказаны настолько, что ученые, объединив свои голоса (пусть не всех), могли бы представить перед троном предложение, чтобы взять под свою защиту те общины, которые единодушно высказываются в пользу изменения религиозного устройства, не препятствуя, однако, тем, которые желают придерживаться старого. Но совершенно недозволительно прийти к соглашению относительно некоего постоянного, не подвергаемого ни с чьей стороны публичному сомнению религиозного установления, пусть даже на время жизни одного человека, и тем самым исключить некоторый промежуток времени из движения человечества

к совершенствованию, сделать этот промежуток бесплодным и тем самым даже вредным для будущих поколений.

Человек может откладывать для себя лично просвещение — и даже в этом случае только на некоторое время — в тех вопросах, какие ему надлежит знать. Но отказаться от просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений означает нарушить и попортить священные права человечества. Но то, что не может решить относительно самого себя народ, еще меньше вправе решать относительно народа монарх. Ведь его авторитет законодателя покоится именно на том, что он в своей воле объединяет всеобщую волю народа. Если он обращает внимание лишь на то, чтобы всякое истинное или мнимое усовершенствование согласовалось с гражданским порядком, то он может позволить своим

подданным самим решать, что они считают нужным делать для спасения своей души: это его не касается; его дело — следить за тем, чтобы никто насильственно не препятствовал другим заниматься определением этого спасения и содействием ему по мере своих сил. Он сам наносит ущерб своему величию, вмешиваясь в эти дела, когда он доверяет своему правительству надзор над сочинениями, в которых его подданные пытаются разобраться в своих взглядах, а также когда он делает это по собственному высочайшему усмотрению, заслужив тем самым упрек: *Caesar non est supra Grammaticos*, и еще в большей степени тогда, когда он свою высшую власть унижает настолько, что начинает поддерживать в своем государстве духовный деспотизм отдельных тиранов по отношению к остальным своим подданным.

Если задать вопрос, живем ли мы теперь в просвещенный век, то ответ будет: нет, но мы живем в век просвещения. Еще многого недостает для того, чтобы люди при сложившихся в настоящее

время обстоятельствах в целом были уже в состоянии или могли оказаться в состоянии надежно и хорошо пользоваться собственным рассудком в делах религии без руководства со стороны кого-то другого. Но имеются явные признаки того, что им теперь открыта дорога для совершенствования в этом, препятствий же на пути к просвещению или выходу из состояния несовершеннолетия, в котором люди находятся по собственной вине, становится все меньше и меньше. В этом отношении наш век есть век просвещения, или век Фридриха.

Государь, который не находит недостойным

себя сказать, что он считает своим долгом ничего не предписывать людям в религиозных делах, а предоставлять им в этом полную свободу, который, следовательно, отказывается даже от гордого эпитета веротерпимого, — такой государь сам просвещен

ОТКАЗАТЬСЯ ОТ ПРОСВЕЩЕНИЯ ДЛЯ СЕБЯ ЛИЧНО И ТЕМ БОЛЕЕ ДЛЯ БУДУЩИХ ПОКОЛЕНИЙ ОЗНАЧАЕТ НАРУШИТЬ И ПОПОРТИТЬ СВЯЩЕННЫЕ ПРАВА ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

и заслуживает того, чтобы благодарные современники и потомки их славили его как государя, который избавил род человеческий от несовершеннолетия, по крайней мере когда речь идет об опеке со стороны правительства, и предоставил свободу каждому пользоваться собственным разумом в делах, касающихся совести. При таком государе досточтимые представители духовенства могут без ущерба для своих служебных обязанностей в качестве ученых высказывать свободно и публично свои суждения и взгляды, которые в том или ином отношении отклоняются от принятой ими [церковной] символики; в еще большей степени это может делать каждый, кто не ограничен никаким служебным долгом. Этот дух свободы распространяется также вовне даже там, где ему приходится вести борьбу с внешними препятствиями, созданными правительством, неверно понимающим самого себя. Ведь такое правительство имеет перед собой пример того, что при свободе нет ни малейшей надобности заботиться об общественном спокойствии и безопасности.

Люди сами в состоянии выбраться постепенно из невежества, если никто не стремится намеренно удержать их в этом невежестве.

Я определил основной момент просвещения, состоявшего в выходе людей из состояния несовершеннолетия по собственной вине, преимущественно в делах религиозных, потому что в отношении искусств и наук наши правители не заинтересованы в том, чтобы играть роль опекунов над своими подданными. Кроме того, несовершеннолетие в делах религии не только наиболее вредное, но и наиболее позорное. Однако в своем образе мыслей глава государства, способствующий просвещению в делах религии, идет еще дальше; он понимает, что даже в отношении своего законодательства нет никакой опасности позволить подданным публично пользоваться своим разумом и открыто излагать свои мысли относительно лучшего составления законодательства и откровенно критиковать уже существующее законодательство; мы располагаем таким блистательным примером, и в этом отношении ни один монарх не превосходил того, кого мы почитаем в настоящее время.

Однако только тот, кто, будучи сам просвещенным, не боится собственной тени, но вместе с тем содержит хорошо

дисциплинированную и многочисленную армию для охраны общественного спокойствия, может сказать то, на что не отважится республика: рассуждайте сколько угодно и о чем угодно, только повинуйтесь! Так проявляется здесь странный, неожиданный оборот дел человеческих, да и вообще они кажутся парадоксальными, когда их рассматривают в целом. Большая степень гражданской свободы имеет, кажется, преимущество перед свободой духа народа, однако ставит этой последней непреодолимые преграды. Наоборот, меньшая степень гражданских свобод дает народному духу возможность развернуть все свои способности. И так как природа открыла под этой твердой оболочкой зародыш, о котором она самым нежным образом заботится, а именно склонность и призвание к свободе мысли, то этот зародыш сам воздействует на образ чувствования народа (благодаря чему народ становится постепенно более способным к свободе действий) и наконец даже на принципы правительства, считающего для самого себя полезным обращаться с человеком, который есть нечто большее, чем машина, сообразно его достоинству.

Декабрь 1784



АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



Человекоцентричный мир: блажь или реальность?

Евгений Гонтмахер

АННОТАЦИЯ Данная статья посвящена концепции человекоцентризма. Автор анализирует ряд исторических и современных событий, меняющих основы общественной жизни, подчеркивая их влияние на мировые ценности и идеологические конфликты. Акцентируется внимание необходимости перехода к человекоцентричной цивилизации, основанной на гуманистических ценностях, и создании условий для самореализации каждого человека. Автор выделяет глобальные вызовы, такие как миграция, отчуждение элит, изменение климата и развитие искусственного интеллекта, которые требуют нового подхода к социальной и экономической организации. Предлагается реорганизовать общественные и экономические структуры с тем, чтобы важнейшим критерием общественного благополучия стало индивидуальное счастье каждого человека и развитие человеческого потенциала.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА человекоцентризм, человекоцентричное общество, гуманистические принципы, социальные институты, человеческий капитал

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-14-25

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гонтмахер Е. Ш. Человекоцентричный мир: блажь или реальность? Образовательная политика, (2024), 1(97), 14–25. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-14-25

Поступила: 03.2024

Принята: 03.2024

Дата публикации: 06.2024

Введение

Мир регулярно проходит точки бифуркации, когда меняются основы общественной и даже личной жизни. Начиная с XX века, Россия оказывается на острие глобальных перемен.

Вспомним, например, революционные события 1917 года в России, которые более чем на 70 лет расколола мир на непримиримые идеологические лагеря, довели его до состояния холодной войны, грозящей перейти в горячую ядерную фазу.

Следующая точка бифуркации – 1991 год, когда коммунистическая утопия, давно переродившаяся в свою антигуманистическую противоположность, приказала долго жить. Казалось бы, ценности гуманистического общества получили возможность беспрепятственно распространяться по всем континентам. Однако «конца истории» по Фукуяме не случилось. Мир захлестнули конфликты между носителями принципиально разных ценностей.

Нынешнюю точку бифуркации мир рано или поздно пройдет. С каким результатом?



Евгений Шлемович ГОНТМАХЕР

д. э. н., профессор, заведующий кафедрой
общественно-социальных
институтов и социальной работы
Российского государственного социального
университета.

(129226, РФ, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4,
стр. 1. AuthorID: 300275.

E-mail: GontmakherESh@rgsu.net)

Мы считаем, что гуманистическим основам европейской цивилизации надо дать «второе дыхание», построив на их основе практику всей общественной жизни. Речь идет о развороте развития в сторону человекоцентричной цивилизации, которая должна быть по-настоящему глобальной, включая в себя все разнообразие мира.

В этом смысле остается в прошлом модель «догоняющего развития», когда «передовые» страны выставляли себя образцами для подражания, зачастую делая это «добровольно-принудительно» для всех остальных.

Человекоцентричный мир создается совместным параллельным движением к нему людей из совершенно разных исходных точек. Этот процесс, конечно, неизмеримо сложнее и длиннее, чем «догоняющее» развитие, но только так появляется шанс на успех для всех.

Глобальные вызовы

Переход на новое качество обустройства общества диктуется многочисленными глобальными вызовами, на которые нынешние «западные», «восточные», «южные» и прочие модели не могут дать адекватного ответа, что с каждым днем умножает сумму человеческих страданий и несчастий как в «богатых», так и в «бедных» странах.

Перечислим далее основные из этих вызовов.

Очередное великое переселение народов

Когда-то кочевники несколькими волнами пришли из азиатских глубин в Европу и остались там. Последними по времени были венгры. Потом европейцы и африканцы хлынули в Новый Свет, сформировав вместе с коренными народами нынешнее население обеих Америк.

Сейчас на наших глазах, стыдливо прикрываясь эвфемизмом «миграция», происходит переформатирование этнического и расового состава населения Европы и Северной Америки. Всевозможные заборы, визовые и прочие ограничения меняют лишь скорость процесса, но никак не его результат.

Но политические элиты «глобального Запада» никак не хотят перейти от заградительной к человекоцентричной политике, превыше

всего ставящей достоинство личности, а не этническое происхождение или цвет кожи.

Отчуждение правящих элит от общества

И речь тут идет не об авторитарных или тоталитарных системах, где подобное отчуждение является «нормой жизни». Мы наблюдаем растущие масштабы этого явления даже в демократических странах. Ценностные основы человекоцентричного общества все больше подменяются сиюминутными выгодами политической элиты. Это неудовлетворительно сказывается

на состоянии экономики и, в конечном счете, размывает массив среднего класса, на котором держится демократический строй. Недаром все громче звучат голоса крайне правых сил, ставящих под сомнение ценность Евросоюза и других интеграционных структур.

**МЫ СЧИТАЕМ, ЧТО
ГУМАНИСТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ
ЕВРОПЕЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ
НАДО ДАТЬ «ВТОРОЕ ДЫХАНИЕ»,
ПОСТРОИВ НА ИХ ОСНОВЕ ПРАКТИКУ
ВСЕЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ**

Изменение климата

Дело здесь даже не столько в классических признаках экологического неблагополучия — загрязнении воздуха, воды, почвы. У молодежи «коллективного Запада» появилось ощущение, что существует угроза члену человеческой семьи по имени «Матушка-природа». Всерьез заговорили о правах животных и растений. В консервативных кругах, зачастую представленных людьми пожилого возраста, эти настроения считаются чужацеством. Но в силу естественных причин молодежь постепенно вытесняет старшие поколения. А тут еще появляются первые и бесспорные признаки экологических катаклизмов: потепление климата, таяние вечной мерзлоты и ледников, ураганы, наводнения, лесные пожары.

И снова ответ на этот вызов лежит в глубинных, ценностных слоях, а только потом в технологиях.

Искусственный интеллект

Масштаб этого вызова не меньше, чем переход от собирательства и охоты к земледелию, промышленная революция XVIII–XIX века, информатизация XX века. Искусственный интеллект очень скоро войдет во все сферы нашей жизни. Каким может быть фильтр для предотвращения или хотя бы минимизации негативных последствий? Обращение к человеческим ценностям, построение человекоцентричного общества.

Специфические вызовы для России

Перевод промышленности с военных на мирные рельсы. Возвращение участников СВО домой

Рано или поздно активная фаза военных действий закончится прекращением огня, а потом и миром. Что тогда случится с разогнавшейся военной промышленностью? На какое производство придется перестраиваться? Что будет происходить во время этой перестройки с зарплатами и занятостью? Наверняка будут наблюдаться снижение уровня оплаты труда и рост безработицы.

Что касается участников СВО, то службе их доходы намного (в разы!) выше, чем на их гражданских рабочих местах. А что будет потом? «Контрастный душ», усиливающий посттравматический синдром миллионов людей, может взорвать общество.

С этим надо что-то делать — и не только выплатами, но и возможностью для людей раскрывать свой потенциал через качественное образование, которое является обязательным элементом человекоцентричного общества, и обеспечением реальной свободы предпринимательства.

Обострение межрегиональных различий

Стягивание населения в мегаполисы (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Екатеринбург, Казань, Новосибирск и т. п.)

оставляет без молодого населения (а то и без населения вовсе) огромные территории. Это ослабляет потенциал развития Дальнего Востока, Сибири и Урала, огромных сельских территорий нечерноземной зоны.

Снижение качества человеческого капитала

Несмотря на публичные декларации, значение инвестиций в образование, здравоохранение, культуру фактически является второстепенным. Их уровень остается примерно в два раза меньше базы, обеспечивающей хотя бы «поддержание штанов», и сужает возможности для будущего экономического, а значит, и социального развития страны.

Как российские, так и зарубежные старые модели социального развития больше не применимы не только для нашей страны, но и для всего мира. Этот колоссальный организационный вакуум чем-то надо заполнить. Эту роль должно взять на себя человекоцентричное общество.

В чем заключается общественный прогресс?

Не в росте ВВП на душу населения (хотя это важно), не в накопленном материальном богатстве (хотя и это важно). Все это и ему подобное вторично по сравнению с судьбой каждого конкретного человека. Не может быть общественного прогресса без обеспечения возможностей реализации личности каждого, даже самого «последнего» члена общества.

Именно поэтому по всему миру, как в «богатых», так и в «бедных» странах разлитое настроение недовольства тем, как устроена жизнь. Повсеместно наблюдается слишком большое неравенство всех видов. Слишком много людей даже в «богатых» странах страдает от безнадежности и отсутствия света в конце тоннеля в их индивидуальном существовании. Это создает питательную среду для дешевого популизма, который еще больше обостряет эти неравенства и доводит общество до кипения.

Эта общественная тревожность, несмотря на многослойные наносы пропаганды и массовый страх открыто высказываться, владеет и Россией. Люди не чувствуют почвы под ногами, планируют максимум в пределах нескольких дней и недель: «До следующего года еще дожить надо». Большинство поглощено борьбой за выживание, существованием «от зарплаты до зарплаты». Мы дошли до того, что, согласно данным Росстата, молодые семьи стали снижать потребление основных продуктов питания¹. В нашей стране с ее в целом небогатым населением это сильно не похоже на увлечение ЗОЖ.

Изменить это трагическое положение нельзя очередными денежными выплатами (да и они скоро закончатся, т. к. в казне остается все меньше денег), еще большим усилением пропаганды, заявляющей, что «черное — это белое» (люди, особенно те, кто помоложе, согласно кивают головой, но прекрасно понимают, что их охмуряют).

Нужно переучредить страну сверху донизу, или, если угодно, снизу доверху, для того чтобы критерием общественного прогресса стала максимизация суммы индивидуального счастья. Это значит, что у каждого должен быть шанс реализовать себя как человека, как личность.

Это и станет путем к человекоцентричному обществу.

О переустройстве институтов

Необходимо перечислить основные сферы практических действий для изменения общества:

- охрана здоровья;

- образование;
- социальное обеспечение;
- среда обитания;
- жилищный вопрос;
- трудовые отношения.

Охрана здоровья, пожалуй, наиважнейший социальный институт, который должен касаться всех уровней человеческой жизни — от рождения детей до ежедневного ухода за собой. Без нормального состояния организма невозможна самореализация человеческой личности. Именно поэтому формирование системы охраны здоровья должно строиться на принципе «каждому индивиду по

потребностям». Это определяет следующие принципы этой системы:

- единственный источник финансирования — государство (консолидированный бюджет). Средства собираются за счет общих налогов. Доля государственных

расходов на здравоохранение не может быть ниже 7% ВВП;

- формируется полноценная, построенная на реальных общественных потребностях, этапность системы здравоохранения: профилактика, первичное звено, стационарная помощь, реабилитация и паллиативная помощь.

Система образования строится на принципах вариативности и академической автономии учебных заведений. Доля государственных расходов ВВП на образование не может быть ниже 8% ВВП. При правильном менеджменте это позволит радикально улучшить ситуацию с оплатой труда, нагрузкой и статусом учителей и преподавателей.

Система социального обеспечения строится на базе «сетки социальной безопасности» и предоставляет:

- людям пенсионного возраста, имеющим трудовой стаж не менее 15 лет, — минимальный гарантированный доход на уровне не менее

НЕ МОЖЕТ БЫТЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОГРЕССА БЕЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАЖДОГО, ДАЖЕ САМОГО «ПОСЛЕДНЕГО» ЧЛЕНА ОБЩЕСТВА

¹ Молодежь в России стала потреблять меньше продуктов питания. (17.08.2023). РБК. <https://www.rbc.ru/economics/17/08/2023/64db4db59a794722e23a3627?ysclid=lnancrp5vv993993500>.

50% от медианного дохода всего населения страны;

- людям с ограниченными возможностями, наряду с материальной поддержкой, – полный набор необходимых реабилитационных услуг;

- семьям с несовершеннолетними детьми – материальную помощь и, при необходимости, набор льгот и социальных услуг;

- людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, – социальную помощь, позволяющую справиться с проблемой.

Среда обитания для того, чтобы благоприятствовать развитию человека, должна базироваться на гуманистических принципах:

- все решения, касающиеся среды обитания, как на микро-, так и на макроуровне, должны приниматься через гласные, демократические процедуры;

- все решения, касающиеся среды обитания, должны охранять целостность растительного и животного мира, природных и экологических систем.

Каждой семье должна быть доступна одна из возможностей проживания в комфортном жилье:

- доступные для среднеобеспеченных людей ипотечные кредиты;

- массовый сектор доступного среднеобеспеченным людям арендного жилья, прежде всего в крупных городах;

- муниципальное социальное жилье, предоставляемое на длительный срок семьям, находящимся в сложной жизненной ситуации и, прежде всего, в случае хронической малообеспеченности.

Новые формы трудовых отношений (самозанятость, freelance, удаленная и платформенная занятость) приобретают все более широкое распространение, постепенно заменяя собой традиционный наемный труд. Это требует институционального оформления защиты социальных интересов как занятых «на новый манер», так и тех, кто вытесняется с традиционных рабочих мест автоматизацией, роботизацией, применением искусственного интеллекта и другими прорывными технологиями.

Все эти социальные сдвиги по пути к человекоцентричному обществу должны

стать целью экономического и политического развития, внешнеполитического позиционирования России.

Принцип включенности

Человекоцентричное общество не может появиться без реализации на практике некоторых инструментов. Одно из них – «включенность», понимаемая как вовлеченность всех социальных групп (за исключением, пожалуй, наиболее маргинализированных) и максимального числа индивидов в деятельность желаемых общественных институтов.

Если ставить задачу роста феномена включенности (что имеет прямое отношение к формированию в обществе атмосферы доверия и раскрытию человеческого потенциала), то можно определить вполне измеримые параметры, которые могут быть достигнуты в долгосрочной перспективе.

Не претендуя на исчерпывающую полноту и точность, хотелось бы предложить некоторые из измеримых целевых параметров «включенности»:

- доля самозанятых и занятых в малом бизнесе, находящихся в легальном поле;

- активность на выборах любого уровня (сейчас уровень явки, очевидно, слишком низок);

- масштаб использования государственных и муниципальных электронных сервисов не только для получения услуг, но и для ознакомления с деятельностью органов власти (пассивный гражданский контроль);

- распространенность участия в работе НКО хотя бы в форме индивидуальной благотворительности.

Что касается элемента включенности, связанного с созданием «сетки социальной безопасности», то здесь необходимо мониторить не только численность традиционных бедных, но и положение социальных групп, представители которых имеют высокие риски упасть на дно. Это:

- семьи с несовершеннолетними детьми;

- дети вне семьи (в т. ч. находящиеся в приемных семьях, под опекой и т. п.);

Табл. 1. Перечень целевых индикаторов, по которым оценивается положение основных групп, находящихся в зоне социального риска (риск «исключенности»). Источник: данные автора.

Fig. 1. List of target indicators used to assess the situation of the main groups at social risk (risk of exclusion). The source: the author's data.

Группа	Целевой параметр
Семьи с несовершеннолетними детьми	Доля семей с несовершеннолетними детьми, находящихся следующих ситуациях, в том числе уже долго: - за чертой бедности, понимаемой как два прожиточных минимума; - в стесненных жилищных условиях (численность комнат и/или кв. метров общей площади жилья на члена семьи).
Дети вне семьи (в т. ч. находящиеся в приемных семьях, под опекой и т. п.)	- доля таких детей в общей численности детского населения; - количество таких детей, совершивших правонарушения в несовершеннолетнем возрасте.
Одиноким пожилые неработающие люди (а также семьи, из них состоящие)	- доля таких людей (семей), живущих ниже «черты бедности»; - доля таких людей (семей), лишенных возможности получать социальную помощь, как на дому, так и в специальных стационарах.
Инвалиды	Доля инвалидов, чье положение обществом оценивается в терминах «исключенности» (нехватка медицинской и социальной помощи, невозможность трудоустройства и получения полноценного образования, враждебность среды обитания и т. п.).
Предприниматели, пытающиеся открыть собственный микро- или малый бизнес	Численность такого рода предпринимателей.
Лица, вышедшие из мест заключения	Доля рецидива среди таких лиц
Мигранты, получившие вид на жительство, а также те из них, кто недавно получил российское гражданство	- численность правонарушений, совершенных такими лицами; - численность межэтнических и межконфессиональных конфликтов, в которых принимали участие эти лица.

- одинокие пожилые неработающие люди (семьи, из них состоящие);
- инвалиды;
- начинающие предприниматели;
- лица, вышедшие из мест заключения;
- мигранты, получившие вид на жительство, а также те из них, кто недавно получил российское гражданство.

Проект перечня целевых индикаторов, по которым оценивается положение каждой из этих групп, приведен в табл. 1.

Все эти и возможные дополнительные индикаторы оцениваются не только через статистику, но и перепроверяются через выборочные обследования (не только социологические, но и с участием представителей НКО и местной общественности в целом).

Отдельно следует наблюдать за изменением численности и состава слоев, которые ведут девиантный образ жизни:

- алко- и наркозависимые;

- бомжи;
- лица с очевидными психиатрическими отклонениями в поведении;
- заключенные;
- профессиональные участники криминального бизнеса.

Все перечисленные выше параметры и результаты мониторинга необходимо ежегодно публиковать в виде государственного доклада, в котором должна содержаться качественная оценка изменения ситуации с включенностью («прогресс», «стабильность», «регресс»), а также список мер в этой сфере, планируемых на среднесрочный период (например, в бюджетной политике, законотворческой деятельности).

Высокий уровень включенности может быть достигнут, как это видно из написанного выше, через усилия не только государства. По большому счету, даже самая тщательно проработанная программа действий обречена на неудачу, если в инициированных ею

процессах будет принимать участие только госаппарат и бюрократия из объединений предпринимателей.

Должны быть активизированы:

- местное самоуправление;
- все формы самоорганизации людей (НКО, неформальные группы, объединения предпринимателей и т. п.).

Это означает, что должны быть созданы институциональные возможности для равноправного (партнерского) взаимодействия между всеми этими стейкхолдерами.

Если говорить о местном самоуправлении, то такого рода возможности могут быть следующими:

- пересмотр нынешних межбюджетных отношений в пользу муниципального уровня с переносом туда и целого ряда социальных обязательств;
- поощрение создания ассоциаций и других форм горизонтального сотрудничества органов местного самоуправления. Передача такого рода структурам прав на участие в подготовке решений региональными органами государственной власти, вплоть до права «вето». На общефедеральном уровне необходимо избежать искусственного выращивания муниципальной «вертикали» в виде создания государством партнера для самого себя, что чревато имитацией и дискредитацией идеи стимулирования феномена включенности. Однако в перспективе формирование такого общефедерального масштаба партнера для государства было бы желательно.

Для «выращивания» реального местного самоуправления нужен тщательный отбор адресов — микрорегионов, где уже имеющееся качество человеческого капитала позволяет это сделать. Спешка и использование унифицированных подходов для всей территории страны, как это не один раз уже происходило, только приводит к формализации процесса и огосударствлению муниципального уровня власти (что и наблюдается в последние годы).

Прежде всего, важно еще раз повторить, что усиление включенности (признанное общественным мнением) можно обеспечить лишь совместными, партнерскими усилиями всех стейкхолдеров. В этом смысле понятие

«государственная социальная политика» устарело. Ее суть на протяжении многих десятилетий и советской, и российской истории строилась на отраслевом подходе («образование», «здравоохранение», «социальная защита», «культура»), который неизбежно сводил всю деятельность к дележу бюджетных средств. Отсюда, даже во времена реформ, стремление поставить во главу угла «подушевое финансирование», принцип «деньги следуют за пациентом, учеником и т. п.». Как сейчас уже очевидно, эти технологические попытки рождают у представителей отраслей массу стимулов раздувать масштабы своих финансовых притязаний. Например, системе здравоохранения не нужен здоровый человек — за него ФОМС ничего не заплатит поликлинике и больнице.

На смену должна приходить социальная политика, которая направлена не на благополучие существования тех или иных отраслей, производящих услуги, а на удовлетворение «общественного интереса». Степень благополучия здесь измеряется продвижением к перечисленным выше целевым параметрам.

Рассмотрим желательные, с точки зрения реализации принципа включенности, изменения конкретных общественных и социальных институтов.

Трансформация институтов

Муниципалитет как главная форма организации текущей жизни

По мере выявления микрорегионов, где можно создавать настоящее, находящееся вне системы органов государственной власти, местное самоуправление, надо решать проблему передачи им полномочий вместе с соответствующими источниками доходов.

Очевидно, что эти полномочия должны носить, прежде всего, социальный характер и быть связанными с организацией жизни местного населения. Некоторые из них формально и сейчас принадлежат

муниципалитетам, например, школьное образование и благоустройство территории, но их реализация фактически невозможна без дотаций и субсидий из регионального (а значит, государственного) бюджета.

В качестве желаемого базового набора полномочий работающего местного самоуправления можно рассматривать:

- дошкольное и школьное образование;
- внешкольную деятельность в пользу детей;
- большинство видов адресной социальной помощи;
- охрану общественного порядка;
- налоговое и инфраструктурное

взаимодействие

с бизнесом;

- первичную медико-санитарную помощь;

- обустройство территории

(формирование среды обитания);

- поддержание инфраструктуры

местного значения;

- содействие в организации

досуга и культурной деятельности.

Необходимо стремиться к тому, чтобы именно на местном уровне решались практически все вопросы организации текущей жизни населения. Для разрешения конфликтных ситуаций должен использоваться суд. Только тогда у людей начинает формироваться реальное чувство включенности, которое затем, при благоприятном сценарии, распространяется на региональный и общефедеральный уровни.

Адресная социальная помощь

Как уже сказано выше, нынешний уровень организации социальной защиты населения, в преобладающей своей части не обеспечивает эффекта включенности. Это связано с несколькими факторами:

- неточность критериев отбора тех групп населения, которые нуждаются в социальной помощи со стороны государства;

- нехватка механизмов доведения этой помощи до тех, кто в ней реально нуждается (принцип «адресности»);

- отсутствие институционального взаимодействия между государством и самоорганизующимися группами граждан (в частности, НКО), которые также пытаются действовать в этой сфере.

Предложенный выше перевод полномочий по оказанию адресной социальной помощи на муниципальный уровень не означает, что это касается всех ее нынешних видов. Отдельно стоит проблема поддержки инвалидов, о которой пойдет речь ниже.

На муниципальном

уровне должны,

в конечном счете, оказываться следующие виды социальной помощи:

- выплата пособий по нуждаемости (в том числе и в рамках «социального контракта»);

- предоставление льгот по оплате жилищно-коммунальных услуг и проезду на

общественном транспорте;

- обеспечение социальным жильем;
- оказание целевой натуральной помощи, например, продуктовыми карточками, бесплатной одеждой, обувью и т. п.;

- оказание психологических и консультационных услуг семьям и индивидам;

- организация стационарной и на дому помощи одиноким пожилым людям (семьям, из них состоящих).

Практически все эти виды социальной помощи могут предоставляться адресным способом в связи с возможностью непосредственного и постоянного контакта между местными властями, общественностью и потенциальными получателями такой помощи. В качестве критериев оказания помощи могут, в частности, использоваться:

- хроническая нехватка текущих доходов;

**НУЖНО ПЕРЕУЧРЕДИТЬ СТРАНУ
СВЕРХУ ДОНИЗУ, ИЛИ, ЕСЛИ
УГОДНО, СНИЗУ ДОВЕРХУ,
ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ КРИТЕРИЕМ
ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОГРЕССА
СТАЛА МАКСИМИЗАЦИЯ СУММЫ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО СЧАСТЬЯ**

- невозможность оплатить минимально допустимые (с точки зрения местного сообщества) дополнительные социальные услуги, например, в школе;

- стесненность жилищных условий.

Этот список является открытым, т. к. в каждом конкретном жизненном случае семейное неблагополучие (признанное местным сообществом) может быть связано с самыми разными обстоятельствами.

Важно отметить, что муниципалитет в сфере адресной социальной помощи должен работать только с теми индивидами (семьями), которые попали в зону неблагополучия, угрожающего соблюдению принципа включенности. А что же делать с двумя другими группами, получающими социальную помощь в связи с а) заслугами (ветераны труда, чернобыльцы и т. д.) и б) служебным положением (судьи, прокуроры и т. д.)?

Если говорить о первой группе, то в долгосрочной перспективе ее численность должна снизиться за счет прекращения включения с определенной даты в нее новых получателей. На федеральном уровне это реализуется через соответствующие поправки в законодательство. В регионах ситуация может быть разнообразнее и по времени, и по формам действий. Но в любом случае федеральные власти, пользуясь системой межбюджетных отношений, не должны допускать ситуации, когда в регионах продолжается пополнение численности льготников в связи их заслугами.

Что касается ветеранов боевых действий и других бывших военнослужащих, которые имеют заслуги перед страной, то финансирование льгот для них должно быть отнесено к бюджету Министерства обороны и других соответствующих государственных органов.

Такая же схема должна быть применена и к льготам в связи со служебным положением. При этом их сохранение или отмена должны стать предметом отдельного рассмотрения как на уровне каждого конкретного института (суд, прокуратура и т. д.), так, в конечном счете, в Федеральном Собрании.

Инвалиды

Положение людей с ограниченными возможностями — один из самых важных элементов феномена «включенности». Тем более что это самая многочисленная группа, получающая социальную помощь в России — почти 10% населения.

Несмотря на некоторые улучшения, произошедшие за последние 10–15 лет, в целом положение названной выше группы не соответствует понятию «включенности». Особенно это заметно в сферах образования и занятости, хотя существуют и серьезные проблемы с медицинским обслуживанием. Прогресс по всем этим направлениям может пополнить российский человеческий капитал и, что не менее важно, помочь сформировать атмосферу доверия, гуманизировать российское общество.

В этом смысле было бы ошибочным ставить вопрос о переводе многочисленных «инвалидных» выплат, льгот, натуральных выдач (например, технических средств реабилитации) на принцип нуждаемости по текущим доходам. В подавляющем большинстве развитых стран такой подход не практикуется, исходя из господствующего представления о том, что даже если инвалид проживает в материально обеспеченной семье, то все равно — без помощи со стороны общества этого недостаточно для обеспечения его включенности в социальную и экономическую жизнь. Однако при этом также используется принцип адресности, который в России представлен в виде «индивидуальной программы реабилитации и абилитации» (ИПРА) каждого человека, получившего статус инвалида. В этой программе прописываются все необходимые меры по компенсации ограничений жизнедеятельности инвалида.

Но, как известно из российской практики, ИПРА часто носят формальный характер и столь же часто неполны с точки зрения необходимости. Это связано и с бюджетными ограничениями.

Если говорить о необходимых изменениях, то было бы упрощением все сводить только к прямому увеличению государственного

финансирования ИПРА. В перспективе необходимо, в частности:

- интенсифицировать усилия по мониторингу за состоянием беременных женщин и, при необходимости, корректировать дородовое развитие ребенка;

- в рамках реформы здравоохранения значимо повысить выявляемость хронических заболеваний на ранних стадиях, когда сохраняется возможность полного излечения;

- стимулировать здоровый образ жизни, например, через предоставление льгот по оплате взносов в систему обязательного социального страхования тем работникам, в результате

диспансеризации признанными здоровыми;

- стимулировать создание рабочих мест для инвалидов при помощи предоставления значимых льгот для работодателей, а также образовательных организаций системы профессионального образования;

- передать полномочия по установлению льгот по оплате жилищно-коммунальных услуг и поездок на общественном транспорте местному самоуправлению.

Здравоохранение

С точки зрения обеспечения включенности, ситуация в здравоохранении имеет очень важное значение. Сейчас в общественном мнении вызывает недовольство положением дел там, несмотря на уверения Минздрава о том, что все идет «в правильном направлении». Дело даже не в статистике смертности и продолжительности жизни, где еще некоторое время будут сохраняться положительные, но постепенно угасающие тренды. Просто эта сфера крайне резонансна. Любой получивший огласку случай разгильдяйства и неисполнения своих прямых обязательств врачом или

медицинским коллективом в целом, тем более повлекшим тяжелые последствия, вызывает бурную общественную реакцию. Это тем более вероятно на фоне снижения бюджетного финансирования многих элементов здравоохранения и неуклюже проводящейся «оптимизации» сети медицинских учреждений.

С точки зрения обеспечения «включенности» и «доверия», стоит, наконец, закончить работу по четкому разделению «бесплатности» и «платности» в нашей государственной медицине. Исчерпывающие списки услуг здравоохранения, которые

предоставляются бесплатно, должны быть доступны на всех возможных электронных и прочих ресурсах. В дополнение к этому при переносе первичной медико-санитарной помощи на уровень местного самоуправления необходимо запретить предоставлять муниципальным учреждениям

здравоохранения любые платные услуги. Эти услуги могут оказывать поликлиники и больницы регионального и федерального подчинения, не занимающиеся первичным приемом населения.

Для оценки качества работы каждого конкретного врача и медицинского учреждения в целом можно было бы попробовать начать внедрение методики т. н. «социального рейтинга». Это сумма оценок пользователей (получателей услуг) в социальных сетях и на муниципальных и государственных сайтах, на которых вводятся соответствующие опции.

Что касается дискуссии об оптимальной модели организации медицинской помощи в России, то здесь надо адекватно понимать исходные условия, в которых мы находимся:

- плохое (даже по сравнению со странами с таким же уровнем ВВП на душу населения) состояние здоровья населения;

СОЦИАЛЬНЫЕ СДВИГИ ПО ПУТИ К ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОМУ ОБЩЕСТВУ ДОЛЖНЫ СТАТЬ ЦЕЛЮ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОГО ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ РОССИИ

- исторические (советские) традиции всеобщности и бесплатности медицинского обслуживания, прочно засевших в общественном сознании;
- слишком низкий уровень заработных плат на российском рынке труда, отчисления от которых и являются основным источником финансирования государственного и муниципального здравоохранения, в сопоставлении с реальным общественным запросом на его услуги (отсылаю к пункту о плохом состоянии здоровья);
- имитация страховых механизмов в нынешней системе ОМС, что неудивительно в условиях невозможности оплаты услуг учреждений здравоохранения по полному тарифу (см. предыдущий пункт о хронической нехватке ресурсов, которые поступают в эту сферу).

Имеет смысл силами государства провести масштабную работу по выявлению общественного запроса на услуги здравоохранения. Это должно выразиться в четких и достоверных оценках состояния здоровья населения, которых сейчас нет. Все ограничивается только статистикой обращаемости в медицинские учреждения, что, очевидно, серьезно занижает масштаб реальных проблем.

На базе полученных результатов необходимо разработать и начать реализацию нескольких приоритетных программ по важнейшим и наиболее запущенным заболеваниям, финансируемым государством напрямую, без привлечения частных страховых компаний. Причем объем ресурсов по этим программам

должен соотноситься с целевыми параметрами по снижению уровня заболеваемости по каждой из выделенных нозологий. Для подготовки этих программ, а затем и мониторинга их реализации, нужно создать специальный совет при правительстве, включающий в себя крупнейших экспертов и представителей НКО, имеющих отношение к этой тематике.

Вывод

Представленные выше примеры создания реально работающего института включенности, конечно, не исчерпывают все проблемное поле, которое может быть предметом дальнейшего анализа. В частности, в таких сферах, как:

- отношение государства и общества к российским этническим и конфессиональным меньшинствам, мигрантам;
- культурная политика;
- формирование среды обитания.

Отдельная тема связана с включенностью совокупного российского человека в глобальные процессы, взаимодействием нескольких его идентичностей (местной, региональной, этническо-конфессиональной, общенациональной) с окружающим Россию миром.

Но то, что описано выше, вполне укладывается через формирование работающего феномена «включенности» в фундамент будущего и неизбежного человекоцентричного общества.

Anthropocentric world: delusion or reality?

Evgeny Sh. GONTMAKHER,

Ph.D., Professor, Head of the Department of Social and Social Work Institutions at the Russian State Social University. 4, 1 Bld., Vilgelma Pika Str., 129226, Moscow, Russian Federation.

AuthorID: 300275. E-mail: GontmakherESh@rgsu.net

ABSTRACT This article is devoted to the concept of anthropocentrism. The author analyzes a series of historical and contemporary events that are changing the foundations of social life, emphasizing their impact on global values and ideological conflicts. The article highlights the necessity of transitioning to an anthropocentric civilization, based on humanistic values and creating conditions for each individual's self-realization. The author identifies global challenges such as migration, elite alienation, climate change, and the development of artificial intelligence, which require a new approach to social and economic organization. It is proposed to re-establish social and economic structures so that the most important criterion of social well-being becomes the individual happiness of each person and the development of human potential.

KEY WORDS Anthropocentrism, Humanistic principles, Social institutions, Anthropocentric society, Human Capital

THE CITATION REFERENCE Gontmakher E. Sh. Anthropocentric world: delusion or reality? The Educational Policy Journal, (2024), 1(97), 14–25.
DOI:10.22394/2078–838X-2024–1-14–25

Received: 03.2024

Accepted: 03.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

«Человек есть существо далекого»:

обратная временная перспектива в автобиографической памяти

Вероника Нуркова

АННОТАЦИЯ В статье раскрывается принцип обратной перспективы автобиографической памяти в качестве опорной метафоры для анализа потенциала образов личного прошлого и будущего в наделении смыслом неопределенности настоящего и побуждения масштабированной суперпродолжительными временными периодами деятельности. Дается краткий обзор конструкта временной перспективы (ВП) в психологии. Исходя из функционала ВП в бытии личности формулируется перечень ее оптимальных качеств. Указывается, что фундаментальный закон деградации феноменологии воспоминаний, описываемый «кривой забывания», реализует принцип прямой перспективы и выступает когнитивным препятствием для оптимизации ВП. Однако знаковая природа перспективы как вариативного культурного метода конструирования отношения к пространственной и временной дистанции допускает возможность не только прямого, но и обратного режима. Автобиографическая память реализует принцип обратной перспективы в форме наращивания перцептивной интенсивности образов прошлого и будущего по мере увеличения личностного смысла и временной дистанции событий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА автобиографическая память, временная перспектива, закон забывания, прямая и обратная изобразительная перспектива

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-26-37

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Нуркова В. В. «Человек есть существо далекого»: обратная временная перспектива в автобиографической памяти. Образовательная политика, (2024), 1(97), 26–37. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-26-37

Поступила: 05.2024

Принята: 05.2024

Дата публикации: 06.2024

Введение

В лекции, прочитанной более 40 лет назад (13.03.1984) с кафедры Тбилисского университета, М. К. Мамардашвили произнес: «Человек есть существо далекого. То, что он испытывает сейчас, здесь, и то, что ему кажется самодостаточным, ... в действительности идет издалека» (Мамардашвили, 1997, с. 13). Задумаемся над сказанным. Во-первых, кажется ясным, что мысль философа адресована не дали пространства, но дали времени. Во-вторых, в контексте рассуждения о творчестве М. Пруста, вряд ли автора могла интересовать механистическая причинно-следственная детерминация поступков фактами биографии. Речь шла об ином: о господстве ирреальности воспоминаний над реальностью ситуации. Предположу, что вдохновленный творческим методом создателя эпопеи об утраченном



Вероника Валерьевна НУРКОВА

д. псих. н., профессор РАН, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего ИОН РАНХиГС при Президенте РФ (119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, д. 84. ORCID ID: 0000-0002-3117-3081). Scopus ID: 7801671712. E-mail: Nourkova@mail.ru)

и обретенном времени, Мамардашвили сформулировал психологам задачу на прояснение того парадоксального модуса темпорального бытия личности, который мне кажется удачным назвать «принципом обратной смысловой перспективы». Но насколько буквально это философско-художественное

предположение о человеке можно экстраполировать на эмпирику психической жизни? Относится ли оно лишь к образам прошлого или распространяется и на образы будущего? Наконец, как «технически» человек может предпочесть далекое близкому?

Перспектива: значение прямое и переносное

Импульсом к формулировке данного (безусловно, пока метафорического) (Взорин, Ушаков, 2023) принципа послужила

неслучайная, на мой взгляд, судьба значения слова «перспектива». Этимология этого слова от лат. *perspicere* — «ясно вижу» — относится к зрительному восприятию, что четко определяет и отраслевое значение — «система изображения на плоскости трехмерного предметного пространства» (Ожегов, Шведова, 1994).

Искусство перспективы крайне вариативно. Известно и активно используется более 20 методик изобразительной редукции трехмерного пространства к двумерному (Ланщикова, 2009). Любая из систем перспективного изображения конвенциональна и не отражает динамичного процесса зрительного восприятия. Каждая из возможных перспектив выступает знаком определенного отношения к изображаемому и условием взаимодействия с ним (Флоренский, 2000).

Сфокусируемся на дихотомии прямой / обратной изобразительной перспективы. Эскизно суть ее такова. Прямая перспектива кодирует увеличение расстояния уменьшением размера и четкости объекта, что, соответственно, сокращает онтологичность далекого объекта для созерцающего. В обратной перспективе воспринимаемый размер и прорисовка объектов, наоборот, становятся более четкими для зрителя по мере

увеличения расстояния и приводят к оценке далекого как более реального по сравнению с близким. Замечу, что прямая перспектива эгоцентрична и конечна, поскольку смотрящий выступает мерой возможной дистанции до точки схода, где видение прерывается, а объект исчезает. Обратная перспектива, напротив, альтерцентрична и бесконечна, т. к. зритель сам является точкой схода. Потенциальное видение определяется объектом, на который он смотрит.

В словари внесено также переносное значение перспективы, отсылающее к психологическому изоморфизму пространства и времени (Бахтин, 1975). Именно переносное значение,

объединяющее темпоральные проекции сознания (субъективное прошлое, настоящее и будущее), укоренилось в психологии.

УДЛИНЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОВОЦИРУЕТ ФОКУСИРОВКУ НА ЦЕЛЯХ ПОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ, А СОКРАЩЕНИЕ — НА ЦЕЛЯХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Конструкт временной перспективы в психологии

Впервые способность проецировать свое

существование в прошлое и будущее была позиционирована в качестве уникального атрибута человеческого опыта Уильямом Джеймсом. Он понимал эту способность как один из источников «энергетического» насыщения «поля сознания» (Кузнецова, 2020). Своего расцвета теоретический потенциал вложенных метафор силового поля и зрительной перспективы достиг в теории жизненного пространства как годологического, т. е. проживаемого в форме конкретной траектории (Левин, 2000, с. 74), где вспоминаемое прошлое и прогнозируемое будущее мыслятся действенными драйверами поведения здесь и сейчас как на уровне реальности (моторного действия), так и на различных уровнях ирреальности (желания, мечты, оценки и т. п.). Именно с работами К. Левина обычно связывают вхождение термина «временная перспектива» (далее — ВП) в лексикон психологии. Продолжением

этой традиции стала трактовка образов будущего и отчасти прошлого как вместилища индексированных во времени осознаваемых «мотивационных объектов» — событий в работах Ж. Нюттена (Нюттен, 2004). Рамочное определение, конденсирующее теоретическое наследие основателей психологии ВП, дано Дж. Хасманом и В. Ленцем: «ВП — это степень и способ, которыми хронологическое прошлое и будущее интегрировано в жизненное пространство настоящего через мотивационную регуляцию процессов целеобразования» (Husman, Lens, 1999).

Развернувшаяся экспансия психологии ВП закономерно повлекла за собой спецификацию исследовательских фокусов с акцентами на интегральные оценки «временных ориентаций» (Зимбардо, Бойд, 2010); каузальные связи между воспоминаемыми, проживаемыми и антиципируемыми событиями (Кроник, Ахмеров, 2022); знаково-смысловые конфигурации воспоминаний и проспектов (Нуркова, 2010); варианты локуса контроля относительно временных интервалов (Абульханова, Березина, 2001); реципрокное взаимодействие с актуальной и потенциальной я-концепцией (Conway et al., 2019) и др.

На сегодняшний день степень вращающегося конструктора ВП в ствол психологии личности и в его отраслевые ответвления столь велика, что скорее легче назвать психолога, игнорирующего данную тематику, чем перечислить тех авторов, кто как минимум подразумевает ее в своих рассуждениях (Мандриков, 2008; Попов, 2017; Stolarski et al., 2018).

Модель оптимальной временной перспективы

Суть элоквентного функционала ВП кратко определил Р. Кастенбаум: «ВП служит двум основным функциям: во-первых, освобождает человека от доминирования над ним непосредственной конкретной ситуации и, как следствие, обеспечивает альтернативу импульсивным действиям; во-вторых, обеспечивает структуру, в которой самоидентичность развивается,

поддерживается и само-трансформируется» (Kastenbaum, 1964). Кажется разумным включить в этот ряд обеспечение вершинных личностных феноменов, которые просто немыслимы без развернутой в прошлое и будущее перспективы. Речь идет о благодарности, ответственности, вине и гордости, а также их темных сиблингах — обиде, мести, зависти.

В соответствии с универсальным законом «форма следует из функций» (кстати, сформулированным Луисом Генри Салливаном в конце XIX в. для архитектуры), вопрос об оптимальных характеристиках ВП нужно решать исходя из ее элоквентных функций. Поэтому содержание оптимальной ВП должно быть достаточно «сильным», чтобы успешно конкурировать с ситуативными стимулами, а структура — достаточно устойчивой, чтобы удерживать каркас самооценочно-значимых свойств личности и результаты мониторинга их проявления в калейдоскопе жизненных коллизий. Отсюда логично следуют признаки «хорошей» ВП:

- 1) эмоциональная интенсивность;
 - 2) перцептивная яркость;
 - 3) ретроспективная и проспективная протяженность;
 - 4) событийная насыщенность;
 - 5) субъективная достоверность;
 - 6) подвластность самоконтролю;
 - 7) содержательная конгруэнтность
- возрастным, ролевым и экзистенциальным задачам (Левин, 2000; Seijts, 1998; Phan et al., 2020).

Отмечу, что опубликованные на сегодняшний день эмпирические работы крайне неоднородно верифицируют указанные выше характеристики оптимальной ВП, преимущественно концентрируясь на самоотчетном отношении к ее компонентам в форме общих оценочных суждений (наиболее популярной является шкала ZPTI Зимбардо и Бойда). В целом метаанализы фиксируют умеренную, но надежную взаимозависимость позитивных прошлого и будущего, способности к самоуправлению и, как следствие, инструментального уровня реализации целей. См. метаанализ около 500 публикаций (Andre et al., 2018; Baird et al., 2021).

Приходится констатировать, что доминирующий методический подход (общая оценка, а не экспликация конкретных событий) значительно обеднил корпус исследований функциональности других, гипотетически не менее значимых свойств ВП. Тем более важным кажется упомянуть некоторые из них. Зафиксировано, что детальное и полимодальное воображение (episodic future thinking) положительных событий — последствий своих действий — эффективно в качестве средства торможения импульсивного поведения (Daniel et al., 2013) и позволяет генерировать более конструктивные планы преодоления стрессогенных ситуаций (Jing et al., 2016).

Для протяженности временного горизонта (time horizon) обнаружена связь с внутренним локусом контроля относительно событий будущего и более четкими представлениями о себе в отдаленные периоды времени (Fingerman, Perlmutter, 1995). Данная закономерность хорошо согласуется с тем, что субъективное удлинение как проспективы будущего (Mitchell et al., 2005), так и ретроспективы прошлого (Нуркова, Бодунов, 2014) аккомпанирует осознанному переходу к трезвой жизни у алкоголиков. Недавно установлено, что увеличение масштаба ВП и ее событийной насыщенности в обоих направлениях выступает стратегией преодоления травмирующей неопределенности настоящего в условиях глобальных кризисов (Nourkova, Gofman, 2022).

Впечатляющие работы, включающие в себя экспериментальную модуляцию временного горизонта, выполнены с позиций концепции социоэмоциональной селективности Лауры Карстенсен (Carstensen, 2006). Согласно данной концепции, колебания протяженности перспективы будущего как обусловленные объективными жизненными обстоятельствами (старение, опасные

заболевания, смена места жительства, глобальные изменения), так и искусственно вызванные в лабораторных условиях, направлены смещают мотивационные приоритеты. Удлинение перспективы провоцирует фокусировку на целях познания и социальных достижений, а сокращение — на целях межличностных отношений и личностной интеграции. В исследование Чу с коллегами (Chu et al., 2018) были вовлечены около 700 участников в возрасте от 25 до 75 лет. Им предлагалось назвать цели, которых они хотели бы достичь либо «до конца жизни» (открытый временной горизонт), либо

представив, что им осталось жить всего полгода (сокращенный временной горизонт). Хотя среднее количество названных целей не зависело ни от возраста участников, ни от экспериментальных условий (в среднем 11 целей), номенклатура желаемых событий изменялась

ЧЕЛОВЕК ЖИВЕТ В РЕЖИМЕ ЛИЧНОСТИ ЛИШЬ В ПЕРИОДЫ ОСОЗНАНИЯ СВОЕЙ ИСТОРИИ ИЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНЕРЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАВЕРШИВШЕГОСЯ ЭПИЗОДА ТАКОГО ОСОЗНАНИЯ

в соответствии с прогнозом Карстенсен. Полученный эффект линейно усиливался с возрастом участников.

Суммируем, что многочисленные противоречия в операционализации и пробелы в исследованиях конструкта ВП не подвергают сомнению сам факт присутствия в сознании «линз» образов прошлого и будущего, через которые, прежде чем принять форму намерения и действия, преломляется любой мотивационный импульс. Однако, по моему мнению, очевидное стремление к максимальной реализации оптимальных свойств ВП не может быть реализовано без включения в ее концептуальную модель определенного представления о динамике изменения феноменологических качеств «мотивационных объектов» в зависимости от их временной локализации. В противном случае, мы имеем дело с перспективой без ее конкретного метода. Полноценная теория ВП должна описывать и объяснять, какой

перспективной (прямой, обратной или другой) пользуется психика для отображения в сознании событий прошлого и будущего. Универсальна ли политика ВП или она закономерно варьирует в зависимости от тех или иных факторов? Являются ли параметры ВП стилевой характеристикой личности или даже могут быть положены в основу ее типологии? Способен ли человек намеренно изменять стиль перспективы?

Прямая перспектива прошлого и будущего

Однозначный выбор в пользу прямой перспективы сделан в теории уровней признаков (Construal Level Theory) Я. Тroupa и Н. Либерман (Тропе, Liberman, 2003; Кривошеин, Котов, 2016). Согласно данной теории, объекты и события репрезентируются сознанию аналогично изображению в прямой перспективе. Те из них, которые атрибутируются субъектом близкой временной дистанции, осознаются в богатстве конкретных деталей (можно сказать, с акцентом на чувственную ткань образа), а те, что оцениваются как отдаленные во времени – абстрактно (с акцентом на значение). Отсюда следуют различия в мотивационном потенциале: абстрактное и далекое провоцирует иное поведение по сравнению с близким и наглядным.

Прогноз и констатация теорией уровней признаков прямой перспективы в протекании когнитивных процессов согласуются с фундаментальными общепсихологическими закономерностями. Пожалуй, самым известным из законов памяти, открытием которого блистательно дебютировала экспериментальная психология, является закон забывания Г. Ф. Эббингауза. Основной посыл этого закона в том, что стремительное на первых порах снижение эффективности воспроизведения единожды сохраненного в памяти материала затем замедляется. Резко затормозив (пройдя точку перегиба кривой), материал прекращает терять свой мнемический потенциал и впоследствии воспроизводится на неизменном

уровне, который, конечно, не сравним по интенсивности с опытом проживаемого момента.

Оригинальная «кривая забывания» – результат фантастически трудоемкого и методически изобретательного эксперимента Г. Ф. Эббингауза, была получена для воспоминаний о прошлом, однако полностью применима и к памяти о будущем т. н. «перспективной памяти» (McDaniel, Einstein, 2007; Szpunar et al., 2013). Тезис о симметричности ретроспективного и проспективного компонентов памяти («Память работает в обе стороны», – говаривала Шахматная Королева из «Алисы в Зазеркалье» Л. Кэрролла) обосновывается данными об эквивалентности их феноменологии, чувствительности к различным воздействиям, патологии, онтогенетического дебюта, возрастных изменений и нейрофизиологического обеспечения (D'Argembeau, 2012; Rasmussen, Berntsen, 2013).

Почти век спустя Уейном Викелгреном (Wayne Wickelgren) было доказано, что данные опытов Эббингауза и его последователей наиболее удачно описываются замедляющейся экспоненциальной функцией, по форме напоминающей закономерность падения тела в среде с сопротивлением (Буймов, 2017). Из закона забывания следует, что на полное воспроизведение могут претендовать только события, входящие в некоторый «купол» настоящего, а воспоминания и проспекты ожидает одинаковая незавидная участь «обесплочивания» (используем термин О. Шпенглера). Неспособность вспоминать прошлое и воображать будущее со свойственной переживанию настоящего степенью субъективной реальности называют «временной близорукостью» (temporal myopia) и рассматривают как непосредственный источник «временного обесценивания» (temporal discounting) (Gabaix, Laibson, 2017), что подтверждается в том числе и сходством описывающих их математических функций (Critchfield, Madden, 2006). Таким образом, фундаментальный закон забывания и следующая из него девальвация отдаленного во времени – это воплощение принципа прямой перспективы.

От прямой к обратной временной перспективе

Принцип прямой перспективы, в связи с которым отдаленные причины и последствия действий в настоящем теряют перцептивную и вследствие этого субъективную достоверность, выступает основным когнитивным препятствием в осуществлении культурно-антропологического замысла развернутой диахронической способности самосознания. Для самоопределения личности в масштабе жизненной истории объективно далекое должно осознаваться и переживаться как субъективно действительное, а прямая перспектива работает против этого. Но как вообще психологически возможна обратная ВП? Какие когнитивные механизмы можно рекрутировать для пусть и выборочного наделения образов прошлых и будущих событий чувственной тканью необходимой субъективной интенсивности?

По моему мнению, выход из тупика (или как минимум проблески возможности перехода от прямой к обратной ВП) следует искать на пути размышлений о когнитивном субстрате ВП — автобиографической памяти.

Культурный проект автобиографической памяти

Автобиографическая система памяти была изобретена человечеством как предпосылка возможности становления автономной личности с индивидуальной системой ценностей, я-концепцией и самооценкой (Нуркова, 2019). Техническим обеспечением решения этой задачи культурной эволюции стала способность конструировать субъективно убедительную событийно-концептуальную историю своей жизни, генерировать конкретные воспоминания

о личном прошлом и образы будущих событий, совершать мысленные путешествия по оси индивидуального времени.

Только находясь в смысловом поле порожденного им самим динамического автобиографического самоописания — «помня себя» и «мечтая о себе», как бы ни предостерегал от последнего св. апостол Павел (Послание к римлянам 12:16), носитель этой уникальной мнемической системы на деле располагает инструментом контроля сиюминутных импульсов, поступая тем или иным образом «ради памяти», «ради будущего», надситуационно (Петровский, 2011). Рискну

утверждать, что человек живет в режиме личности лишь в периоды осознания своей истории или использования инерционного потенциала завершившегося эпизода такого осознания. Напротив, без доступа к корпусу самоопределяющих

АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ РАСПОЛАГАЕТ МЕХАНИЗМОМ НАСТРОЙКИ ПЕРСПЕКТИВЫ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА ДИСТАНЦИРОВАННОГО ВО ВРЕМЕНИ СОБЫТИЯ

воспоминаний и проспектов субъект погружается в личностное забытие, буквально превращаясь в «человека без свойств». Вернее, его личностные свойства деградируют к свойствам доличностного уровня.

Вопрос о том, насколько личность может отождествляться с ее осознанной автобиографией, остается дискуссионным. Скорее, легитимно говорить об автобиографической памяти как о совокупности когнитивных механизмов, обеспечивающих возникновение и развитие личности. Однако в той мере, в какой автобиографическая память архивирует данные для ответов на вопросы: «кто я?», «какой я?», «что для меня важно?», «чем я не могу поступиться?», «к чему я стремлюсь?», постоянная «оглядка» на ее содержание является неотъемлемым компонентом способности к ценностно-ориентированному аутентичному существованию.

Но как образы отдаленных во времени событий могут смещать мотивационный

центр тяжести личности с побуждений, обусловленных ситуацией «здесь и теперь» к масштабу «там и тогда», если структура ВП прямая, если автобиографическая память с течением времени планомерно сокращает свой психологический «размер» и, следовательно, мотивационную силу событий? Как стать и быть «существом далекого»? Эффективная поддержка личности требует противоположного — работы в режиме обратной перспективы, что представляет собой серьезный когнитивный вызов. Содержит ли автобиографическая память ресурс адекватного ответа?

Факты обратной временной перспективы в автобиографической памяти

На первый взгляд кажется, что и автобиографическая память подчинена режиму прямой (хотя и нелинейной) изобразительной перспективы. Например, Спрен и Левин (Spreng, Levine, 2006) изучали воспоминания и проспекты, называемые респондентами в ответ на предъявление 90 нейтральных ключевых слов. В соответствии с описанными выше результатами Викалгрена, в обоих временных направлениях наилучшие показатели модели распределения датировок событий и их эпизодических деталей были получены для экспоненциальной функции. Аналогичная картина сложилась в кросс-культурном исследовании, включавшем по 100 студентов из Корнеллского и Пекинского университетов (Wang et al., 2011) при сравнении событий, относящихся к примыкающим к интервью годам, и событий из интервалов «10–15 лет назад/вперед», хотя количество семантической информации о событиях не различалось.

Однако более пристальное рассмотрение обнаруживает факты, которые можно трактовать как признаки действия обратной перспективы. Например, Аддис с коллегами (Addis et al., 2008), используя схожую ассоциативную процедуру, подтвердили снижение количества событий и конкретных деталей описания по мере их отдаления от

момента интервью. При этом самоотчетная интенсивность эмоциональной насыщенности и личностной значимости событий, наоборот, со временем нарастала. Иными словами, на нейтральное слово-стимул респонденты обычно реагировали воспроизведением недавнего/скорого яркого эпизода, но если уж они генерировали событие из отдаленного прошлого/будущего, то оно было значимым и сопровождалось выраженным эмоциональным переживанием. При сужении инструкции до номинирования самых важных событий прошлого Б. Демирай и С. Янссен (Demiray, Janssen, 2015) на разновозрастной выборке в 500 участников зафиксировали отсутствие связи между временной удаленностью событий и их феноменологическими характеристиками. При этом, введя дополнительное измерение «психологической дистанции», авторы установили, что тенденция психологически приближать событие положительно связана с его важностью. Причем пожилые участники в большей степени чувствовали психологическую близость именно по отношению к отдаленным во времени событиям. В пользу того, что возраст и связанные с ним изменения личности могут быть ключевыми для поворота от прямой к обратной временной перспективе, свидетельствует то, что, согласно теоретическим положениям, центральной личностной задачей пожилого возраста является преодоление отчаяния от осознания приближающейся смерти за счет интеграции со всем прошлым опытом, т. е. создание максимально развернутой во времени истории прошлого (Erikson et al., 1986). Эмпирические данные подтверждают, что старики чаще по сравнению с людьми среднего возраста определяют свою личность через воспоминания об отдаленных во времени событиях, практически не используя в интегративной функции воспоминания о случившемся недавно (Pasupathi, Mansour, 2006; Rice, Pasupathi, 2010).

Прямое сравнение в рамках одного исследования важных воспоминаний / проспектов и вызванных ассоциациями, показало, что первые, вне зависимости от

временной локализации, превосходили вторые по яркости, детальности, наполненности ощущениями различных модальностей, переживанию «путешествия во времени» (Berntsen, Bohn, 2010). Более того, при использовании обеих инструкций оценка значимости событий для истории жизни и идентичности нарастала по мере удаленности от текущего момента.

Для более глубокого анализа личностной значимости событий Д. Рубин с коллегами (Rubin et al., 2019) вместо единичного вопроса использовали специально разработанную шкалу «центральности» события для истории жизни (Centrality of Event scale), включающую 7 пунктов, например, «это событие — часть моей идентичности», «без этого события я бы не был собой» или «это событие — точка отсчета моего понимания самого себя и окружающего мира». Около двухсот разновозрастных участников генерировали по одному событию прошлого и будущего для четырех интервалов (неделя, месяц, год, более года) и оценивали каждое из них по предложенной шкале. Авторы получили симметричное линейное возрастание среднего балла по мере обращения к более отдаленным интервалам времени. Существенным уточнением установленной закономерности стало также рассмотрение тенденции воспроизводить высокосignимые для личной истории события в ответ на все варианты инструкции в качестве дифференциально-психологической характеристики. У участников, склонных вспоминать и прогнозировать через оптику масштабной субъективной значимости (self-narrative focus), нарастание личностного смысла событий с удалением во времени проявлялось максимально ярко.

Изложенное позволяет предположить, что автобиографическая память располагает механизмом настройки перспективы в зависимости от личностного смысла дистанцированного во времени события. Воспоминания и проспекты, оцениваемые как обыденные инциденты и возникающие в сознании в связи с ситуационными триггерами, подчиняются универсальным закономерностям прямой ВП. Конструирование образа события при решении задачи на личностный смысл переводит перспективу

в обратный режим. Иными словами, автобиографическая память ведет «двойственную» политику ВП, культивируя чувственную ткань далекого, но судьбоносного для личности опыта и пре-опыта (увы, термина, более адекватного англоязычному pre-experience, пока не найдено).

Отмечу еще одну проблему, мешающую распознать действие обратной ВП в автобиографической памяти. Сопоставляя феноменологические показатели события и его возраст, авторы полагаются на самоотчетные датировки. При этом из виду упускается их крайняя ненадежность. Именно ошибки датировки содержательно относящихся к текущей я-концепции событий стали центром аргументации концепции А. Уилсон и М. Росса (temporal self-appraisal) (Wilson, Ross, 2003). Согласно их подходу, людям свойственно сокращать субъективную временную дистанцию до событий, которые кажутся выигрышными с точки зрения актуальной я-концепции, и отдалять во времени те события, что ей противоречат. Таким образом, объективно одновременные события могут связываться с разными датами. Психологически это достигается за счет механизма перцептивного «зашумления» образов, инконгруэнтных я-концепции воспоминаний/проспектов и, наоборот, перцептивного прояснения конгруэнтных. Другими словами, дисфункциональные для поддержания самоидентичности личности события подчиняются прямой ВП, а функциональные — обратной ВП. Получается, что уже на этапе сбора данных участники могут сообщать неверные сведения относительно дат событий, присваивая более близкие даты личностно актуальным событиям.

Наконец, подчеркнем, что сознание субъекта, пребывающего в вершине «купола настоящего», является инстанцией выбора режима ВП автобиографической памяти. Судьба события определяется не однократно в момент его первичной записи в память, а переопределяется при каждом воспроизведении. Иллюстрацией данного тезиса может служить описанный мной ранее эффект зависимости феноменологических характеристик мнемического образа от

мотивационно-смысловой динамики деятельности, который был выявлен на материале сравнения воспоминаний москвичей о совершенной в сентябре 1999 г. серии террористических актов в Москве (Нуркова, 2009; Nourkova, 2011). Участников исследования опрашивали дважды с полугодовым интервалом: в апреле и в октябре 2002 г. При первом опросе проблема безопасности перед лицом террористической угрозы не была для респондентов первоочередной. Выполняя инструкцию «вспомнить о террористических актах в Москве в сентябре 1999 г.», участники руководствовались мотивацией сотрудничества с исследователем и в среднем воспроизводили достаточно бедные перцептивными деталями образы. Второй опрос проводился вскоре после захвата террористами заложников в театральном центре на Дубровке (21 октября 2002 г.). На этот раз воспоминания о том же самом событии были значительно более детализированными, яркими, эмоциональными, многословными и сопровождались переживанием субъективной достоверности. Причина того, что через полгода после первого опроса воспоминания не поблекли, а, наоборот, приобрели большую интенсивность, очевидно в том, что после наступления сходного по смыслу события угроза терроризма была вновь осознана как реально существующая, произошла «реставрация» смысловой иерархии трехлетней давности. Событие вновь обрело личностную значимость. Можно сказать, что нарастание смысла мнемического содержания «иррадиировало» на другую образующую сознания — чувственную ткань — и спровоцировало переход от прямой к обратной ВП.

Заключение

Подведем промежуточный итог. Анализ показал, что существующие концепции ВП парадоксальным образом игнорируют потенциальную вариативность перспективы как культурного метода репрезентации

разновременных объектов сознанию. Авторы имплицитно подразумевают, что субъект «видит» событийное время своей жизни из точки настоящего момента в режиме прямой изобразительной перспективы. При этом из виду упускается тот факт, что прямая перспектива представляет собой лишь один (хотя и наиболее распространенный в живописи) из способов обозначения дистанции. В изобразительном искусстве изобретены и опробованы десятки иных видов перспектив — режимов взаимодействия зрителя с пространством картины, в том числе обратная перспектива, где значимость отдаленных объектов кодируется акцентированием их перцептивных качеств. Трактовка ВП как интериоризированной культурной практики изобразительной перспективы позволяет выдвинуть гипотезу о функциональности обратной перспективы при решении личностных задач ресурсом автобиографической памяти.

В тексте статьи я попыталась обосновать ряд тезисов. Во-первых, поскольку минимальное проявление личностного в человеке безальтернативно требует ослабления давления ситуативной детерминации, обладание ВП необходимо *per se*. Многочисленные эмпирические данные подтверждают, что «умозрение» в прямой перспективе реализуется при воспоминании и конструировании рутинного жизненного опыта на коротких временных интервалах (эпизодическая память) и периферической относительно ядра личности автобиографической информации.

Во-вторых, мотивационное развитие личности идет по линии расширения временного горизонта и усиления способности локализовать побуждающие и поддерживающие активность идеальные объекты в отдаленных ретроспективе и проспективе индивидуальной жизни. Таким образом, развивающаяся личность приобретает все большую объективную свободу от обстоятельств, становясь все более зависимой от самой себя. При этом увеличению пропорции ретроспективной и проспективной (как по источнику, так и по мишени) мотивации противостоит

фундаментальный закон забывания, согласно которому память в целом страдает временной близорукостью, сопряженной с девальвацией реальности далекого по сравнению с близким.

Однако полноценное бытие личности в пространстве разновременных идеальных объектов требует опоры на принцип обратной перспективы. В связи с этим, третьим тезисом стало предположение о завязях развития принципа обратной перспективы в функционировании зрелой автобиографической памяти. Сфокусированный на проблеме анализ литературы привел к выводу о том, что в автобиографической памяти идет выработка механизма настройки перспективы в зависимости от личностного смысла события. Принцип обратной перспективы реализуется в ней в форме наращивания перцептивной интенсивности образов прошлого и будущего по мере увеличения личностного смысла и временной дистанции событий.

В завершение уточню, что предлагаемый механизм мыслится мной не как завершённый, а скорее, как преадаптационный относительно горизонта возможного развития личности (Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2017). Я убеждена, что от эффективности освоения принципа обратной перспективы во многом зависит антропологический прогресс. Способность произвольной регуляции ВП открывает путь к новым рубежам личностного уровня функционирования человека, так как делает предметом выбора и волевого контроля процесс вовлечения укорененной в личном опыте ретроспективной и проспективной мотивации в план реального целеполагания и целедостижения.

Список источников

Абульханова, К. А., Березина, Т. Н. (2001). *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя.

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., Черноризов, А. М. (2017). Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем. *Вопросы психологии*, 4, 3–26.

Бахтин, М. М. (1975). *Формы времени и хронотопа в романе. Вопросы литературы и эстетики*. М.: Художественная литература.

Буймов, А. Г. (2017). Закономерности поведения кри-вых забывания. *Доклады ТУСУР*. 20(4), 138–141. DOI:10.21293/1818-0442-2017-20-4-138-141.

Взорин, Г. Д., Ушаков, Д. В. (2023). Образы Человека: от «фасеточного видения» — к Ното Complexus. *Образовательная политика*, 2(94), 8–19. DOI:10.22394/2078-838X-2023-2-8-18.

Зимбардо, Ф., Бойд, Дж. (2010). *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*. СПб.: Речь.

Кривошеина, И. В., Котов, А. А. (2016). Теория конструкторов разного уровня Н. Либерман и Я. Труппа. *Социальная психология и общество*, 7 (4), 5–18. DOI:10.17759/sps.2016070401.

Кроник, А. А., Ахмеров, Р. А. (2022). *Каузометрия: методы самопознания, психотерапии и психодиагностики в психологии жизненного пути*. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл.

Кузнецова, М. М. (2020). Значение понятия Духовная энергия в философии Уильяма Джеймса и Анри Бергсона. *Философские науки*. 63 (4), 115–131.

Ланщикова, Г. А. (2009). Виды перспективных построений пространства в изобразительном искусстве и дизайне. *Омский Научный Вестник. Культурология. Искусствоведение*, 3 (78), 205–209.

Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках* (пер. Е. Сурпина). СПб.: Речь.

Мамардашвили, М. К. (1997). *Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени»*. СПб.: Изд-во Рус. Христиан. Гуманитар. ин-та.

Мандрикова, Е. Ю. (2008). Современные подходы к изучению временной перспективы личности. *Психол. журн.*, 29 (4), 54–65.

Нуркова, В. В. (2010). Автобиографическая память в оптике культурно-исторической и деятельностной методологии. *Психология. Журнал Высшей Школы экономики*, 7(2), 64–82.

Нуркова, В. В. (2019). *Психология фотографии. Культурно-исторический анализ*. М.: Юрайт.

Нуркова, В. В. (2009). Эффект зависимости феноменологических характеристик мнемического образа от мотивационно-смысловой динамики деятельности. *Культурно-историческая психология*, 5(2), 60–67.

Нуркова, В. В., Бодунов, Е. А. (2014). Автобиографическая память как ресурс преодоления внутриличностного конфликта при алкоголизме. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2, 46–60.

Нюттен, Ж. (2004). *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М.: Смысл.

Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. (1994). *Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений*. Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. 2-е изд. М.: Азъ.

Петровский, В. А. (2011). *Человек над ситуацией*. М.: Смысл.

Попова, О. Н. (2017). Проблема сбалансированности временной перспективы личности. *Сибирский психологический журнал*, 66, 18–31. DOI:10.17223/17267080/66/2.

Флоренский, П. А. (2000). Обратная перспектива. *Сочинения в 4 т.*, 3(1). М.: Мысль.

References

- Addis, D. R., Wong, A. T., Schacter, D. L. (2008). Age-related changes in the episodic simulation of future events. *Psychological science*, 19(1), 33–41. DOI: 0.1111/j.1467-9280.2008.02043.x.
- Andre, L., van Vianen, A. E., et al. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PloS one*, 13(1), e0190492.
- Baird, H. M., Webb, T. L., Sirois, F. M., et al. (2021). Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin*, 147(3), 233–267.
- Berntsen, D., Bohn, A. (2010). Remembering and forecasting: The relation. *Memory & Cognition*, 38(3), 265–278.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312, 1913–1915.
- Chu, Q., Grün, D., Holland, A. M. (2018). Before I die: The impact of time horizon and age on bucket-list goals. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, 31(3), 151–162.
- Conway, M. A., Justice, L. V., D'Armentau, A. (2019). The self-memory system revisited: past, present, and future. *The organization and structure of autobiographical memory*. Oxford University Press: 28–51. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198784845.003.0003>.
- Critchfield, T. S., Madden, G. J. (2006). *At the crossroads of time and action: A temporal discounting primer for prospective memory researchers. Timing the future: The case for a time-based prospective memory*, 117–142.
- Daniel, T. O., Stanton, C. M., Epstein, L. H. (2013). The future is now reducing impulsivity and energy intake using episodic future thinking. *Psychol. Sci.* 24, 2339–2342. DOI:10.1177/0956797613488780
- D'Armentau, A. (2012). *Autobiographical memory and future thinking. Understanding autobiographical memory: Theories and approaches* (pp. 311–330). Cambridge University Press.
- Demiray, B., Janssen, S. M. (2015). The self-enhancement function of autobiographical memory. *Applied Cognitive Psychology*, 29(1), 49–60. <https://doi.org/10.1002/acp.3074>.
- Erikson, E., Erikson, J. M., Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. NY.: Norton.
- Fingerman, K. L., Perlmutter, M. (1995). Future Time Perspective and Life Events across Adulthood. *The Journal of General Psychology*, 122(1), 95–111. DOI: 10.1080/00221309.1995.9921225.
- Gabaix, X., Laibson, D. (2017). *Myopia and Discounting NBER Working Paper*, 23254. National Bureau of Economic Research, Inc.
- Husman, J., Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educ. Psychol.* 34, 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4.
- Jing, H. G., Madore, K. P., Schacter, D. L. (2016). Worrying about the future: An episodic specificity induction impacts problem solving, reappraisal, and well-being. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(4), 402–418. DOI:10.1037/xge0000142.
- Kastenbaum, R. (1964). The structure and function of time perspective. *Journal of Psychological Researches*, 8(3), 97–105. DOI: 10.1080/00221309.1961.9920473.
- McDaniel, M. A., Einstein, G. O. (2007). *Prospective memory: An overview and synthesis of an emerging field*. Sage Publications, Inc.
- Mitchell, J. M., Fields, H. L., et al. (2005). Impulsive responding in alcoholics. *Alcoholism: clinical and experimental research*, 29(12), 2158–2169. DOI: 10.1097/01.alc.0000191755.63639.4a
- Nourkova, V. V. (2011). Current motivational state may change the phenomenology of recollection automatically. a new effect of activity on reported vividness and confidence. *Journal of Russian & East European Psychology*, 49(3), 40–54. DOI: 10.2753/RPO1061-0405490303.
- Nourkova, V. V., Gofman, A. A. (2022). Event time perspective in adaptation to the Covid-19 pandemic: Preliminary insights from two Chinese samples. *Timing & Time Perception*, 10 (3), 195–222. DOI:10.1163/22134468-bja10051.
- Pasupathi, M., Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, 42(5), 798–808. DOI:10.1037/0012-1649.42.5.798.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., McQueen, K. (2020). Future time perspective and the achievement of optimal best: Reflections, conceptualizations, and future directions for development. *Frontiers in Psychology*, 11, 484863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01037>.
- Rasmussen, A. S., Berntsen, D. (2013). The reality of the past versus the ideality of the future: Emotional valence and functional differences between past and future mental time travel. *Memory & cognition*, 41, 187–200. DOI: 10.3758/s13421-012-0260-y.
- Rice, C., Pasupathi, M. (2010). Reflecting on self-relevant experiences: Adult age differences. *Developmental Psychology*, 46(2), 479–490. DOI:10.1037/a0018098.
- Rubin, D. C., Berntse, D., et al. (2019). Self-narrative focus in autobiographical events: The effect of time, emotion, and individual differences. *Memory & Cognition*, 47, 63–75. DOI: 10.3758/s13421-018-0850-4.
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *J. Psychol.*, 13, 154–168. DOI:10.1080/00223989809599156.
- Spreng, R. N., Levine, B. (2006). The temporal distribution of past and future autobiographical events across the lifespan. *Memory & Cognition*, 34(8), 1644–1651. DOI: 10.3758/bf03195927.
- Stolarski, M., Fioulaine, N., Zimbardo, P. G. (2018). Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. In V. Zeigler-Hill & Todd Shackelford (eds.). *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences* (pp. 592–628). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Szpunar, K. K., Addis, D. R., et al. (2013). Memories of the future: New insights into the adaptive value of episodic memory. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 7, 47. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00047>.

Trope, Y., Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110(3), 403–421. DOI:10.1037/0033-295X.110.3.403.

Wang, Q., Hou, Y., et al. (2011). Travelling backwards and forwards in time: Culture and gender in the episodic specificity of past and future events. *Memory*, 19(1), 103–109. DOI: 10.1080/09658211.2010.537279.

Wilson, A. E., Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11, 137–149. DOI:10.1080/741938210.

The human is the creature of distant: on reverse temporal perspective in autobiographical memory

Veronika V. NOURKOVA,

Ph.D. in Psychology, Professor of the Russian Academy of Sciences, leading researcher at the School of Anthropology of the Russian Academy of National Economy and Public Administration. 84, Vernadskogo Ave., 119606, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0002-3117-3081, Scopus ID: 7801671712. E-mail: Nourkova@mail.ru

ABSTRACT This article explores the concept of reverse time perspective in autobiographical memory, presenting it as a metaphor to analyze how individuals' past and future can provide meaning to the present's uncertainties and motivate life-scale activities. Initially, the psychological concept of time perspective (TP) is reviewed, highlighting its essential functions and optimal qualities. The fundamental law of forgetting, which implies a gradual fading of memory details over time, is identified as the primary challenge to optimal TP. The classic forgetting curve reflects the straight perspective principle regarding memory functioning. However, the sign nature of TP as a method of cultural interpretations of space and time distance allows for the possibility of employing it not only in straight, but also in reverse manner. Autobiographical memory implements the principle of reverse perspective where perceptual intensity for past and future events increases with their personal significance and temporal distance.

KEY WORDS autobiographical memory, time perspective, forgetting law, straight and reverse perspective

THE CITATION REFERENCE Nourkova V. V. The human is the creature of distant: on reverse temporal perspective in autobiographical memory. *The Educational Policy Journal*, (2024), 1(97), 26–37. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-26-37

Received: 05.2024

Accepted: 05.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Вниманию читателей предлагается заключительная часть статьи «Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы».^{1,2} Антропологический поворот представлен в концептуальных рамках культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов, где антропология рассматривается как важная составляющая современного социального знания. Обращаясь к истокам антропологического поворота в России, следует различать антропологическое знание, разлитое в междисциплинарном пространстве социальных и гуманитарных наук и антропологию как науку, представленную множеством исследовательских направлений: от биологической – до социокультурной, от медицинской – до педагогической. Показано, что латентное развитие антропологических, культурно-психологических и гуманистических идей в неблагоприятных политических контекстах, при усилении авторитарных и тоталитарных тенденций происходило преимущественно в междисциплинарном пространстве диффузного и стихийно развивающегося социального знания. В российской истории социогуманитарных наук антропологические и гуманистические дискурсы получили развитие прежде всего в русле педагогики. Официально подавленные научные направления, маргинализированные интеллектуальные движения (будь то преподавание философии в 1850-е гг. или развитие педологии в середине 1930-х гг.) продолжали подспудное движение в смежных дисциплинарных областях, под иными именами и названиями. Интегрируя антропологические, культурно-психологические, гуманистические течения, педагогическая антропология в российской истории социогуманитарных наук выступала основой для развития синтетического человекознания. Особенности российской антропологической традиции являлись ее латентность и педагогическая направленность, нашедшая отражение в трудах, как известных и достаточно изученных, так и полузабытых ученых. Экспликация латентных традиций и скрытых дискурсов создает сегодня дополнительные предпосылки для реализации антропологического поворота как в системе образования, так и в практиках повседневной жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методология, культурно-аналитический подход, трансдисциплинарный подход, антропологический поворот, образование, педагогическая антропология, социальные практики, личность, латентные традиции

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гусельцева М. С. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Образовательная политика, 2024, 1(97), 38–50. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-38-50

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-38-50

Публикуется третья, заключительная часть статьи. В первой и второй ее частях (Гусельцева, 2023а, 2023б) обсуждалось становление социального знания в истории российской науки, где антропологические, гуманистические и культурно-психологические традиции не могли быть интегрированы в направления психологической, социальной или культурной антропологии, но представляли

диффузные, рассредоточенные в междисциплинарном пространстве и смешанные интеллектуальные движения. Это обстоятельство оставляет сегодня простор для реконструкций неканонической истории социального знания — антропологического, антрополого-педагогического, культурно-психологического, гуманистических концепций и т. п.

1 Гусельцева М. С. (2023). Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть первая. Предпосылки. Образовательная политика, (2023), 3(95), 18–29. DOI:10.22394/2078-838X-2023-3-18-29.

2 Гусельцева М. С. (2023). Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть вторая. Латентные традиции. Образовательная политика, 4(96), 18-29 23-32. DOI:10.22394/2078-838X-2023-4-23-32.



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛЬЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего ИОН РАНХиГС (119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, д. 84); ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»,
ORCID ID: 0000-0002-0545-0612.

Антропологические гуманистические дискурсы в российской педагогике

В истории российской науки и общественной мысли XIX–XX вв., с одной стороны, под антропологией в строгом смысле слова понимались физическая и биологическая антропология (Анучин, 1916), с другой стороны, гуманитарные антропологические традиции наиболее выражено представлены в контексте педагогической антропологии. Работы П. П. Блонского, К. Н. Вентцеля, Л. С. Выготского, А. Б. Залкинда, В. В. Зеньковского П. Ф. Каптерева, Н. А. Рубакина, Н. Е. Румянцева, Г. Я. Трошина, С. Т. Шацкого, и многих других содержали идеи педагогико-антропологических концепций, даже если некоторые из названных ученых вовсе не использовали термин «антропология».

Так, Н. И. Пирогов (1810–1881) *выход из общественно-политического кризиса 1850–1860-х гг. усматривал в реформировании системы образования, гуманизации общества и воспитании общечеловеческого в человеке.*

Представления Н. И. Пирогова о развитии человека в системе образования нашли отражение в его статьях «О публичных лекциях по педагогике», «О замене маршировки преподаванием гимнастики», «Быть и казаться», «О преподавании истории», «Образование и воспитание», «Школа и жизнь» и др. (Пирогов, 1985). Ученый размышлял о философии обыденной жизни, выявлял антропологический смысл воспитания. Исследуя его творчество, Б. М. Бим-Бад подчеркивал, что Н. И. Пирогов был приверженцем «общего разностороннего гуманитарного знания», а его идеи «легли в основание русской школы педагогической антропологии, расчистили путь для педагогико-антропологических новаций К. Д. Ушинского и во многом согласовались с ними» (Бим-Бад, 2018, с. 58).

В плане разработки российской педагогической антропологии как таковой определяющую роль в России XIX в. сыграла антропологическая философия воспитания К. Д. Ушинского (1823–1870)¹. Он понимал под педагогической антропологией интегративную науку, обобщающую все имеющиеся на тот момент научные знания о человеке с позиции воспитания (Ушинский, 2004). Помимо этого, педагогическая антропология задавала идеальный образ человека в качестве цели образования.

Развитие идей К. Д. Ушинского в истории российской науки продолжалось по двум независимым направлениям – *педагогической психологии* П. Ф. Каптерева и *возрастной физиологии* П. Ф. Лесгафта (Днепров, 2014). Показательно, что эти направления сблизились в начале XX в. с появлением педологии, а после ее разгрома

¹ Следует отметить, что на формирование педагогических взглядов К. Д. Ушинского значительно повлияли два судьбоносных события: 1) обнаружение педагогического архива Е. О. Гугеля («О пользе педагогической литературы») и 2) вынужденная зарубежная командировка с 1862 по 1867 г., давшая педагогу возможность познакомиться с устройством образовательных учреждений — преимущественно в Швейцарии («Педагогическая поездка по Швейцарии»), а также в Германии, Бельгии, Франции и Италии. В Швейцарии К. Д. Ушинский замыслил написать фундаментальный труд о природе человека. Возвратившись на родину, К. Д. Ушинский опубликовал в 1968 г. первый том задуманной им трилогии «Человек как предмет воспитания», в котором приводилось обоснование предмета педагогики и педагогической антропологии.

вновь распались на отдельные течения — возрастную физиологию и педагогическую психологию (Ильяшенко, 2003). Для представителей социально-биологического направления антропология представляла собой науку о развитии и изменчивости человека как биосоциальной целостности.

Врач, биолог и педагог П. Ф. Лесгафт (1837–1909), являвшийся разработчиком инструкции по собиранию антропологических материалов и инициатором создания Казанского антропологического музея, полагал, что процесс детского развития есть единство ума и тела, а значит, ребенок равно нуждается в физическом, умственном и нравственном воспитании. В работах «Семейное воспитание ребенка и его значение», «Задачи антропологии и методы ее изучения» П. Ф. Лесгафт обосновал учение об «идеально нормальной личности», выделил условия развития, позволяющие человеку достичь совершенства. И в семье, и в учебных заведениях таковыми являлись атмосфера любви, общение с высоконравственным воспитателем, систематический радостный общественно полезный труд совместно с ребенком. Иными словами, это были гуманистические ценности и практики: уважение, доверие, семейное тепло и любовь как условия позитивного развития ребенка, формирующие его тип личности (школьный тип) (Лесгафт, 1988).

Среди антропологических очерков И. И. Мечникова (1845–1916) отметим «Воспитание с антропологической точки зрения» (1871), «Возраст вступления в брак» (1874), «Очерк воззрений на человеческую природу» (1877), «Закон жизни. По поводу некоторых произведений гр. Л. Толстого» (1891), «О старости. Следует ли пытаться продлить человеческую жизнь», «Этюды о природе человека» (1903), «Психические рудименты у человека» (1904) «Пессимизм и оптимизм», «Что такое старость?» (1905), «Сорок лет искания рационального мировоззрения» (1913) и др. (Мечников, 1925, 1988, 2020).

Историк педагогики, педагог и психолог П. Ф. Каптерев (1849–1922) известен сочинениями «Педагогическая

психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц» (1877), «Дидактические очерки» (1885), «Из истории души. Очерки по истории ума» (1890), «Педагогический процесс» (1905), «История русской педагогики» (1914). П. Ф. Каптерев также являлся редактором альманаха «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», издававшегося с 1898 по 1910 г. Некоторые выпуски отличались социально-психологической и этнографической направленностью: «Задачи и основы семейного воспитания» [Вып. 1]; «О детской подражательности» [Вып. 6]; «Наследственность» [Вып. 9]; «Семейное воспитание в Финляндии» [Вып. 12] «Игрушки, их назначение и выбор» [Вып. 13]; «Изучение числа и меры малыми детьми» [Вып. 26]; «Семейное воспитание у северо-американцев» [Вып. 33]; «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей» [Вып. 44–46]; «О развитии воли и характера у детей» [Вып. 51]; Современное семейное воспитание в России [Вып. 55].

Не менее важную роль в подспудной гуманизации общества и становлении социального познания играла гуманистическая традиция, представленная российскими педагогами, философами, писателями, учеными. Итак, проинспектируем антропологический принцип в педагогических системах, которые не оперировали конструктом «педагогическая антропология», а также произведем краткий *историко-генетический анализ гуманистической традиции воспитания*.

Не все, что называлось в России антропологией имело отношение к гуманистической традиции воспитания человека, и многое из того, что антропологией не называлось представляло собой междисциплинарное обсуждение идей, которые в западноевропейской традиции развивалось под именами этнографии или социокультурной антропологии. Если педагогическая антропология служила инициатором применения идей человекознания в педагогической практике, то гуманистическая традиция в образовании

не только формировала целостное представление о человеке, но и была озабочена созданием поддерживающей среды для развития личности ребенка и его самореализации в обществе.

Гуманистическая традиция в российской культуре представлена трудами педагогов и философов, писателей и мыслителей, среди которых отметим К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина, А. У. Зеленко, В. В. Зелинского, В. В. Зеньковского, Ф. Ф. Резенера, В. Н. Сорока-Росинского, В. Я. Стоюнина, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого и др. (подробнее см.: Гусельцева, 2011). Так, В. Я. Стоюнин (1826–1888) в статьях «Мысли о наших гимназиях», «По поводу преобразования реальных гимназий», «Заметки о русской школе» и др. рассматривал проблемы образования

в связи с проблемами общества. Он сетовал, что понятие о человеке еще не сделалось высшей ценностью в российском обществе, а потому не ставила такую цель и школа. *«Российская школа готовила молодых людей не для благоденствия социальной жизни, а чиновников для государства; при этом государственность подавляла свободный общественный дух; школа воспитывала не людей, а покорных слуг»* (Стоюнин, 1991). Как и Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин был убежден, что ключевой проблемой российской школы являлся примат сословных интересов над гражданскими и человеческими. Решением этой проблемы он видел предоставление всем свободы в развитии путем «благодетельной гласности» (Там же).

Беды отечественной школы Л. Н. Толстой (1828–1910) связывал с ее оторванностью от повседневной жизни. Свои философские идеи о ненасилии он также прилагал к проблемам образования, которое неплототворно, если происходит насильственно. Таким образом, школе, по мысли Л. Н. Толстого, следует отказаться от принуждения, став из воспитательного учреждения исключительно

образовательным. Л. Н. Толстой настаивал на праве учеников выбирать область познания в зависимости от склонностей (Толстой, 1989).

Основополагающим принципом в учении В. П. Вахтерова (1853–1924) являлась идея развития личности воспитанника, учитывающая его природные наклонности и стремления. Он искал в педагогике подход, позволяющий гармонично сочетать собственные интересы и мотивации ребенка и требования окружающей среды. Среди его основных работ отметим «Нравственное воспитание и начальная школа» (1900), «Основы новой педагогики» (1913).

Провозглашавший гуманистические идеалы и являющийся убежденным приверженцем идей свободного воспитания К. Н. Вентцель (1857–1947) прежде всего известен тем, что в 1917 г. написал

«Декларацию прав ребенка» (Вентцель, 1992, 1999). Он доказывал, что вопросы образования и воспитания являются производными культуры. Однако следует не нагружать ребенка багажом культурного наследия человечества, а помочь проложить тропинку к миру культуры от его неповторимой индивидуальности. В таком случае культура перестает «быть внешней и показной», а становится «истинной внутренней культурой» человека (Вентцель, 1992, с. 3).

Ф. Ф. Зелинский (1859–1944) посвятил проблемам российского образования статьи «Образовательное значение Античности», «О внешкольном образовании», а также «Труды комиссии по вопросу об улучшении средней школы», членом которой он являлся. Ф. Ф. Зелинский настаивал на необходимости преподавания в общеобразовательной школе античной философии, служившей практикой критического мышления и общим языком культурного человечества (Зелинский, 1995).

В. Н. Сорока-Росинский (1882–1960), рассматривавший воспитание и образование как культурно-психологический феномен, предложил концепцию национальной

НЕ ВСЕ, ЧТО НАЗЫВАЛОСЬ В РОССИИ АНТРОПОЛОГИЕЙ, ИМЕЛО ОТНОШЕНИЕ К ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

школы, теорию национального воспитания. В работах «Путь русской национальной школы», «Национальное и героическое в воспитании» он доказывал, что национальная школа — не означает оплот консерватизма, напротив, в ней присутствует динамичное, опережающее общество развитие, однако это развитие должно быть сообразно жизненной логике нации. Национальная школа в его представлении строилась не на отвлеченных факторах, вроде духа русского народа и его особой миссии, а на культурно-психологическом и антрополого-педагогическом анализе особенностей русской жизни и вытекающем из этого анализа понимании перспектив общественного, политического, хозяйственного и культурного развития России (Сорока-Росинский, 1991).

В свою очередь С. И. Гессен (1887–1950) рассматривал образование как продуманное вовлечение ребенка в культурный процесс с опорой на данные психологии, помогающей понять его индивидуальные особенности, и философии, определяющей высшие цели человеческой жизни. Важной мыслью его «Основ педагогики» явилась идея о том, что внутренняя сложность личности должна соответствовать сложности осваиваемой культуры, ибо слишком стремительные культурные изменения, с ассимиляцией которых человек не справляется, вызывают и психологические, и социально-политические кризисы, но именно образование должно решать эти задачи — подготовки человека к неизбежным изменениям его социокультурной среды (Гессен, 1995).

Антропологические воззрения В. А. Сухомлинского (1918–1970) реконструированы в диссертации И. А. Старцевой (Старцева, 2002). Его педагогическая антропология складывалась из трех частей: воспитания человеческой индивидуальности; создания воспитывающей гуманистической среды; развития гуманистической компетентности педагога (его ценностей, идеалов, интересов) (Старцева, 2002).

Обратим внимание на то, что помимо хорошо изученных идей педагогической

антропологии и гуманистической педагогики в России XIX–XX в., частично представленных в кратком обзоре, в истории российской культуры остаются менее очевидные, неявные антропологические и гуманистические дискурсы, на которые представляется целесообразным опереться сегодня в развитии антропологического поворота.

Латентные антропологические традиции и скрытые дискурсы в междисциплинарном пространстве социального знания

С позиции методологии латентных изменений в наших исследованиях показано, что антропологические и культурно-психологические идеи в истории российской науки развивались не столько в конкретных научных школах и направлениях, имевших институционализации, развитые теории и практики, аналитический аппарат и терминологию, сколько рассредоточивались, рассеивались, терялись малыми интеллектуальными течениями в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук (Гусельцева, 2019, 2021a). Многие из этих идей и концепций по сей день остаются забытыми, незамеченными, невостребованными. Наряду с этим и сами по себе социальные науки в России были развиты слабо², в основном ориентировались за западноевропейские концепции, создавались в сложных социально-политических условиях, где знание о человеке и его культурно-психологическом разнообразии не только

² Так, лишь в 1962 г. в Ленинградском государственном университете появилась первая в России лаборатория социальной психологии, в 1968 г. здесь возникла кафедра социальной психологии и лишь в 1972 г. такая кафедра появилась в МГУ, в 1966 году — «общественная психология приобрела статус квалификационной научной дисциплины» (Андреева, 1997). Становление социологии в дореволюционной России опиралось на западноевропейскую традицию, после 1917 г. в условиях тоталитарного общества («диктатуры пролетариата») социология не могла развиваться в качестве полноценной науки. «Возрождение социологии в СССР» происходило в 1960-е гг., в 1968 г. в стране «был организован первый академический институт социологии», а в 1989–2010-е гг. происходила «институционализация социологии в современной России» (Горшков, 2017, с. 21).

подавлялось в советский период (Алпатов, 1991, 2012; Гусельцева, 2021b; Масоликова, Сорокина, 2010), но и уничтожены были целые исследовательские направления и научные школы (Марцинковская, Полева, 2022; Тумаркин, 2002; Ярошевский, 1991).

Тем не менее *даже самые неблагоприятные социально-политические предпосылки не отменяют исторической логики развития науки*. Например, с 1850 по 1862 гг. в российских университетах запретили преподавание философии (ранее же, в 1833 г. во всех учебных заведениях России было отменено преподавание естественного права), философское знание

продолжало развиваться в сфере публицистики и литературного творчества³. В наши дни политические дискуссии из-за отсутствия пространства публичной политики наводнили российские сегменты социальных сетей, сделав их чрезмерно политизированным. Аналогичным образом на протяжении XIX–XX вв. подспудно развивалось социальное, психологическое, антропологическое знание.

Антропологические науки в России в полной мере можно охарактеризовать как *репрессированное знание*. Свершившаяся в 1917 г. революция прервала преемственность между исканиями дореволюционной науки, во многих областях уже достигшей мирового уровня, и новым состоянием знания. Если на волне постреволюционного энтузиазма в 1920–1930-е гг. вместо отмененных «идеалистических» направлений еще появлялись новаторские движения педагогики и психологии, то уже к 1930-м гг. оказались уничтожены целые научные

школы, в том числе закрыт этнологический факультет МГУ, расформированы учреждения и репрессированы ученые из Государственного психоаналитического института, Государственной академии художественных наук, и т. д. (подробнее см.: Гусельцева, 2018, 2021b; Марцинковская, Полева, 2022).

В то же время методология латентных изменений доказывает, что не только в метафорическом смысле «рукописи не горят» (М. А. Булгаков), но и идеи не всегда исчезают, даже если закрываются научные учреждения и в горнилах репрессий

погибают ученые.

Методология латентных изменений фокусирует внимание на том, что магистральные и маргинальные, глобальные и локальные, центральные и периферийные тенденции и движения

ДАЖЕ САМЫЕ НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НЕ ОТМЕНЯЮТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ РАЗВИТИЯ НАУКИ

в истории науки, динамично сосуществуя в одном социокультурном пространстве, имеют различные режимы очевидности, что требует для их обнаружения применения разной исследовательской оптики.

Например, следует различать оформившуюся в исследовательские направления науку и недифференцированные формы знания (Гусельцева, 2014), в том числе антропологию как науку, получившую институционализацию, и антропологическое знание как интеллектуальное движение. В отличие от науки как таковой интеллектуальные движения более эфемерны, текучи, противоречивы и многоаспектны. Историк науки Э. Байфорд предложил различать в таких движениях *институциональное* (организационное) становление науки, *концептуальное* развитие идей, *профессиональное* продвижение практик и *социальное* взаимодействие ученых, а также элементы стихийной *самоорганизации* науки (Байфорд, 2013; Byford, 2020).

³ В качестве компенсации происходило «взаимодействие университета и свободной журналистики, поскольку последняя через литературу вводила в умственный обиход русского общества европейские понятия о философии, независимо от учебных программ, предписывавшихся правительственным руководством» (Шпет, 2005, с. 269).

Такой взгляд позволяет уже в несколько ином ракурсе рассмотреть историю российской педологии. Так, в свете ревизионистского поворота история педологии уже не может быть однозначно интерпретирована в категориях разгрома и ликвидации научных направлений именно потому, что *доступными для анализа сделались как латентные интеллектуальные движения, так и преемственность значимых для науки идей, происходящая в режиме нормального развития, но и не прерывающаяся при радикальной смене культурных эпох*. Следует признать, что даже в трагических случаях физического уничтожения ученых их архивы чаще всего остаются в анналах истории, а концепции так или иначе продолжают скрытое движение, в том числе и в пространстве смежных наук (Гусельцева, 2018).

Зародившаяся из педологической антропологии и психологии детского развития, сформировавшаяся в вихре самоорганизующихся педологических движений, пережившая в начале 1930-х гг. свой расцвет, а затем и принудительную институциональную ликвидацию, педология возрождается в наши дни в форме так называемых «детских исследований» (childhood studies), объединяющих опыт социальной и культурной истории, этнографии и антропологии детства, педагогики, детской и генетической психологии. При этом если «педология фокусировалась в первую очередь на «развитии» ребенка (его этапах, нормах и отклонениях) и связанных с ним вопросах «социализации» (ее препятствий и проблем, методов и целей)», то в фокусе «детских исследований» ребенок предстает сегодня как субъект собственного развития (Обухов и др., 2022, с. 104).

Иными словами, несмотря на разгром антропологических наук, педологии и психотехники в годы сталинских репрессий, идеи своеобразия детского развития, роли наследственности и культурно-психологических различий между людьми продолжали развиваться в контексте совсем иных направлений

и подходов. В свое время А. М. Эткинд обратил внимание на то, что «под флагом педологии успешно развивались одно время исследования психологов, антропологов, социологов» (Эткинд, 1990, с. 14). Есть все основания предположить, что названные исследования после официального разгрома педологии и подавления нормального развития этнографии перетекли в междисциплинарные области смежных наук. Таким образом, если в 1920-е гг. различные дореволюционные психологические и антрополого-педагогические исследования собрались под «зонтиком» педологии, то на рубеже 1930–1940-х педологическая деятельность продуктивно «растворилась» в педагогике и психологии. По всей видимости, косвенным следствием этого стала довольно мощная волна развития в России детской психологии, пришедшейся на 1950–1960-е гг., имевшей своими предпосылками не только очевидную преемственность ведущих научных школ, но и незамеченные маргинальные интеллектуальные потоки.

После сказанного целесообразно обратиться к более детализированному анализу антропологического потенциала педагогических и психологических идей, рассредоточенных в междисциплинарном пространстве социогуманитарного знания. В официальном историографическом дискурсе и в советской, и в постсоветской России, как правило, особо подчеркивается роль в становлении и психологии, и возрастной педагогики физиолога И. М. Сеченова, развивавшего в этих науках социально-биологическое, естественно-научное направление, однако зачастую в незаслуженном забвении остаются идеи и представления его основного оппонента К. Д. Кавелина, развивавшегося культурно-исторический и междисциплинарный подход в сфере социального знания.

К. Д. Кавелин (1818–1885) являлся специалистом в области юриспруденции и социологии, истории и этнографии. Цикл его работ посвящен проблематике, которую в полной мере сегодня можно отнести к культурно-исторической,

культурно-психологической, этнографической и даже социально-антропологической. В своих работах он обсуждал не только «задачи психологии» как социогуманитарной науки, но и особенности национальной культуры, развитие личности в российской истории, становление правового сознания (Кавелин, 1972, 1989). К. Д. Кавелин создал концепцию, посвященную закономерностям возникновения феномена личности в истории, а также соотнес прогресс культуры с развитостью в ней индивидуального начала, т. е. индивидуальности человека. На основе

анализа особенностей отечественной жизни он пришел к выводу, что одной из ведущих наук в российском образовании должно стать *право*, поскольку народу не достает правовой культуры, правового сознания, правового воспитания (Там же). Осуществленный им в «Мыслях и заметках по русской истории» культурно-психологический анализ являлся диагностикой

неразвитости социального знания, что имело множество неочевидных, но от того не менее значимых последствий для дальнейшего развития российского общества и отношения в нем к человеку, его индивидуальности и достоинству.

Педагог и психолог М. М. Рубинштейн (1878–1953) соединил гуманистические идеи В. С. Соловьева с антропологической традиций неокантианства, соотнося развитие человека с символическими мирами культуры и идеальных ценностей. Педагогика рассматривалась М. М. Рубинштейном в качестве прикладной философии. Он развивал идеи образования, не отчужденного ни от повседневной жизни, ни от общечеловеческой культуры. Одним

из первых, исследуя роль образования в модернизации общества, он показал, что каждая педагогическая система опирается на соответствующие культурные ценности. При этом опора на общекультурные ценности задает развитию личности необходимые идеалы, жизненные цели и нормы (Рубинштейн 2008).

В работе «О целях и принципах педагогики» он доказывал, что противоречие общественного и индивидуального в системе образования преодолевается при ориентации на высшие ценности: истину, добро и красоту. Развитие индивидуальности осуществляется

деятельным путем и посредством устремления к общекультурным ценностям. В его концепции *цельной личности* был сформулирован гуманистический идеал воспитания: *личность есть активное деятельное начало, создающее самое себя в творческой самостоятельности*. Основой цельной личности выступает гармония культурных ценностей — добра,

истины, красоты. Для полноценного развития личности необходимы пространства свободы, досуга, частной жизни, эстетических переживаний, искусства.

Ключевые идеи философа Г. Г. Шпета (1879–1937) относительно развития человека заключались в том, что именно переживание как культурно-психологический процесс позволяет превратить внешние ценности культуры во внутреннее достояние личности. Человек — существо социальное, но для своего развития нуждается во внутренних пространствах свободы столько же, сколько и в общении (Шпет, 1996).

Важную роль в понимании проблем культурного развития общества в целом и российского образования в частности

НЕСМОТЯ НА РАЗГРОМ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПЕДОЛОГИИ И ПСИХОТЕХНИКИ, ИДЕИ СВОЕОБРАЗИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ, РОЛИ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И КУЛЬТУРНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ ПРОДОЛЖАЛИ РАЗВИВАТЬСЯ

играет не утративший актуальности труд Г. Г. Шпета «Очерк развития русской философии» (Шпет, 2008). *Антропология являлась для Г. Г. Шпета критикой (в кантовском смысле) культуры.* Г. Г. Шпет доказывал, что реформирование системы российского образования невозможно вне предварительного анализа эволюции культуры, государства и общества. С беспощадностью мыслителя он выявлял, что *культурно-психологическим контекстом петровских реформ выступали деспотизм и невежество, из западноевропейской традиции заимствовались ее технологические и инструментальные достижения, без осознания, что эти достижения основываются на культурных ценностях, на фундаменте античной рациональности и римского права* (Там же).

Русская культура, как и российская государственность, формировалась довольно поздно, испытывая влияния, с одной стороны, христианского Запада, с другой, — мусульманского Востока. Г. Г. Шпет подчеркивал, что для развития науки как таковой и социальных наук в особенности необходимы накопленный исторический опыт и определенный уровень зрелости общества. «Отдельные умы в своем индивидуальном развитии могут раньше или позже дойти до этой последней стадии культурного сознания, но для общественного осознания к ней лежит многовековой путь. Русское общественное сознание до сих пор остается полуобразованным» (Шпет, 2005, с. 84).

Ключевой проблемой российского общества и образования Г. Г. Шпет считал *невежество* (феноменологию которого поэт и мыслитель А. С. Пушкин охарактеризовал меткой фразой — «ленивы и нелюбопытны» (Пушкин, 1885, с. 34))⁴, а также проистекающий из невежества *утилитаризм*. Даже университетское образование в российской традиции служило путем не к знанию, а к чинам. «Науки мысленные у нас еще не

в моде», цитировал Г. Г. Шпет Н. М. Карамзина (Шпет, 2005, с. 93). Отметим, что эта обращенность российских управленческих элит к инструментальной стороне науки и пренебрежение ее бескорыстной стороной, радостью познания, творчества, развитием человека как самоценности продолжается и по сей день. Особо здесь следует подчеркнуть *отсутствие компетентностей в области антропологического знания и социальных наук*.

Таким образом, Г. Г. Шпет диагностировал ключевую проблему российской культуры; проблему, о которой неоднократно писали В. Я. Стоюнин, К. Д. Кавелин и другие русские мыслители; проблему, разрешить которую возможно исключительно средствами образования и просвещения. Написанный в 1922 г. «Очерк развития русской философии» явился подспудным, непреднамеренным антропологическим анализом особенностей интеллектуального стиля мышления, особенностей российского образования, истории и культуры (Шпет, 2008). Следует также упомянуть разработки Г. Г. Шпетом методологии синтетического искусствознания в ГАХН (Марцинковская, Полева, 2022), его идеи о социальной педагогике.

В завершение заметим, что *исторически наиболее устойчивыми и социально охотнее воспринимаемыми для российского современника являлись тем не менее течения педагогической антропологии, а не социально-антропологической критики*. При этом если идеи педагогической антропологии имели более выраженную преемственность в дореволюционной, советской, постсоветской науке и педагогической практике, то гораздо менее заметными оставались антропологические тенденции в интеллектуальном пространстве литературоведения, истории и психологии. Выразителями таковых были Ю. М. Лотман, В. Н. Топоров, А. Я. Гуревич и др. (Гуревич, 2004). Под эгидой московско-тартусской семиотической школы изучение развития человека шло в тесной связи с социокультурными условиями его существования. Проблемы,

⁴ Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года. СПб.: Тип. гл. штаба Его Императорского Величества по Военно-учебным заведениям, 1855. С. 34

которые ряд исследователей называет *феноменологической антропологией*, обсуждались в лекциях М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского (Пятигорский, 2008). В постсоветской психологии отметим работы А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева (Асмолов, 2007; Зинченко, 1994; Братусь, 1997; Леонтьев, 2010), которые в совокупности создавали неочевидное движение антропологического поворота.

Заключение

Изучение проблемы человека в контексте социогуманитарного познания, с одной стороны, опирается на разные антропологические традиции в истории культуры, с другой, начиная с последней четверти XX века, оказывается в эпицентре трансформаций дисциплинарной матрицы социальных наук, связанной с тенденциями информационной глобализации, трансдисциплинарности, профессиональной мобильности и транснациональных исследований. Формирование целостного взгляда на развитие человека, понимание его сложности и противоречивости, умение обращать поражения в победы, развивать антропологическое и историческое мышление — означает в том числе способность увидеть себя и продукты своего труда в контексте истории, во взаимосвязи со всем человечеством. В этом смысле знаменитые слова Дж. Донна⁵

⁵ «Нет человека, который был бы как Остров, сам по себе, каждый человек есть часть Материка, часть Суши; и если Волной снесет в море береговой Утес, меньше станет Европа, и также если смоет край Мыса и разрушит Замок твой и Друга твоего; смерть каждого Человека умаляет и меня, ибо я един со всем

могут быть истолкованы в современном контексте как *антропологический смысл глобализации* — понимание уязвимости и взаимозависимости, взаимообусловленности человека и человечества, чувствительность к экологическому измерению мира и переживание ответственности не только за свое ближайшее окружение, малую родину (*патриотизм*), но и за благоденствие — экологическое, социальное, экономическое, экзистенциальное, гуманистическое — и процветание всей планеты (*космополитизм*). Антропологическое

ИСТОРИЧЕСКИ НАИБОЛЕЕ УСТОЙЧИВЫМИ И СОЦИАЛЬНО ОХОТНЕЕ ВОСПРИНИМАЕМЫМИ ДЛЯ РОССИЙСКОГО СОВРЕМЕННОКА ЯВЛЯЛИСЬ ТЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ, А НЕ СОЦИАЛЬНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ КРИТИКИ

просвещение воспитывает в человеке понимание того, что в современном сложном мире *патриотизм и космополитизм — это не дихотомии, а два взаимодействующих крыла, ритм дыхания современности*, необходимые вдох и выдох. Иными словами, гармонично развитая личность в этом плане анализа представляет собой

человека, способного в зависимости от вызова ситуаций переживать как патриотические, так и космополитические ценности и практики.

Современная антропология включена в потоки трансдисциплинарных и транснациональных исследований, использует методологический инструментарий социальных и гуманитарных наук. В сравнении с другими социальными науками антропология оказывается наиболее чувствительна к таким особенностям нашего времени, как культуральная изменчивость и текучесть, сложность и разнообразие, и на этом основании антропологические

Человечеством, а потому не спрашивай никогда, по ком звонит Колокол; он звонит и по Тебе» (цит. по: Хемингуэй, 2008, с. 6).

и этнографические методы широко используются в качестве общенаучного багажа социогуманитарного знания.

Обращаясь к истокам антропологического поворота в России, следует различать *антропологическое знание*, разлитое в междисциплинарном пространстве социальных и гуманитарных наук, и *антропологию как науку*, представленную множеством исследовательских направлений: от биологической — до социокультурной, от медицинской — до педагогической, от антропологии спорта — до цифровой антропологии. Институционализация антропологии в качестве метанауки, комплексной науки о человеке, изучающей его в эволюции, в истории, в разнообразии культур, в повседневной жизни опирается на объективные предпосылки — исторические, социально-политические, методологические, социокультурные, когнитивные, а именно: востребованность социального знания как такового; государственная (или частная) поддержка развития социальных наук как наук о человеке и обществе; отношение к личности как цели и ценности, включая ценность и качество человеческой жизни в обществе, развитость в историческом процессе личностного начала.

Особенностью эволюции социального знания в России выступал тот факт, что из-за гипертрофированной роли несовременного (архаичного) государственного аппарата, такие ориентированные на изучение человека науки и отрасли знания, как социология, политология, культурная психология, этнология, психологическая и социокультурная антропологии не получали на протяжении XIX и XX веков нормального развития, российские ученые имели крайне мало возможностей для свободного обмена идеями, а официально не одобренные направления и дискурсы развивались, мимикрируя или растекаясь отдельными диффузными исследованиями в междисциплинарном пространстве смежных наук.

Таким образом, в силу социально-политических причин вплоть до последних десятилетий XX века в России не получили

оформления ни социокультурная, ни психологическая антропологии. Гуманистические идеи и тенденции антропологизации интегрировались в контексте не институционализированной, но тем не менее состоявшейся как интеллектуальное движение педагогической антропологии. При этом значительная часть этих идей оказалась рассредоточена в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук, до сих пор ожидая своего обнаружения и реконструкций. Реконструкция же явных и скрытых традиций антропологического знания в российской культуре служит как теоретическим, так и социокультурным ресурсом антропологического поворота.

Сильной стороной российской антропологической традиции (реализованной прежде всего в контексте педагогической антропологии) являлась ее педагогическая и гуманистическая направленность, нашедшая отражение в работах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, В. Я. Стоюнина, К. Н. Вентцеля, и др. В сфере образования антропологический подход является сегодня практической реализацией гуманистических традиций, а педагогическая антропология чаще всего рассматривается как методология педагогической работы (ее теории и практики). Антропологический подход интегрирует в единой педагогической системе *общечеловеческие ценности* как основу цивилизационного развития и *индивидуальные склонности личности* в качестве предпосылок гармоничного развития человека.

Роль антропологии в современном мире непрестанно возрастает. Если каноническая академическая наука занимается разработкой антропологических теорией и преподаванием антропологии как учебной дисциплины, то прикладная антропология активно участвует в решении практических задач, распространяясь далеко за пределы академии. При этом экспансия антропологического знания в социальную и политическую сферу, в публичные пространства и сферы повседневной жизни способствует латентной гуманизации

общества и системы образования. Таким образом, в современном мире антропологическое знание выступает одной из предпосылок подспудных аксиологических трансформаций, вольно и невольно оздоравливая общественную атмосферу (это своего рода феномен «антропологического просвещения») и вынуждая системы образования если не перестраиваться, то, по меньшей мере, задумываться о будущем.

Список источников

- Алпатов, В. М. (2012). *Языковеды, востоковеды, историки*. М.: Языки славянских культур.
- Алпатов, В. М. (1991). Репрессированные японисты. *Япония 1989. Ежегодник* (с. 310–319.). М.: Наука.
- Андреева, Г. М. (1997). К истории становления социальной психологии в России. *Вестник Московского университета. Психология*, 4, 6–17.
- Анучин, Д. Н. (1916). Мечников и его антропологические статьи. *Русский антропологический журнал*, 1–2, 129–138.
- Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности*. М.: Смысл.
- Бим-Бад, Б. М. (2018). Герменевтический метод в педагогической антропологии (на примере взаимосвязи педагогики и медицины). *Историко-педагогический журнал*, 4, 52–61.
- Братусь, Б. С. (1997). К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*, 5, 3–19.
- Вентцель, К. Н. (1992). Из педагогического наследия К. Н. Вентцеля. Свободное воспитание. *Педагогический альманах*, 1, 3–10.
- Корнетов, Г. Б., Богуславский, М. В. (сост.). (1999). *Вентцель*. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили: Моск. гор. пед. ун-т.
- Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: Школа-Пресс.
- Горшков, М. К. (2017). Социология в России: становление и развитие. *Социологическая наука и социальная практика*, 2(18), 7–29. DOI:10.19181/snsp.2017.5.2.5147.
- Гуревич, А. Я. (2004). *История историка*. М.: РОССПЭН.
- Гусельцева, М. С. (2021а). *Антропология современности: человек и мир в потоке трансформаций* (часть 1). М.: Акрополь.
- Гусельцева, М. С. (2021б). Государственная академия художественных наук: традиции и современность (часть 2): Тлеющие традиции в теле современности. *Поволжский педагогический поиск*, 3(37), 8–17. DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-8-17.
- Гусельцева, М. С. (2014). *Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход)*. М.: Акрополь.
- Гусельцева, М. С. (2018). История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах (часть первая): К постановке проблемы. *Поволжский педагогический поиск*, 1(23), 20–33.
- Гусельцева, М. С. (2011). Образование и общество: гуманистическая перспектива. *Образовательная политика*, 1(51), 32–52.
- Гусельцева, М. С. (2019). *Психология повседневности в свете методологии латентных изменений*. М.: Акрополь.
- Днепров, Э. Д. (2014). *Образование и педагогика дореволюционной России: неизученные проблемы*. М.: Мариос.
- Зелинский, Ф. Ф. (1995). *Из жизни идей*. М.: Ладомир.
- Зинченко, В. П. (1994). *Возможна ли поэтическая антропология?* М.: Издательство Российского открытого университета.
- Ильяшенко, Е. Г. (2003). *Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов* (Диссертация кандидата педагогических наук). Москва.
- Кавелин, К. Д. (1872). *Задачи психологии. Соображения о методах и программе психологических исследований*. Санкт-Петербург: тип. Ф. Сушинского.
- Кавелин, К. Д. (1989). *Наш умственный строй*. М.: Правда.
- Леонтьев, Д. А. (Ред.). (2011). *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Лесгафт, П. Ф. (1988). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.
- Масоликова, Н. Ю., Сорокина, М. Ю. (2010). *Российское научное зарубежье: Материалы для библиографического словаря. Вып. 2. [Пилотный]: Психологические науки: XIX – первая половина XX в.* М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына.
- Марцинковская, Т. Д., Полева, Н. С. (2022). *Государственная Академия Художественных Наук: вперед в прошлое или уроки академии будущего*. М.: Акрополь.
- Мечников, И. И. (1871). Воспитание с антропологической точки зрения. *Вестник Европы*, 1, 105–132.
- Мечников, И. И. (1925). *Сорок лет искания рационального мировоззрения*. М.: Государственное издательство.
- Мечников, И. И. (2020). *Этюды о природе человека*. М.: Родина.
- Мечников, И. И. (1988). *Этюды оптимизма*. М.: Наука.
- Обухов, А. С., Федосеева, А. М., Байфорд, Э. (2022). *Введение в профессию: психолог образования*. М.: Высшее образование.
- Пирогов, Н. И. (1985). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.
- Пушкин, А. С. (1855). *Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года* (с. 34). СПб.: Тип. гл. штаба Его Императорского Величества по Военно-учебным заведениям.
- Рубинштейн, М. М. (2008). *О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу* (т. II). М.: Территория будущего.

Сорока-Росинский, В. Н. (1991). *Педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Старцева, И. А. (2002). Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности (Диссертация кандидата педагогических наук). Екатеринбург.

Стоюнин, В. Я. (1991). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Толстой, Л. Н. (1989). О задачах педагогики. *Педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Тумаркин, Д. Д. (сост.). (2002). *Репрессированные этнографы* (вып. 1). М.: Восточная литература РАН.

Ушинский, К. Д. (2004). *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. М.: ФАИР-ПРЕСС.

Хемингуэй, Э. (2008). *По ком звонит колокол?* (с. 6). Москва: АСТ.

Шпет, Г. Г. (2008). *Очерк развития русской философии*. М.: РОССПЭН.

Шпет, Г. Г. (1996). *Психология социального бытия*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».

Шпет, Г. Г. (2005). *Философско-психологические труды*. М.: Наука.

Эткинд, А. М. (1990). Общественная атмосфера и индивидуальный путь ученого: опыт прикладной психологии 20-х годов. *Вопросы психологии*, 5, 13–22.

Ярошевский, М. Г. (Ред.). (1991). *Репрессированная наука*. Л.: Наука.

Byford, A. (2020). *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*. Oxford: Oxford University Press.

Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The third part: Discourses

Marina S. GUSELTSEVA,

Sc.D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 84, Vernadskogo Ave., 119606, Moscow, Russian Federation. E-mail mguseltseva@mail.ru

ABSTRACT This article presents the concluding part of the series *The Anthropological Turn: Premises, Latent Traditions, and Discourses*^{1 2}. The concept of the anthropological turn is examined within the frameworks of cultural-analytical and transdisciplinary approaches, where anthropology is regarded as a crucial component of contemporary social knowledge. It is essential to distinguish between anthropological knowledge, which exists in the interdisciplinary realm of social and human sciences, and anthropology, which encompasses a wide range of research fields – including biological, sociocultural, medical, pedagogical, and others. The paper illustrates that the latent development of anthropological, cultural-psychological, and humanistic ideas occurred predominantly within the interdisciplinary space of diffuse and spontaneously evolving social knowledge, especially under the pressure of authoritarian and totalitarian tendencies. In Russia, anthropological and humanistic discourses have primarily advanced within the field of pedagogy. Even when officially suppressed, intellectual movements (such as the teaching of philosophy in the 1850s or the development of pedology in the mid-1930s) continued to evolve under different names within related disciplines. Pedagogical anthropology has served as a foundation for the development of a synthetic understanding of human nature, integrating anthropological, cultural-psychological, and humanistic streams. The characteristics of the Russian anthropological tradition include its latent nature and pedagogical orientation. Today, the explication of latent traditions and hidden discourses provides additional prerequisites for the realization of the anthropological turn in both the education system and everyday life practices.

KEY WORDS Methodology, Cultural-Analytical Approach, Transdisciplinary Approach, Anthropological Turn, Education, Pedagogical Anthropology, Social Practices, Personality, Latent Traditions

THE CITATION REFERENCE Guseltseva M. S. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The third part: Discourses. *The Educational Policy Journal*, (2024), 1(97), 38–50. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-38-50

Received: 05.2024

Accepted: 05.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

1 Guseltseva, M. S. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The first part: Preconditions. *The Educational Policy Journal*, (2023), 3(95), 18–29, DOI:10.17853/1994-5639-2023-3-18-29.

2 Guseltseva, M. S. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The second part: Latent Traditions. *The Educational Policy Journal*, (2023), 4(96), 23–32, DOI:10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.



ОБРАЗОВАНИЕ: на пути к свободе

Владимир Кудрявцев, Гульшат Уразалиева

АННОТАЦИЯ В статье анализируется иллюзия массовости в образовании и шаблоны, на которых она зиждется. Раскрывается образ хама как «человека толпы вне толпы», которому противостоит человек образованный. Авторы, вслед за Гегелем, рассматривают образование как форму освобождения человека. Именно образование фиксирует для общественного сознания точки исторического перехода из состояния «до» в состояние «после» и инициирует самосознание растущих поколений. Показывается, что условием решения проблемы учебных перегрузок является «перезагрузка» системы образования в целом. Рассматривается феномен взаимной доказательности в школе развивающего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образование, свобода, массовость, импульс, толпа, хам, культура, свобода, учебные нагрузки

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Образование: на пути к свободе. Образовательная политика, (2024), 1(97), 52–63. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-52-63

Поступила: 03.2024

Принята: 04.2024

Дата публикации: 06.2024



Владимир Товиевич КУДРЯВЦЕВ

д. псих. н., профессор Московского
государственного психолого-
педагогического университета
(129226, РФ, Москва, 2-й
Сельскохозяйственный пр., 4/1.
IstinaResearcherID (IRID): 6898424. Scopus
Author ID: 8713257200. ORCID: 0000-0002-9283-
6272. Email: kudryavcevvt@mgsu.ru)



**Гульшат Кулумжановна
УРАЗАЛИЕВА**

к. филос. н., доцент социологического
факультета Российского
государственного
гуманитарного университета
(125047, РФ, Москва, Миусская площадь, 6.
ORCID: 0000-0001-7976-7527.
Email: urazalieva@bk.ru)

Очевидная «массо-видимость»

«Масса», «массовость», «массовидность» и иные образованные от этих терминов конструкты весьма ненадежны даже применительно к количественным параметрам. В связи с ними с самого начала встают вопросы, которые касаются качественной

определенности того, что мы рассматриваем в определенности количественной. Что можно, а что нельзя изучать «в массе»? Теоретическое определение «массы» в науках о человеческом мире отсутствует, как и представление о границах «массового». «Масса» определяется эмпирически, навскидку, исходя из критериев самоочевидности.

Еще более коварное следствие эмпиризма — убеждение в том, что «массовые процессы» дают ключ к пониманию «общих закономерностей». По словам Э. В. Ильенкова (Ильенков, 1984), любое всеобщее, если рассматривать его в генезе, поначалу возникает как аномалия, едва уловимая тенденция, «отклонение от правила», в соответствии с которым протекают набравшие исторический темп «массовидные процессы».

Первый в мире аналог простейшего газопровода был построен во II–III веке до н. э. в Китае: газ подавался от месторождения по бамбуковым трубам. Казалось бы, должна была произойти

промышленная революция, но этого не случилось. Изобретение не стало вехой в развитии инфраструктуры цивилизации, точкой радикального изменения образа человеческой жизни, потому что сознание людей еще не было готово

к промышленной революции. В странах Востока в местах открытого выхода газа на поверхность возводили храмы, но ни у кого и в мыслях не было «прикуривать от лампадки» (Осип Мандельштам), хотя принцип газификации был уже вполне очевиден.

Газификация началась в конце XVIII века в Великобритании, где ставилась задача развивать промышленность для роста качества жизни людей. В это время в Саутгемптоне была заложена первая подземная система газоснабжения. Не найденный в Китае принцип газификации, а газовый прибор на домашней кухне свидетельствует о том, что инновация принята обществом и что промышленная революция состоялась. Но, чтобы подобное случилось, нужны столетия.

Все «массовое» — точнее, ставшее «достоянием масс» — когда-то было совсем не массовым. И не массы овладевают чьими-то «готовыми» идеями, а идеи овладевают массами, которые осознают невозможность жить так, как прежде — без газа, электричества, радио, телевидения, Интернета. Это происходит не

только в силу стремления к комфорту, но и в силу того, что из новых бытовых удобств складывается некий новый образ жизни с новыми культурно-историческими «кодами».

За каждым удобством стоит укрощенная человечеством стихия. Едва ли массовому адресату, потребителю бытовых удобств всякий раз нужно отягощать себя рефлексиями на сей счет, достаточно использовать блага по назначению. В итоге вместо расширения «спектра свобод» мы сплошь и рядом сталкиваемся с зависимостью от инструментов этого расширения.

Тут и обнаруживаются шаблоны «массового сознания» в отношении самого себя, а вовсе не

данного инструментария. Философ и востоковед А. М. Пятигорский не раз касался этого в своих лекциях. Квинтэссенция его мыслей такова:

««Массовость» — это не когда вы думаете, как все (такое просто невозможно), а *когда вы думаете, что все думают, как вы*. И вот уже

**МАССОВОСТЬ — ЭТО НЕ КОГДА
ВЫ ДУМАЕТЕ, КАК ВСЕ (ТАКОЕ
ПРОСТО НЕВОЗМОЖНО), А КОГДА
ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО ВСЕ ДУМАЮТ,
КАК ВЫ**

роковое обобщение: «*все так думают*»».

Иначе, «массовость» — это форма безразмерно раздутого *эгоцентризма*. Поэтому, отмечает Пятигорский, «массой» может быть даже один человек, и наоборот — ею может не быть миллиард людей. Люди могут иметь в виду разные вещи, говоря об одном и том же одними и теми же словами.

Среди носителей такого «расширенного эго» нередко встречаются политики, управленцы, педагоги, т. е. люди, от которых зависят чужие судьбы. Они даже не ищут понимания у других, а «рассчитывают» на него, как если бы оно уже сложилось по образу и подобию их собственного.

Университетские лекторы (не скроем, мы и сами из них!) любят ловить «понимающие» взгляды аудитории, в то время как каждый слушатель понимает все сказанное по-своему, а часто и вовсе ничего не понимает, но покупается на «общее слово», которым его «подкупает» лектор. Он сам годами повторял это слово и разменял понимающее знание на «благоевную веру в знак» (И. Гёте). Рассказывают, что Людвиг Витгенштейна

настораживало, если его студенты начинали произносить «общие слова», особенно базовые термины, без приращения смысла. Он носил с собой терминологический словарь и, будучи человеком весьма экспрессивным, буквально им тыкал студентов: «Ты сказал «мысль», «язык», «сознание» — прочитай!». Витгенштейн делал это, чтобы сопоставить то, что произнес студент, с тем, что написано в словаре. Как правило, совпадения не было, а расхождение рождало задачу на понимание. До студента большие умы все же бились и добились того, чтобы определение того или иного слова было зафиксировано в словаре. Возможно, они были не правы, но это надо доказать, и только доказав, можно понять, *о чем мы говорим, а, главное, думаем.*

Так и в школе. Дети всем классом заучили, что дважды два — четыре. Это и на вишенках подтверждается, и на палочках. Теперь «все так думают». *Думают ли?* Давайте возьмем по паре капель воды и сольем их — получится одна! (Ильенков, 1968). И вся «массо-видимость» тонет в одной капле. Масса капель сольются в одну, но по законам физики, а не математики. При умножении этим фактом можно пренебречь, а, скажем, теория гравитации или кинетика как раз и объясняют такие, и даже куда более сложные, случаи.

Грубейшие погрешности «социологии опросов» родом из той же «иллюзии массовости»: варианты общих ответов на общие вопросы.

Не говорим уже о том, что мысль родом не из другой мысли, а из мотива мыслить (Л. С. Выготский), из эмоций, которые ставят перед человеком задачи, чтобы за них взялось мышление, само по себе задачи ставить не способное. Мысль выступает в исходной форме интенции, т. е. стремления (Э. Гуссерль, Ф. Брентано), имеет и меняет направленность (Н. Майер) в зависимости от смысла того, над чем мы думаем, индивидуального или, как говорят психологи, личностного смысла самого думания.

Без поисков (творения) смыслов мысль не схватит значения мыслимого. Ведь значение — это смысл, который объединяет хотя бы два «Я», пусть они этого еще и не осознали. Даже не подозревая о существовании друг друга, они уже существуют как «МЫ». Они могут находиться на разных континентах

и, возможно, никогда не встретятся. Но их заочное «МЫ» проделает свою тектоническую работу — рано или поздно соединит континенты в сознании миллионов. В безличном значении, благодаря которому люди, живущие бесконечным разнообразием смыслов, уже не смогут быть безразличными друг другу. Так рождается *МЫслящее* сообщество.

Личностные смыслы думания, мышления зачастую упираются в дидактически препарированные «общественные значения» вещей, которые приобретают форму шаблонов, по мнению взрослого (педагогического) сообщества, доступных для ребенка, а на самом деле — упрощающих картину развития ученического ума для тех, кто их предлагает. Дидактический «принцип доступности» (см. его критику в работах В. В. Давыдова (Давыдов, 1972)) и политический популизм — явления одного рода. И то, и другое основано на вере в то, что существует навязанное, управляемое и «массовидное» псевдомышление. Эта вера не беспочвенна: такое псевдомышление существует в виде *рассудка*, если его рассматривать и культивировать на практике (например, в школе) отдельно от *разума*. Эта вера ограничивает прежде всего взрослый ум, что куда опаснее для ребенка, чем сами по себе шаблоны.

Шаблоны — это чужие безличные органы-протезы, это голова, руки, ноги, с которыми порой срастаешься настолько, что не отдаешь себе отчета, что их тебе пришили, позаимствовав у некоего «донора», чтобы через них управлять тобой.

Шаблоны — это не просто «навязанные стереотипы». Не навязут, пока сам не «привяжешься». Иногда против них бунтуют даже младенцы (Кудрявцев, 2023), что уж говорить о взрослых людях!

Шаблоны — это не просто эталоны или лекала. Это «массовая» рабочая иллюзия простого решения сложных вопросов. Поэтому в шаблонах усреднена инвалидность, прикрываемая массовостью в пользовании. От этого еще никто не умер, хотя стоило бы проверить.

Примерять на себя шаблоны нужно обязательно. Чтобы понять их устройство и принцип работы, чтобы понять тех, кто с ними сросся. Чтобы распознать «алгоритм иллюзии», в которую при желании можно

уместить, утрамбовав до расплющенной консервной банки, целый мир.

Думание, познание, по Платону (1993), вызывается удивлением. Можно ли удивить всех?

«Удивление» происходит от существительного «диво», которое некоторые лингвисты связывают с deus (лат. «бог»). По-итальянски «бог» — dio, а по-гречески theos. У-дивляться — это бог, пусть и метафорический, где-то рядом: в предмете, за твоей спиной, в тебе, которому открывается предмет. Это он тебя приблизил, подтолкнул, притянул к предмету, к себе. Он любит всех, но «поцеловал»-то тебя... И уже это удивительно!

А чем удивить ребенка XXI века? Одна маленькая девочка пыталась рукой «перелистывать» в аэропорту электронное табло, как «листают» экраны гаджетов. И была искренне удивлена, почему «страничка не переворачивается». Это удивление современного ребенка.

Скажем, STEAM-технологиями, по крайней мере там, где их применение стало привычным, если не сказать массовым, детей удивить непросто. Если взрослые не удивительны друг для друга, то и от сверхчудесных (по их меркам) технологий ждать нечего. Что первично — волшебник или волшебная палочка? И почему в иных руках она утрачивает свои чудесные свойства, а в других усиливает?

Тысячу раз был прав И. Гете, заметив: «Труднее всего видеть то, что лежит перед глазами», то есть на виду у «масс».

Условному «массовому» человеку «не хватает воображения», чтобы допустить «инакомыслие» у других. А человек никогда не мыслит иначе, чем «иначе», не разделяя с другими «общие места», а приходя к обобщениям в общении с другими «инакомыслящими».

А. И. Пятигорский размышлял о «массовом» образовании, которого тоже, по большому счету, не существует. Если, конечно, не путать образовательную общность с толпой. Мы говорим не о тех случаях, когда образовательная общность на переменках

превращается в веселую детскую толпу — это как раз показатель школьного «самочувствия».

Один из учителей Л. С. Выготского литературовед Ю. И. Айхенвальд выдвинул формулу, ставшую смысловым маяком для автора «Психологии искусства» (Выготский, 1987): «Гамлет в толпе». Может быть, точнее — *в публике*. Творцы спектакля «выхватывают» его из зрительного зала и переносят на сцену. А публика узнает в нем себя. Но вот спектакль закончился, публика покидает театр, унося с собой «своего» Гамлета, сливается с уличной толпой... И Гамлет, действительно, буквально «в толпе», которая об этом не подозревает. Размывается ли он в ней?

Перестает ли личность быть личностью, попадая в толпу? Вроде бы, наивный вопрос. На тонущем «Титанике», кажется, все вели себя не самым достойным образом. Но говорят, что состоятельные пассажиры верхних палуб, люди культурные и образованные, чаще

уступали места в шлюпках женщинам и детям, чем пассажиры нижних палуб и трюмов.

«МЫ» — ЭТО ОТКРОВЕНИЕ И ВЕРШИНА СМЫСЛОВОЙ РЕФЛЕКСИИ, А НЕ ПЛОД СЛУЧАЙНЫХ ИДЕНТИФИКАЦИЙ В ТОЛПЕ

Человек толпы вне толпы

В «век толп» (Московичи, 1996) толпа проникает в школу как образ школьной жизни и мысли взрослых и детей (точнее, отсутствия мысли¹ и полноценной жизни).

¹ А. М. Пятигорский говорил о «недумании» относительно политики, но данный феномен имеет место в любой сфере, в том числе в сфере образования: «...Недумание... — тоже разновидность думания. Если вы спросите какого-нибудь джентльмена, что он сейчас делает, и вам на это ответят, что он не думает, то это будет совершенно правильный ответ. А по эффекту... воздействия... недумание может гораздо сильнее... думания. В особенности, в... кризисных ситуациях» (Пятигорский, 2007). Нынешняя форма кризиса образования, о котором писал Филипп Кумбс в своей известной книге «Кризис образования в современном мире» (Кумбс, 1970) применительно к реалиям второй половины XX века, — это кризис не «традиционной педагогики», массовой школы и т. д., а существующих образовательных институтов, не способных удержать в себе плывущие границы образования. Оно утратило свою подконтрольность для административных форм управления, за которыми скрывается привычное «недумание» и, как следствие, отсутствие образовательной политики как ключевой формы политического мышления в новом столетии.

А вместе с толпой проникает и *хамство*, для противостояния которому, по большому счету, существует образование.

Если ветхозаветный Хам был одиночкой — разрушителем культурных норм, то современный хам — это *человек толпы вне толпы*. Он незаметен в толпе, поскольку она маргинальна и сама может снести любые культурные перегородки, оказавшись в «центре событий».

Но вот хам отбился от толпы, к которой когда-то добровольно присоединился, и оказался в ином окружении. Теперь ему нужно инкорпорироваться в другую группу, даже если она диффузна. Это ему не по силам.

На бытовом уровне известно, что хамство — это защита в форме нападения. Куда менее очевидно, что хамство — это компенсация утраты толпы.

Хамство — это *отчаяние*. Из-за невозможности принести с собой толпу вот на эту улицу, в эту комнату, к этим людям, привыкшим жить по другим правилам. Толпу нельзя, по Виготскому, «интериоризировать», «врастить вовнутрь». Нечего вращивать.

Дело в том, что в толпе нет *совместно-разделенного действия* с ближним. Есть только аффективный импульс, который захватывает, заражает, заряжает всех и каждого². Без разделения на «я» и «ты». Без объединения в «мы», которое усиливает формирующееся «я» настолько, что со временем «я» становится сильнее «мы».

Общее в толпе — иллюзия. Рассуждая о «духовном единстве толпы», Гюстав Лебон (Лебон, 1998) если не льстил ей, то не подобрал нужных слов. Он, как и его соотечественник Серж Московичи (Московичи, 1998), нет-нет да и приравнивает толпу к «массе», понятию слишком уж безразмерному, чтобы что-то объяснить в нашей теме\... У толпы — фиктивные «мы»-чаяния и «мы»-чувствования. Язык хамства безличен, каким бы экспрессивным он ни был. Хам бывает выразителем, но ничего не выражает.

Хамы часто хамят от имени «мы». Хотите обескуражить хама — задайте ему вопрос: «А кто это — «мы»?».

² Образование, согласно Виготскому, создает условия для «интеллектуализации» аффекта, освобождения его от импульсивности — при одновременном превращении идеи в страсть, которой становится аффект.

Для ответа на этот вопрос, как и на вопрос «А кто я?», понадобится самосознательность. Собственно, это один и тот же вопрос, подобный магниту о двух полюсах: как его ни пили, «плюс» и «минус» останутся. Хам «инстинктообразно» избегает попадания во все эти глубокие «я-мы» человеческого сознания.

Переход на «МЫ» — деликатная штука. «Мыкать» направо и налево, беспардонно вписывая, затаскивая каждого в свое «МЫ», часто дутое или вовсе фантомное, — хуже, чем «тыкать». Сталкиваясь с хамской экспансией навязанного «МЫ», иногда впору отрезать: «Я вам не «МЫ»». Хотя бы для того, чтобы потом другие не испытывали крах «мы-чаяний» по поводу тебя.

«МЫ» — это откровение и вершина смысловой рефлексии, а не плод случайных идентификаций в толпе.

Толпа — это принципиальная невозможность индивидуализации. «Индивидуальный выразитель настроений толпы» — бессмыслица, то же самое, что «индивидуальный выразитель прорыва трубы». Отделите от струи «индивидуальную» струйку. Получится нечто жиденькое и жалкое, но напористое, как и всякое хамство.

Толпа выражает только импульс, то есть самое себя. Коллективный солипсизм слепой толпы «порождает чудовищ» — хамов. Которым невыносимо трудно среди зрячих и сознающих, особенно — индивидуально.

Хамство — это попытка прикрыться безличностью пребывания в толпе. Недаром хамство хорошо приживается в административных структурах и виртуальных сетях. Там, где можно спрятаться за функцию, циркуляр или аккаунт. Кстати, травля — типичная форма поведения толпы. Сегодня она расцвела в школе. Что говорит, увы, о самой школе и обществе, в котором школа живет, а не о толпе.

О чем звонит мобильник?

Гегель считал образование формой *освобождения человека*. Речь о свободе не столько от природных ограничений (наоборот, телесную природу человека естественно развивать в составе его физической культуры), сколько от рассудочно-обыденных штампов,

которые транслируются от поколения к поколению наряду с достижениями разума. И не историки, а именно образование фиксирует для общественного сознания ростовые точки свободы — точки исторического перехода из состояния «до» в состояние «после», при обязательном «подключении» самосознания растущих поколений.

Андрей Тарковский говорил в одном интервью: единственный способ сохранить завоеванные позиции — забыть о своих завоеваниях. Это, в общем-то, известный в культуре мотив. У японских писателей, к примеру, существовал обычай на пике славы менять имя и учиться писать под новым именем и по-новому.

Необходима свобода от себя *бывшего* в пользу себя *грядущего* (Т. Ю. Базаров), о *будущем* которого еще ничего сказать нельзя (феномен преадаптивности, по А. Г. Асмолову). Будто бы внутри одного человека присутствуют люди из разных миров.

И чем грандиозней завоевание, тем завоевателю стоит прочнее его забыть. Потому что в большое творение вмещается целое миропонимание и самосознание творца — такого, каким он уже никогда не будет. Все осталось в произведении, продолжая жить и делать свое дело *для других* независимо, а мир поменялся благодаря произведению. Не только Шекспир, но и другие люди после «Гамлета» не могут быть прежними... Даже те, кто не подозревает о существовании «Гамлета», живут в «гамлетовской» эпохе. Зачем таскать за собой пройденные рубиконы?

Время, правда, порой гримасничает, например в «медвежьих углах», где есть мобильная связь и Интернет, но нет канализации. О чем звонит мобильник? О том, что мир изменился. А люди воспринимают гаджет как новое удобство, уже привыкнув к отсутствию старого. И нет никакого «чувства Рубикона» в самосознании. Не случайно после отмены крепостного права в России начали вводить начальное образование для крестьян. Далеко не все хотели «раскрепощаться», а элементарное образование

давало простенькое понимание того, что теперь придется жить в свободе.

А сегодня многие просто не замечают «исторических переходов», которые на сверхскоростях XXI века совершаются в каждом доме. Антропологические свидетельства «дигитального» прогресса заключаются не в самой «цифре», а в пустых лавочках у подъездов, где еще недавно сидели бабушки. Сейчас бабушка просто звонит подруге или внуку по «мобильнику». «Лавочка» у подъезда стала виртуальной и «выросла»: при необходимости ею можно опоясать планету. Поначалу это казалось диковинным, но вскоре чувство новизны дигитального блага прошло,

и бабушку смутит скорее его отсутствие. У нас выросло новое поколение бабушек! Они уже не испытывают «культурного шока» от того, что живут в другом мире, а вместе с внуками и внучками принимают его как должное.

Не знающая устали в своем росте и распространении новизна затрудняет рефлексию изменений, культурно-исторических трансформаций разного типа, а главное, того, что эти трансформации проходят через нас. У нас нет времени на длительные и многоэтапные процессы инициации, символизирующие смерть и новое рождение. Внуки показали бабушке, какие кнопки нажимать, и жизнь продолжается! Это прекрасно. И связь времен вовсе не распалась — по крайней мере, на бытовом уровне. Проблема в том, что, впитывая, как губка, мощный поток социальных изменений, самосознание людей XXI века по ряду позиций остается весьма архаичным, консервативным и закрытым для смысловых «обновлений».

Так о чем звонит мобильник? О том, что «Гамлет» уже создан, и что мир после него изменился, даже если мы с этим произведением не знакомы. Что в мире (и в нас, пусть и неявно) произошло нечто, породившее необходимость написать и поставить «Гамлета» и открывшее возможность для этого. И что «быть или не быть?» означает «в каком мире

ЗАСТАРЕЛЫЙ СИНДРОМ БЕССУБЪЕКТНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИСУТСТВУЕТ У ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: И ДЕТЕЙ, И ВЗРОСЛЫХ

(«до» или «после») и с кем нам быть?». И что это «после» еще не появилось, но может появиться в непредвиденных, непредсказуемых формах (этого ведь никто еще не видел, никто об этом еще ничего не сказал!) — лишь благодаря порождению смыслов, которые еще не означены людьми. А значит, в них лишь дремлют те формы социальности, что, возможно (возможно!), приобретут для них общественное значение — значение для жизни в другом обществе.

Социальное прогнозирование наталкивается в этой сфере на значительные трудности. Зато многое приоткрывает искусство и образование. И то, и другое — «место встречи» с человеком, которого еще нет, который существует лишь в возможности, но эта возможность — уже реальность. Исследование человека как личности «на вырост» и содействие его «личностному росту» в долгосрочной исторической и жизненно-биографической перспективе. В этом смысле «педагогика — искусство!» А школа порой живет с «мобильниками», но так, как если бы «Гамлет» не был написан.

Итог: застарелый синдром *бессубъектности образования* присутствует у всех участников образовательного процесса: и детей, и взрослых (педагогов, управленцев, родителей).

Е. Е. Кравцова приводила на своих лекциях удивительно простой и диагностически точный пример такой бессубъектности.

Семиклассник сетует на учительницу: «Я ей все сделал, а ОНА опять недовольна». Понятно, что мальчик учится для учительницы, а не для себя, не ради знаний, даже не ради отметки или ради того, чтобы побыстрее «сдать и забыть», посвятив себя чему-то более интересному. Может, он просто сорвал досаду, потому что думал, что делает «на пять», а ему влепили тройку, или просто хотелось скорее погонять мяч или героев квеста, а надо садиться и заново учить. Так или иначе, источник зла — учительница.

А ведь это — разные градации утраты субъектности. Если так, то где она приобретается? Знания самоценны и вызывают интерес сами по себе. Это замечательно, но о субъектности ничего или почти ничего не говорит.

Все же, при всей своей самоценности, знание в какой-то момент превращается

в нечто инструментальное. Не в смысле формального «применения на практике», а в смысле понимания, что знание является инструментом, так сказать, «расширения сознания» и «углубления мышления». В этом понимании уже различим голос субъекта. Тем более когда я начинаю совершенствовать свой когнитивный инструментарий по этим параметрам. Конструируя иную предметность знания в сравнении с той, что вписывается в сферу «чистого интереса» «чистого разума». Кант чистой воды.

Тут уже не свалишь свою неудачу на условную «Марьванну», как, по большому счету, и на тех, кто добыл знание не для того, чтобы ты, вооруженный им, раздвигал свои шири и раскапывал свои глубины. Это побочный эффект, который становится основным, как только ты стал субъектом. Поэтому «валить» ты можешь только на себя.

Обыденные речевые штампы часто выдают тайны нашего самосознания. Школьник жалуется маме на привередливую учительницу. Но тут заходит папа и гордо сообщает жене: «Я тебе ввернул лампочку в ванной». Видимо, пользоваться ванной в доме — исключительное право супруги. А может, она просто «дожала» мужа своими призывами поменять лампочку. Точно так же, как их сына могла раздосадовать не сама по себе учительница, а необходимость исполнять ее «капризы», когда в мире столько интересного без всякого «принуждения» к субъектности.

Хотелось бы вспомнить один эпизод, относящийся к культуре дзэн, которая, как и любая другая восточная культура, во многом опирается на взаимоотношения учителя и ученика. Эту притчу рассказывал А. М. Пятигорский.

Ученик дзэн обращается к мастеру и говорит ему: «Учитель, я читал мантры ровно так, как читали их вы, и даже пытался соизмерять свое дыхание с тем ритмом, в каком вдыхали и выдыхали этот воздух при чтении вы. Я постился год, как вы и сказали. А просветление все никак не наступает». На что мастер ответил: «А ты не так читал. А ты не так постился». «А как?» — удивился ученик. Мастер ответил: «Когда ты и я об этом узнаем, ты уже будешь другим».

Мудрость состоит в том, что здесь на самом деле в чистом виде выражена учительская миссия, не зависящая от культурной принадлежности учителя.

В школе мы утрачиваем интерес не к математике, физике, биологии, мы теряем интерес к себе, который так и не нашли в этих учебных предметах. Мы уже наперед знаем, что нам дадут те или иные знания, умения, навыки, компетенции. И мы совершенно не предполагаем, что вдруг, как-то неожиданно, мы найдем себя. Образование и есть встреча с «другим человеком» в себе и себе подобном. С возможным человеком, чей образ может быть подсказан в ходе освоения любого учебного материала. А сколько таких встреч, увы, не состоялось! Потому что не приоткрыли, не раскрыли, не дочитали, не доучили, чтобы увидеть себя в оптике возможного. Вы уверены, что формула бензола ничего не может изменить в вашей судьбе? Кстати, если верить легенде, формула привиделась во сне химику Фридриху Августу Кекуле в образе сцепившихся хвостами обезьянок. Такие сны просто так не снятся!

Один молодой человек из Сибири великолепно музицировал, любил поэзию, прекрасно рисовал. В детстве он, правда, увлекался астрономией, химией и анатомией. Будучи десятилетним мальчиком, он написал в автобиографии: «Начитавшись разных книг, я стал видеть в себе очень много талантов, потом благодаря тем же книжкам я перестал в них верить». В итоге будущее стало складываться в пользу живописи. Его любимой натурой был Коктебель, куда он позднее ездил писать картины. Там он познакомился и подружился с Марией Волошиной, вдовой поэта и художника Максимилиана Волошина. Но в историю он вошел как выдающийся конструктор вертолетов Михаил Миль.

Учение — это занятие для мыслящих людей. В. В. Давыдов ставил «знак равенства» между умением учиться и способностью мыслить. Потому что только мыслящий человек может не

просто — хотя бы и «с пониманием» — заучить теорему Пифагора, периодический закон или отрывок из «Евгения Онегина» (для этого даже не нужно идти в школу), а разглядеть за выученным самого себя, способного к тому, к чему не был готов, пока не совершил учебного усилия. Причем речь идет не только, а зачастую и не столько об академической успешности в сфере данного предмета.

Есть школьник до теоремы Пифагора, до периодического закона, до «Евгения Онегина», а есть — после. Если в сознании нет маленького рубежа, то нет и учения.

Но этот рубеж нельзя перейти в «рабочем порядке». Для этого необходимо (воспользуемся

различением
А. Г. Асмолова)
образование из банка
«человеческого
капитала»,
сгруппированного по
«отраслевому принципу»,
превратить в сферу
творения человеческого
потенциала с опорой
на его образцы,
изменившие мир.

В ШКОЛЕ МЫ УТРАЧИВАЕМ ИНТЕРЕС НЕ К МАТЕМАТИКЕ, ФИЗИКЕ, БИОЛОГИИ, МЫ ТЕРЯЕМ ИНТЕРЕС К СЕБЕ, КОТОРЫЙ ТАК И НЕ НАШЛИ В ЭТИХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТАХ

От учебных перегрузок к «перезагрузке» системы образования

Сегодня вновь обсуждается хроническая проблема учебных перегрузок. Она связана с хорошо известными болевыми точками системы образования и образовательной политики. Они хорошо известны. И бороться с перегрузками в обход этих болей, оставляя их нетронутыми, совершенно бессмысленно — все равно что облегчать страдания репинских бурлаков, заставляя их тащить баржу, вместо того чтобы решать проблему паровой силой. Учителя и ученики в школе тянут груз куда более ранних времен. Здесь убавим, там прибавим, «где талию делать будем?»... Это даже не работа портного. Это перекалывание чего-то из кармана в карман старых штанишек, из которых школа, дети и педагоги давно выросли.

Все попытки перераспределять в часах школьные учебные нагрузки ориентированы

исключительно на классно-урочную систему и ее «домашний филиал» в комнате, где ребенок делает уроки. Но многие дети, хорошие школы, думающие взрослые давно живут вне системы. И потому — не во времена Яна Амоса Коменского, а в XXI веке. Новые образцы школьной жизни стали возникать еще в XX веке. Но массовость и диктат классно-урочной системы с опорой на мощный традиционный управленческий ресурс — пусть он и давно выработан вместе с самой системой, — создавали иллюзию ее непоколебимости. Как и легкой управляемости — для плохих чиновников.

Хотя многим было очевидно: сама система плодит перегрузки и обрекает на них детей и взрослых. Исследования Елены Воли, проведенные под руководством одного из авторов этой статьи еще в 2000-х, показали, что молодые учителя эмоционально выгорают уже к 30 годам. Есть шанс восстановиться после 40, но не у всех. Конечно, причины эмоционального выгорания уходят своими корнями не только в школу. Большинство учителей в нашей стране, как известно, женщины, и их возрастные кризисы переплетаются со школьными факторами выгорания. Но кризис (по-разному протекающий) — скорее катализирует усталость того, кто уже «горит» и выгорает на работе. Классно-урочную систему учитель тоже «уносит с собой домой», где он проверяет тетрадки и пишет отчеты.

Трансляторами перегрузок являются уставшие учителя так и «не загоревшихся» учеников. Они связаны одной цепью, одной целью, которую классно-урочная система ставит перед ними во имя самосохранения и иллюзорных управленческих удобств.

В своих «Научных дневниках» классик психологии развития и образования Даниил Борисович Эльконин писал: надо сделать так, чтобы в школу детей не загоняли, чтобы они сами рвались туда и чтобы потом их оттуда было не выгнать (Эльконин, 1989).

Авторам данной статьи довелось работать в лаборатории при московской школе «Лосиный остров» № 368, которую создал Василий Васильевич Давыдов. Задача состояла в построении многоступенчатой системы *развивающего образования* — от дошкольной

ступени до старших классов, к тому же расширенной, охватывающей не только учение.

С точки зрения формальных представлений, перегрузки должны были быть неподъемными. Судите сами. Во-первых, сама система Эльконина — Давыдова держит детей и взрослых в постоянном интеллектуальном тоне. Во-вторых, в «Лосином острове» преподавались два иностранных языка по основной программе и еще один факультативно. В-третьих, Давыдов поставил задачу связать учебную деятельность с художественным творчеством. Поэтому музыку в школе преподавали *как основной предмет* в объеме средней музыкальной школы. Для этого неимоверными усилиями удалось перевести педагогов дополнительного образования на ставки педагогов основного. Учащиеся пели в хоре, играли в симфоническом и джазовом оркестре, ансамбле народных инструментов и, естественно, в рок-группах. Не было ли перебора с музыкой? Вот одно очень показательное наблюдение. Трое учащихся «Лосиного острова», освоив на уроках технику игры на разных музыкальных инструментах, решили объединиться и собственными силами разработали оригинальную «художественную концепцию» ансамбля. Потом они репетировали долгими вечерами. Быть может, в этом (а не в сформированности технических умений или даже творческих способностей к музыкально-исполнительской деятельности) и есть главное проявление развивающего эффекта образования. Кстати, если в школе детей вечером не намного меньше, чем днем, — это очень хороший показатель. В «Лосином острове» никто их не удерживал. Наоборот, взрослые иногда спрашивали: «Не пора ли домой, ребята?», а те отвечали: «Нет, не пора!» Необходимость идти завтра в школу тебя не тяготит, если ты сегодня не хочешь ее покидать. Это касается и взрослых.

А еще у нас были театры (включая детскую оперу), студии живописи, влиятельная система школьного самоуправления, многочисленные проекты внутри школы и «культурные практики» вне ее, хранение и преумножение памяти о Великой Отечественной войне

в специальном музее (результаты детско-взрослых поисков при поддержке ветеранов-фронтовиков), экологические заботы об уникальном парке «Лосиный остров»...

В школе «Лосиный остров» соотношение педагогических задумок взрослых и встречных инициатив детей находилось где-то на уровне 50/50. Помнил ли кто-то о перегрузках? Счастливые в сотворчестве часов не наблюдают.

Разумеется, за нагрузками следили. В. В. Давыдов пригласил в свою междисциплинарную лабораторию опытного физиолога-гигиениста Людмилу Михайловну Кузнецову. Она регулярно проводила мониторинги психофизиологического состояния и здоровья учащихся «Лосино-острова» в сравнении с детьми из других школ. Она выяснила на большой статистике, что никаких перегрузок у наших учащихся не было.

Особый показатель — чувствительность к учебным нагрузкам в переходные периоды: при поступлении из садика (и из семьи) в 1-е классы, из 4-го в 5-й, то есть из начальной школы в основную. Везде нагрузка соответствовала норме. Эксперт сделала вывод: «Постоянные наблюдения за показателями здоровья учащихся школы № 368 с 1-го по 5-й класс не выявили общих отрицательных тенденций, связанных со школьными факторами... Таким образом, установлена явная педагогическая и медико-психологическая эффективность системы развивающего образования детей 8–11 лет по сравнению с традиционной педагогической системой. Все данные по динамическому наблюдению за функциональным состоянием организма детей 6–10 лет, состоянием их здоровья дают достаточно веское основание присоединиться к высокой оценке, данной развивающему обучению психологами, и положительно оценить его и с физиолого-гигиенических позиций» (Кудрявцев, 2003).

Словом, хорошей школы много не бывает. В ней не должно быть тесно и душно личности, которая в подростковом возрасте

закономерно пытается вырваться из стальных объятий классно-урочной системы, чтобы не застрять в своем развитии на уровне маленького школяра. Школа — прежде всего пространство личностного роста в образовании. Школа, постоянно выходящая за границы своей территории в широкий мир, который наполняется образовательным смыслом. Вместе с теми, кто в ней учится и учит.

Отсюда и идея «расшколивания» (*deschooling* в терминологии Ивана Иллича). Именно в ней Александр Адамский справедливо видит выход из буквально «перегруженного» мирка традиционной школы в широкий жизненный мир, наполненный специфическими поводами для образования.

Речь идет об экспансии школы в жизнь. Тем более что в непростом XXI веке мы все стали учениками, которые учатся у самих себя, порой этого не подозревая.

В логике философа Ф. Т. Михайлова, образование — это форма *обращения* общества (государства) к человеку как личности. А оно с позиций архаичных, но по-прежнему сохранных, ибо комфортных для него институтов продолжает относиться к человеку как к материалу для самовоспроизводства. Государство с неохотой принимает даже существование индивидуального разнообразия этого «материала». Все организационные формы выстроены с расчетом на эту условную редукцию. Они сами страдают, чувствуют треск и скрежет от сопротивления, но иного измыслить не могут. Институты палят по современной школе из пушек XIX века, что достались им в наследство, но и с этим наследством они обращаться не умеют в силу уровня своей культуры.

Вот и рвется школа на улицу, в мир, в миры, сама из себя, из архаичной шкуры, в которую ее затащили институты. Официальная образовательная политика работает на создание для чиновников иллюзии управляемости школы. Но школа уже вырвалась. Она неуправляема, если абстрагироваться от ритуалов и церемоний.

В НЕПРОСТОМ XXI ВЕКЕ МЫ ВСЕ СТАЛИ УЧЕНИКАМИ, КОТОРЫЕ УЧАТСЯ У САМИХ СЕБЯ, ПОРОЙ ЭТОГО НЕ ПОДОЗРЕВАЯ

Пока это происходит в подростковой школе, но через какое-то время подтянутся и остальные ступеньки. Выплеснуть школу из школы – вот чего институты бессознательно боятся, причем они боятся этого куда больше того, что могут выплеснуть ее вместе с ребенком. Дети их вообще не волнуют – а зря, ведь именно дети вытаскивают школу из школы. Об этом еще полвека назад Давыдов писал в своем главном труде «Виды обобщения в обучении»: «дети очень активны» (Давыдов, 2000). Этим, а также наличием талантливых учителей он объяснял, откуда берутся образовательные «сверхрезультаты» в массовой школе.

Семья находится в выжидательной позиции. Она чувствует, что школой рулят «мертвые» управленцы, но не хочет (боится) испортить отношения с «институтами» на уровне класса, куда ходит ребенок.

Сложившиеся образовательные «институты» улучшить невозможно. И не потому, что они безнадежны сами по себе. Просто за ними стоит та форма общественно-государственного обращения к человеку, которая до сих пор не выкорчевана исторически. В первую очередь надо менять взгляд на нее, потом на вырабатывающие и проводящие образовательную политику «институты», затем на управленческие модели – и наконец, на школу, образование в целом.

Это и есть тот избыточный груз из «старого чемодана» истории, что приводит не только к учебным перегрузкам, но и к блокаде ключевого механизма развития образования при разнообразии ее технических и технологических изменений в XXI веке.

Поэтому освобождение школы от учебных перегрузок предполагает «перезагрузку» системы образования и всей образовательной политики.

Школу нужно научить мыслить

Август – «давыдовский» месяц. Он завершается днем рождения Василия Васильевича Давыдова (31.08.1930). Его друг Владимир Петрович Зинченко шутил: такое впечатление, что, родившись, он уже на следующий день пошел в школу. Наш Учитель был замечательным учеником и в обычной

школе, и в школе рабочей молодежи, которую он окончил с золотой медалью.

В ШРМ, знакомой нам по фильму «Большая перемена», Давыдов, как и большинство учащихся, подрабатывал. Он трудился лаборантом у академика Ивана Павловича Бардина, классика прикладной науки о черной металлургии. Бардин, распознав в Давыдове задатки ученого-металлурга, призывал его поступать в Институт стали и сплавов. Почти нет сомнения, что тот поступил бы и, скорее всего, стал бы классиком металлургии, но семья, узнав о его планах, в один голос воскликнула: «Вася, какая металлургия? Ты – гуманитарий!» Так Василий Давыдов оказался на философском факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. В. П. Зинченко, будучи его сокурсником, через много лет вспоминал: «Не помню случая, чтобы Вася был к чему-то *не готов*, будь то семинары по философии или истории партии». Феноменальная готовность к любому труду отличала В. В. Давыдова, как и способность превратить любой труд в повод для размышления и форму творчества.

Кем он был? Выдающимся психологом, мыслителем, педагогом? Несомненно, хотя сам считал себя *специалистом по мышлению*, о чем сообщил в личной беседе своему рижскому ученику Брониславу Зельцерману, продолжателю дела развивающего образования в Латвии. Да, он неустанно посвящал себя изменению образа школы, но исходя из того, что любая «школа должна учить мыслить» (Э. В. Ильенков). Значит, именно школу, а не детей или взрослых в отдельности, нужно учить мыслить. И главным «умным домом» является *мыслящая школа*. Но кому ее учить?

Квалификация «педагог» здесь узковата. Устаревшее слово «образователь» – самое точное. В. В. Давыдов и был «образователем ума и сердца» (Н. Г. Чернышевский).

Это слово одновременно означает и созидателя, и просветителя в исконном смысле этого слова. Просвещение – это не пропедевтика, не приведение в систему элементарных знаний и умений из разных сфер науки. Именно за это, кстати, В. В. Давыдов критиковал традиционную начальную школу – состарившееся, но все еще мощное детище Яна Амоса Коменского.

Просвещение — «высший пилотаж» образования. По словам философа М. К. Мамардашвили, еще одного студенческого друга В. В. Давыдова, просвещенность — это сформированность, зрелость, взрослость ума, когда он обходится без внешних авторитетов в поиске и принятии важных решений. Словом, просвещенность — это самосознающий, рефлексирующий ум, т. е. разум.

Взрослость ума может не совпадать с биологическим возрастом. Существует много разносторонне обученных, но совершенно не просвещенных людей, чьиими мыслями легко завладеть любому авторитету извне. И наоборот, создавать условия для взросления ума можно и нужно в начальной школе. Но не в обмен на полноценное детство ребенка, а в порядке обогащения ума новыми возможностями в соответствии с возрастом.

На том и стоял В. В. Давыдов вместе со своим старшим соратником и во многом учителем Д. Б. Элькониним. Один из первых обобщающих трудов их коллектива, вышедший в 1966 г., так и назывался: «Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)» (Давыдов, Эльконин, 1966). Говорят, что в книжных магазинах к изданию проявляли интерес привлеченные заголовком пожилые люди.

Список источников

- Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Искусство.
- Давыдов, В. В. (1972). *Виды обобщения в обучении*. Москва: Педагогика.
- Давыдов, В. В., Эльконин, Д. Б. (Ред.). (1966). *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)*. Москва: Просвещение.
- Давыдов, В. В. (2000). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. Москва: Педагогическое общество России.
- Ильенков, Э. В. (1968). *Об идолах и идеалах*. Москва: Политиздат.
- Ильенков, Э. В. (1984). *Диалектическая логика: Очерки истории и теории (2-е изд.)*. Москва: Политиздат.
- Кудрявцев, В. Т. (2023). В начале были смыслы. *Образовательная политика*, 3 (95), 124–132. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-124-132.
- Кумбс, Ф. (1970). *Кризис образования в современном мире. Системный анализ*. Москва: Прогресс.
- Лакатос, И. (1967). *Доказательства и опровержения*. Москва: Наука.
- Московичи, С. (1996). *Век толп*. Москва: Центр психологии и психологии и психотерапии.
- Лебон, Г., Тард, Г. (1998). *Психология толпы. Мнение и толпа*. Москва: Институт психологии РАН, КСП+.
- Миль, Н. М., Миль, Е. М. (2011). *Неизвестный Миль*. Москва: Эксмо.
- Платон. (1993). *Тезетет*. Москва: Мысль.
- Пятигорский, А. (2007). *Что такое политическая философия: Размышления и соображения*. Цикл лекций. Москва: Европа.
- Кудрявцев, В. Т. (Ред.). (2003). *Развивающее образование — многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы*. Москва: ГОМЦ «Школьная книга».
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

Education: on the way to freedom

Vladimir T. KUDRYAVTSEV,

Doctor of Psychology, Professor at Moscow State University of Psychology and Education. 4/1, 2nd Selskokhozyaistvenny Ave., 129226, Moscow, Russian Federation. E-mail kudryavcevvt@mgpu.ru

Gulshat K. URAZALIEVA,

Ph.D. in Philosophy, Associate Professor at the Faculty of Sociology, Russian State University for the Humanities. 6, Miusskaya Sq., 125047, Moscow, Russian Federation. E-mail: urazalieva@bk.ru

ABSTRACT The article analyzes the illusion of mass education and the patterns on which it is based. It reveals the image of the «boor» as a person of the crowd outside the crowd, opposed to the educated person. Following Hegel, education is viewed as a form of human liberation. It is education that marks the growth points of freedom for public consciousness — the points of historical transition from a «before» state to an «after» state, initiating the self-awareness of growing generations. It is shown that the condition for solving the problem of educational overload is the overhaul of the education system as a whole, aiming to transform it into a navigator of this transition. The phenomenon of mutual evidence in the school of developmental education is also examined.

KEY WORDS education, freedom, mass character, impulse, crowd, boor, culture, freedom, academic workload

THE CITATION REFERENCE Kudryavtsev V. T., Urazalieva G. K. Education: on the way to freedom. *The Educational Policy journal*, (2024), 1(97), 52–63. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-52-63

Received: 03.2024

Accepted: 04.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ШКОЛА БУДУЩЕГО: путь к самообучающейся организации

Юлия Корешникова, Елена Чернобай

АННОТАЦИЯ Система образования является основным институтом, через который проходит каждый человек, а педагог – основанием этой системы. В задачи учителя входит подготовка обучающихся к адаптации в уже завтрашнем мире, где им понадобится уникальный набор навыков и компетенций. Именно поэтому для педагогов становится актуальной концепция профессионального обучения на протяжении всей жизни. Учитывая масштабы и ригидность системы образования, обязанности администрации школы должны включать в себя создание условий для развития сотрудников на местах. Такой подход позволит оперативно решать проблемы педагогов, осваивать тренды, отвечать на внешние по отношению к организации вызовы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Школа, самообучающаяся организация, непрерывное профессиональное развитие, исследование действием, исследование урока, профессиональные обучающиеся сообщества

DOI 10.17853/1994-5639-2024-1-64–76

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Корешникова Ю. Н., Чернобай Е. В. Школа будущего: путь к самообучающейся организации. Образовательная политика, 2024, 1(97), 64–76. DOI:10.22394/2078–838X-2024-1-64–76

Поступила: 02.2024
Принята: 02.2024
Дата публикации: 06.2024

Введение

Текущая социетальная эволюция диктует новый запрос к системе образования как наиболее массовому общественному институту, задачей которого является передача культурных норм и ценностей, накопленных предыдущими поколениями. Особенность современной реальности заключается в том, что происходящие изменения слишком масштабны. Новый мир требует от человека новых качеств, которые еще не в полной мере осознаны научным и педагогическим сообществом. В связи с этим требуется смещение акцента с предметных результатов обучающихся на универсальные компетентности и активную самостоятельность, позволяющую человеку добиваться успеха в эпоху трансформаций. Однако абсолютное большинство педагогов работают в рамках морально устаревшей

Юлия Николаевна КОРЕШНИКОВА

к. пед. н., ст. науч. сотр., доцент Института образования НИУ ВШЭ
(110000, РФ, Москва, пер. Потаповский 16/10, ауд. 1116). ORCID ID: 0000-0001-7566-0028.
ResearcherID: V-2070-2017.
E-mail: koreshnikova@hse.ru)

Елена Владимировна ЧЕРНОБАЙ

д. пед. н., профессор, профессор
Департамента образовательных программ
Института образования НИУ ВШЭ
(110000 РФ, Москва, пер. Потаповский 16/10, ауд. 1116). ORCID ID: 0000-0002-9679-8445.
ResearcherID: O-4843-2016,
E-mail: echernobay@hse.ru)

традиционной парадигмы, предполагающей линейную подачу информации. Содержание бумажного учебника невозможно быстро обновить или исправить, в отличие от электронных материалов из Интернета (Корешникова, 2019). В то же время

в текущих условиях невозможно развитие аналитического, критического и творческого мышления, умения работать в команде и сотрудничать. Как показывают результаты проведенных исследований, педагоги неохотно идут на изменение парадигмы с традиционной на положительно зарекомендовавшую себя конструктивистскую или деятельностную (Корешникова, Фрумин, 2020).

Трансформация парадигмы работы педагогов становится одной из ключевых задач их развития не только при получении ими среднего профессионального или высшего образования, но и в рамках непрерывного обучения в течение жизни.

Программы профессионального развития можно разделить на два направления.

К первому будет

относиться непрерывное профессиональное развитие (НПР) – достаточно неформальный подход, базирующийся на повседневной практике, важность которой нельзя недооценивать при попытке сформулировать цели и задачи обучения педагогов. Ко второму – официально организованные программы повышения квалификации.

В результате изучения системы профессионального развития педагогов в России был сделан вывод, что в нашей стране превалирует традиционная система повышения квалификации, базовым недостатком которой является ее фрагментарный характер и оторванность от реальных потребностей педагогов (Болотов и др., 2015). Тогда как система непрерывного профессионального развития, включающая в себя наблюдение и наставничество на рабочем месте, командное и самостоятельное обучение, творческие отпуска, участие в рабочих группах и т. д., в литературе чаще описывается в виде теоретических выкладок,

а не практических кейсов. Ключевыми недостатками работ на тему непрерывного профессионального развития является широта концепций, отсутствие системности в представленных мероприятиях, что препятствует переходу от концептуального уровня к уровню действий.

Целью данной статьи является разработка альтернативы традиционной системе повышения квалификации – в виде самообучающейся школьной организации (далее – СШО), в которой развитие педагогов происходит без отрыва от рабочего места.

Анализ российского и зарубежного опыта

В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ НАБЛЮДАЕТСЯ ПЕРЕХОД ОТ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ЗА ПРЕДЕЛАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПОИСКУ РЕШЕНИЙ ПОВСЕДНЕВНЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГОВ ВНУТРИ ШКОЛЫ

Исследование отечественной и зарубежной литературы показывает, что передовая наука и практика меняют метод обеспечения профессионального развития и переходят от организации изолированных и не связанных между собой образовательных событий к комплексной и стратегической работе. В. Дудяшова

и Н. Нестерова (2006) выявили следующие изменения в системе профессионального развития педагогов (табл. 1).

В мировой практике наблюдается переход от модели повышения квалификации за пределами образовательной организации к поиску решений повседневных проблем педагогов внутри школы (Çetin et al., 2019). Это объясняется тем, что профессиональное развитие может способствовать глубоким изменениям в преподавании, если является постоянным и осуществляется в рамках аудиторной практики, а также в сотрудничестве с другими учителями.

Российские и иностранные авторы по-разному формулируют определения

Табл. 1. Изменения в системе профессионального развития педагогов (Дудяшова, Нестерова, 2006).
Tab. 1. Changes in the Professional Development System for Educators (Дудяшова, Нестерова 2006).

№ п / п	Традиционная система повышения квалификации	Система непрерывного профессионального развития
1.	Переподготовка, повышение квалификации, официальные инструктажи.	Наставничество, делегирование полномочий, развитие сообществ практиков и т. д.
2.	Индивидуальное развитие сотрудников.	Индивидуальное развитие сотрудников и организации в целом.
3.	Ориентация на потребности педагогов.	Акцент на потребностях студентов и результатах обучения, а также на изменениях в практиках работы преподавателей.
4.	По необходимости, по требованию руководителей, чаще в нерабочее время.	Есть множество форм обучения, встроенных в работу.
5.	«Эксперты» делятся знаниями и навыками (преподаватели, приглашенные инструкторы).	Изучение самими преподавателями процесса усвоения знаний.
6.	В основном технические навыки (hard skills).	Технические навыки, универсальные компетентности, обмен неявными знаниями.
7.	Обязанности преподавателей заканчиваются после передачи информации.	Преподаватели обеспечивают консультации, планирование и фасилитацию в дополнение к обучению.

профессионального развития педагогов. В отечественной традиции акцент делается на внутренние личностные процессы (Митина, 2015; Журавлева, 2013; Фоменко, 2014), тогда как за рубежом — на внешние условия (Çetin et al., 2019; Bubb et al., 2004; Ávalos, 2023).

Изученные материалы позволили нам сформулировать определение, которое будет использоваться в текущей статье: профессиональное развитие педагогов — это системное развитие ценностей, личностных характеристик, универсальных и специальных компетенций, включающих в себя предметные, методические и психолого-педагогические навыки в целях повышения уровня образовательных результатов и благополучия учащихся.

Далее будет представлена альтернатива традиционной системе повышения квалификации — в виде самообучающейся школьной организации, в которой рабочие процессы организованы таким образом, что развитие педагогов происходит без отрыва от рабочего места.

Методология разработки модели СШО

Отбор релевантных научных трудов проводился в соответствии со специально созданной методологией, включающей в себя следующие этапы:

1. формулирование требований для отбора разработок, посвященных созданию самообучающихся организаций;
2. отбор релевантных концепций наиболее цитируемых авторов;
3. углубленный анализ отобранных вариантов на предмет возможности спроектировать на их основе модель школы как самообучающейся организации;
4. исследование полученных результатов на предмет их применимости в образовательных организациях;
5. разработка модели школы как самообучающейся организации.

Отбор и анализ передовых отечественных и зарубежных практических разработок

Табл. 2. Сравнение традиционной и самообучающейся организаций (Сенге, 1999).
Tab. 2. Comparison of traditional and self-learning organizations (Senge, 1999).

Сравнительная характеристика	Традиционная организация	Обучающаяся организация
Организационная структура	Линейная, линейно-функциональная	Матричная или проектная
Постановка целей компании	Работники недостаточно информированы, поэтому плохо понимают общие цели организации	Цели и задачи организации специально обсуждаются и разъясняются на всех уровнях
Статус работника	Определен и закреплён должностью	Соответствует знаниям, умениям, навыкам, профессиональным компетенциям
Принцип принятия решений	Согласно инструкции	Ситуативный способ принятия решений. В зависимости от влияющих факторов и видения проблемы
Полномочия работника	Ограничены правилами, должностью и условностями	Возможность проявлять инициативу и самостоятельно решать вопросы
Отношение к конфликтам	Резко негативное, конфликты считаются деструктивными	Допускаются дискуссии, совместные обсуждения и выработка общего решения
Взаимодействие работников между собой	Отсутствует или сведено к минимуму	Акцент на постоянное всеобщее взаимодействие, обмен сведениями, мнениями
Отношение к информации	Информационная закрытость, недоступность	Информация доступна, коммуникации приветствуются и поощряются

проводился сквозь призму следующих требований к непрерывному профессиональному развитию:

1. НПР должно быть систематическим;
2. НПР является более эффективным и ценным, если оно предполагает сотрудничество;
3. в основе НПР лежат инновации, помогающие ликвидировать дефициты в текущей работе педагогов;
4. важность рефлексивной практики, которая поддерживает три измерения, упомянутые выше;
5. цифровая грамотность и понимание цифровых инструментов и платформ в настоящее время являются неизбежными и неотъемлемыми аспектами НПР (Mann, Webb, 2022).

Традиционный взгляд на профессиональное развитие как на серию разрозненных мероприятий в течение учебного года ограничивает возможности развития педагогов. По итогам анализа литературы

была разработана модель школы как самообучающейся организации.

«Самообучающаяся организация» как комплексная модель профессионального развития педагогов

Термин «самообучающаяся организация» был введен П. Сенге в книге «Пятая дисциплина – искусство и практика обучения». Сенге (1999) рассмотрел, как индивидуальное обучение может быть систематизировано и масштабировано внутри организации. «Самообучающаяся организация» постоянно расширяет возможности для создания своего будущего. Ей недостаточно просто выжить, ей требуется «обучение выживанию» или адаптивное обучение (Там же). Сенге выделяет пять характеристик обучающейся организации:

личное мастерство, командное обучение, формирование общего видения, ментальные модели и системное мышление.

Взгляд Сенге на самообучающуюся организацию предполагает, что в ней работают люди, совместно с коллегами размышляющие о своих действиях, ценностях и взглядах.

В целях разработки и реализации комплексной модели профессионального развития педагогов мы будем рассматривать самообучающуюся организацию как коллектив управленцев и педагогических работников, обладающих общим набором ключевых (корпоративных) ценностей, единым видением текущей ситуации и перспектив.

Самообучающаяся организация обладает рядом существенных отличий от традиционной школы (табл. 2).

Концепции самообучающейся организации по-прежнему трактуются чрезмерно широко, что препятствует школам переходить от теории к действию (Штригель, 2021).

Авторы статьи предприняли попытку описать ключевые особенности модели школы как самообучающейся организации.

Разработка общего видения педагогических целей и задач

Когда учителя одной школы разделяют друг с другом видение педагогических целей и задач, то учащиеся не только достигают планируемых образовательных результатов, но и развивают активную самостоятельность, необходимую для жизни в современном мире.

Управленцам будущей самообучающейся организации необходимо сформулировать принципы, поддерживающие усилия коллектива по внедрению модели непрерывного профессионального развития.

Внедрение систем сбора и обмена информацией. Мониторинг

Для работы с информацией в самообучающейся организации

рекомендуется реализовывать следующие практики:

- получение информации с помощью экспериментов и исследований, в том числе кабинетных и тематических;
- опосредованное обучение, когда сотрудники разных школ учатся друг у друга;
- выделение значимой для развития педагогического коллектива и школы информации;
- интерпретация информации, когда коллектив решает, следует ли включать данные в работу;
- обмен информацией через мессенджеры, электронную почту, служебные записки, неофициальные беседы и отчеты. Активное совместное использование данных ведет к повышению эффективности сотрудников и даже созданию новых знаний.

Данные собираются из множества источников для обеспечения обратной связи по вопросам качества организованной образовательной деятельности, выделения дефицитов и сильных сторон и организации профессионального развития. Школа, будучи самообучающейся организацией, извлекает уроки из полученной информации и делает их доступными для всех сотрудников.

Важно отметить, что для воплощения информации в жизнь требуется ее совместное обдумывание и рефлексия. Только посредством обмена данными, бесед и сотрудничества можно накопить знания и развить готовность к переменам. Таким образом, чтобы сформировать в школе культуру самообучающейся организации, необходимо создать структуру для регулярного диалога и обмена знаниями между педагогами, родителями, членами сообщества и другими людьми, когда это уместно.

Создание и поддержка непрерывного обучения всех сотрудников

Информация может быть получена на мероприятиях по профессиональному

развитию и послужить основанием для планирования следующего витка событий. Процесс обучения должен быть бесконечным, поэтому модель и носит название непрерывного профессионального развития. Мероприятия, входящие в структуру модели НПР, должны быть направлены на повышение уровня профессионализма педагогов, что, в свою очередь, влечет за собой повышение успеваемости учащихся.

Наблюдение за уроком

Это мероприятие основано на обратной связи, которую учитель получает по итогам наблюдений другого учителя (Бабанский, 1986). Важно отличать наблюдение для аттестации от непредвзятой, способствующей развитию процедуры, когда учителя могут выбирать наблюдателей и доверять им. По окончании мероприятия следует структурированное обсуждение и рефлексия полученного опыта.

Учебные группы

В учебных группах учителя работают как одна команда, изучая конкретный вопрос с целью решения общей проблемы или создания и реализации плана для достижения общей цели. В процессе обучения педагоги могут использовать статьи, другие опубликованные материалы или работы учащихся, ссылаться на свой опыт, совместно разрабатывать образовательные программы. Последнее особенно важно в контексте междисциплинарного образования.

Анализ работ учащихся

Существует модель совместного обучения и формирующего оценивания, которая фокусируется на анализе работ учащихся и на

том, как педагог спроектировал конкретную оцениваемую деятельность. Ключевым компонентом модели является связывание оценки с тем, как учатся дети и как был разработан урок. На основе полученной информации проводится реструктуризация уроков.

В этой модели используются строго структурированные протоколы, которые делают проверку работ объективной и позволяют сосредоточить внимание не на том, что сделал или не сделал учитель, а на доказательствах качества обучения.

Наставничество / коучинг

Это формальный или неформальный процесс, осуществляемый в контексте постоянных заботливых отношений, когда опытный человек (служащий образцом для подражания) учит, тренирует, поощряет, консультирует

и оказывает поддержку менее опытному / новому человеку с целью содействия взаимному размышлению над конкретной задачей, что приводит к профессиональному и / или личному развитию обоих (Марголис и др., 2019).

Далее более подробно рассмотрим подходы, которые вовлекают учителей в сложную для них исследовательскую деятельность, но при этом обеспечивают непрерывность их профессионального развития и формирование важных компетенций.

Исследование действием (Action research)

Этот подход относится одновременно и к методам научного исследования, и к способам профессионального развития учителей. Исследование действием представляет традицию социального конструктивизма, так как знание здесь создается людьми в результате

**ТОЛЬКО ПОСРЕДСТВОМ
ОБМЕНА ДАННЫМИ, БЕСЕД
И СОТРУДНИЧЕСТВА МОЖНО
НАКОПИТЬ ЗНАНИЯ И РАЗВИТЬ
ГОТОВНОСТЬ К ПЕРЕМЕНАМ**

взаимодействия (Palincsar, 1998). В основе этого подхода к изменению учительских практик лежит представление о ключевой роли личного опыта учителя. Согласно Д. Дьюи, личный опыт, приобретаемый в процессе решения практических задач, способствует изменению мышления (Пискунов, 2001). Аналогичным образом описывает этот процесс А. Н. Леонтьев: практическая деятельность меняет систему представлений и ценностей и профессиональный образ мира (Леонтьев, 1983).

В данном мероприятии участники используют структурированный метод для изучения того, как изменение в конкретной практике влияет на преподавание и образовательные результаты учащихся. Эта модель основывается на убеждении, что учителя будут генерировать новые идеи и стратегии преподавания, если им будет предоставлена возможность отвечать на исследовательские вопросы на основе данных, собранных ими в ходе учебного процесса. Исследование действием включает в себя следующие этапы:

- диагностика проблемы;
- постановка исследовательского вопроса и разработка методологии;
- реализация исследования;
- использование результатов исследования для создания интервенции, которая будет реализована в школе.

Исследование действием позволяет учителю не только приобретать качественный новый личный опыт, но и эффективно его рефлексировать. Как писал П. Фрейре, это «изучение, как что-то делать, делая это» (Freire, 1982).

Отдельным направлением внутри этого подхода можно назвать коллективное исследование действием (participatory action research). Оно подразумевает командную работу и совместное исследование группой учителей на одним или несколькими исследовательскими вопросами из учительской практики. Коллективное исследование действием создает условия для более устойчивого внедрения новых

практик (Kemmis et al., 2014). Во-первых, происходит более глубокое понимание, «проживание» новой практики через непосредственное действие. Во-вторых, участники получают возможность обсуждать и рефлексировать вместе, «говорить на одном языке», задавать вопросы и вместе искать ответы. В-третьих, формируются сообщества практики (communities of practice), способствующие ситуативному обучению их участников (Lave, Wenger, 1991). Коллективное исследование дает больше возможностей для корректного анализа и интерпретации в процессе внедрения, а также обеспечивает сеть поддержки индивидуального участника, снижая риск его выпадения из процесса и отказа от внедрения новой практики.

Исследование урока (Lesson study)

Данный подход направлен на улучшение преподавания и обучения, предусматривает совместное планирование в малых группах, проведение, наблюдение и совершенствование урока. Изучение урока — наиболее известный вид коллективного исследования действием, осуществляемый в рамках ПОС. Группа учителей собирает и совместно анализирует данные об обучении, полученные в процессе наблюдения за уроками (Lewis, Perry, 2017). Это цикл из четырех этапов: целеполагание, планирование серии уроков, проведение исследования, рефлексия. При изучении урока учителя совместно планируют, разрабатывают или улучшают урок; оценивают, как урок реализуется в классе; наблюдают; вносят изменения; собирают данные, чтобы увидеть влияние урока на результаты учащихся. Обычно это происходит в течение нескольких месяцев. Например, в течение учебного года можно провести 4 цикла исследований урока. Как и другие представленные выше практики, изучение урока ориентировано на конструирование учителем практического знания через личный опыт.

Эта практика возникла в Японии и за последние 20 лет распространилась в развитых странах и показала свою эффективность (Dudley, 2012). Она помогает

учителям адаптировать уроки под потребности учеников (Schipper et al., 2017), а также способствует профессиональному развитию как начинающих, так и опытных учителей (Coenders et al., 2018).

Помимо Японии, исследование урока уже много лет используется в качестве доминирующей формы профессионального развития в Китае (китайская образовательная культура имеет давнюю традицию присутствия сторонних наблюдателей в классах).

Надо сказать, что внедрение практики изучения урока имеет потенциальные барьеры (Fernandez, 2002):

- отсутствие времени и интереса у учителей;
- страх и неготовность учителей показывать кому-либо свои уроки;
- необходимость найти общее основание для совместной работы над уроками;
- отсутствие исследовательских навыков;
- определение данных, которые потребуются собрать;
- интерпретация и обобщение результатов.

Для преодоления этих барьеров сообщество учителей нуждается в фасилитаторах, по крайней мере, на ранних стадиях. Продуктивности изучения урока также способствует фокус на мышлении учеников (а не на действиях учителя), качество материалов и продолжительность изучения (Akiba et al., 2019).

Создание форм поддержки рефлексивных практик

Педагог становится активным учеником, только пробуя что-то новое в классе, поскольку это дает почву для размышлений. Он узнает о собственной практике, систематически думая о своем опыте (Карпов, 2022). В связи с этим возникает вопрос: как можно систематически предоставлять учителю

возможность для таких размышлений?

Помимо этого, к рефлексии может быть трудно привыкнуть как начинающим, так и опытным педагогам. Рефлексия должна быть введена в работу школы.

Важно заметить, что, когда учителя размышляют самостоятельно, они не сталкиваются когнитивными искажениями, поэтому их суждения могут быть поверхностными. По этой причине совместная рефлексия более эффективна. Как подчеркивалось выше, сотрудничество способствует возникновению нового понимания, сомнению в уже существующих

практиках и стремлению к изучению альтернатив. Оно также более эффективно, когда опирается на данные и носит систематический характер.

Инструменты

для поощрения и облегчения рефлексии: обсуждение (включая дискуссионные группы учителей, конференции, обсуждения после наблюдений и т. п.), ведение дневника наблюдений, анализ видео и исследование действий.

Одно из новых и перспективных направлений развития рефлексии — это использование электронных портфолио (Cuesta, 2022). Фактически это позволяет развивать и рефлексия, и цифровые навыки. Портфолио, помимо всего прочего, предоставляет преподавателям пространство для разработки и документирования передовой педагогической практики и инноваций. Это также поощряет их устанавливать связи между теорией и практикой.

Важно отметить, что учителя могут создавать индивидуальный план профессионального развития (с включением в него вышеперечисленных форм), учитывая свои потребности и дефициты. Все активности, описанные выше, являются основными видами деятельности профессионального обучающегося сообщества.

САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖИВАЕТ И ЗАЩИЩАЕТ ТЕХ, КТО ПРОЯВЛЯЕТ ИНИЦИАТИВУ И ИДЕТ НА РИСК

Профессиональные обучающиеся сообщества

Вовлечение учителей в мероприятия профессионального развития позволяет им занять позицию генератора идей и повышает вероятность участия в исследованиях и получения более глубоких практических знаний. Более того, когда профессиональное развитие реализуется совместно, это способствует созданию атмосферы открытости, доверия и поддержки среди учителей, что облегчает обмен идеями, сомнениями и трудностями (Доских и др., 2015). Именно профессиональное развитие объединяет между собой сотрудников образовательных организаций и вводит их в профессиональные обучающиеся сообщества (далее – ПОС).

Цель такого сообщества – развитие культуры кооперации между учителями (Thompson et al., 2004). Отличие от исследования действием заключается в фокусировке на целенаправленном построении сообщества, внутри которого могут проводиться педагогические исследования, создание методических материалов и распространение лучших практик.

«Одно из первых определений ПОС было предложено Этьеном Венгером в 1998 году (Wenger et al., 1998). ПОС – это группа профессионалов, которые учатся вместе и поддерживают друг друга в развитии своей практики. В отличие от других авторов, Венгер подкрепляет свое определение теоретической базой – теорией социального обучения. Согласно теории, обучение в ПОС – это социально сконструированный процесс участия, взаимодействия, согласования смысла и развития общих знаний. В рамках ПОС знания распределяются между несколькими лицами с различным уровнем знаний, что позволяет учителям учиться на основе общих знаний группы» (Чернобай, Калина, 2022).

Для развитого и эффективного профессионального сообщества характерны следующие черты (Bolam, et al., 2005):

- общие ценности и миссия;
- общая ответственность за качество обучения;

- учебное сотрудничество;
- индивидуальное и коллективное профессиональное развитие;
- рефлексивная практика и исследование;
- открытость, партнерства, сетевое взаимодействие;
- взаимное уважение, доверие и поддержка.

Итак, не каждое объединение можно назвать обучающимся сообществом, поэтому необходимо следить за результатами педагогической деятельности. Ключевой результат – это успехи учеников (DuFour, 2007). Профессиональный диалог должен быть безопасным и продуктивным, несмотря на то, что у учителей нет единого специализированного языка обсуждения практик (Grossman, 2001), поэтому он нуждается в модераторе и специальных условиях, таких как оптимизация ресурсов и структуры, поощрение индивидуального и коллективного обучения, видимая поддержка и продвижение профессионального сообщества, лидерство и управление (Bolam et al., 2005).

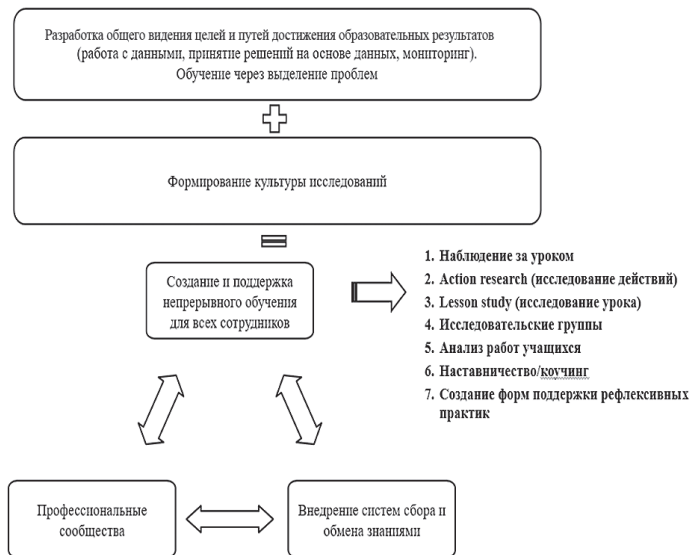
Превращение группы людей, связанных общими интересами, в профессионально развивающееся сообщество – это трудный путь. Последние исследования позволяют выявить сложности, которые возникают в процессе создания и поддержания ПОС (Hairon, 2016):

- большая нагрузка учителя;
- неоднозначность в понимании и реализации ПОС;
- иерархические структуры работы учителя.

Учет этих трудностей поможет избежать многих ошибок и создать пространство, где учителя активно участвуют в жизни сообщества и тем самым обеспечивают самоорганизующийся процесс развития себя и других участников.

Доверие обычно упускается из виду, хотя является важным фактором продуктивного сотрудничества и критически важным элементом организационной культуры, а также служит основой для социального взаимодействия, необходимым компонентом для совместных действий и базой для социального капитала. Но дефицит доверия

Рис. 1. Модель школы как самообучающейся организации. Источник: Корешникова Ю. Н., Чернобай Е. В.
 Fig. 1. The model of a school as a self-learning organization.
 The source: Koreshnikova Yu. N., Chernobay E. V.



очевиден в образовательных организациях. Проведенное Институтом образования НИУ ВШЭ исследование профессионального самочувствия учителей Ямало-Ненецкого автономного округа показало, что выгорание педагогов положительно связано со взаимодействием с коллегами и получением обратной связи от них. Этот же факт подтверждается международными исследованиями (Friedman, 1991). Тогда как доверие связано с повышением уровня успеваемости учащихся (Bryk, Schneider, 1999) и с более продуктивным сотрудничеством с родителями (Rigelman, Ruben, 2012).

В целом, доверие является предварительным условием для разработки обучающейся организации. Создание культуры, повышающей качество работы школы, требует внимания к таким элементам, как профессиональное сообщество, организационное обучение, доверие.

Переход от мира теории и исследований к миру практики делает эту концепцию еще более очевидной. Трудно говорить об организационном обучении без разговоров о доверии. Как вы можете учиться у коллег и делиться идеями, если боитесь, что вас осудят? Можно ли говорить

о профессиональных сообществах, не обсуждая последствия изменения текущей школьной практики? Есть простой ответ: конечно, это невозможно.

В завершении разговора о профессиональных сообществах следует отметить, что их формирование позволяет преодолеть изоляцию, присущую работе учителя, и создать пространство для кооперации (Rigelman, Ruben, 2012). Диалог позволяет решать проблемы, делиться знаниями и практиками, давать друг другу обратную связь, а также преодолевать предубеждения, негативные установки и страхи, связанные с внедрением новых инструментов. Уверенные в своих силах и чувствующие поддержку учителя более склонны пробовать новые практики преподавания и дольше оставаться в профессии (Rosenholtz, 1989). Профессиональные сообщества способствуют формированию и распространению практического знания, в то время как традиционное повышение квалификации в большей степени сфокусировано на внешнем, экспертном, знании.

Выстраивание партнерских отношений с внешними организациями

Для организации и поддержки непрерывного профессионального развития педагогов как на рабочем месте, так и вне его могут использоваться ресурсы других организаций. Поэтому школе важно привлекать к сетевому партнерству муниципальные и региональные предприятия, органы самоуправления, научные и культурные учреждения.

Выше приведено описание ключевых элементов модели школы как самообучающейся организации. Предпримем попытку представить их взаимосвязь в виде схемы (рис. 1).

Выводы

Авторы модели самообучающейся организации исходят из того, что любая школа может адаптироваться к происходящим

изменениям и развиваться в ответ на вызовы, а также подчеркивают важность обучения персонала, стимулирующее внедрение изменений и инноваций.

Школа как самообучающаяся организация имеет общее для всех сотрудников видение развития, что дает ощущение направленности и служит мотивирующей силой для постоянного движения к индивидуальным и коллективным целям. Наличие общего видения является не отправной точкой, а результатом деятельности, в которой участвуют все сотрудники, учащиеся, родители и другие заинтересованные стороны.

Ступая на путь становления самообучающейся организацией, школа должна основываться на развитом исследовательском мышлении сотрудников, их высоком уровне доверия друг к другу и тесном взаимодействии, а также выстроенной системе сбора данных для принятия решений. В отсутствие этих процедур обучение на организационном уровне останется бессистемным.

Одним из отличительных признаков профессионала является его способность критически относиться к своей деятельности и постоянно самосовершенствоваться. Самообучающаяся организация поддерживает и защищает тех, кто проявляет инициативу и идет на риск, помогает активным учителям преодолеть неопределенность и изоляцию традиционного преподавания посредством коллегиального и открытого диалога, обмена идеями и опытом, обсуждения проблем и методов, а также экспериментирования с новыми практиками.

Список источников

- Бабанский, Ю. К. (1986). О дидактических основах повышения эффективности обучения. *Народное образование*, 11, 105–111.
- Болотов, В. А., Лавренюк, Е. Н., Никитин, И. В. (2015). Демонизация системы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций как фактор развития. *Образовательная политика*, 1(67), 101–105.
- Донских, О. А., Захир, Ю. С., Микиденко, Н. Л. (2015). Доверие школе как критерий оценки качества образования. *Сибирский педагогический журнал*, 5, 171–177. УДК: 37.018.26.

Дудяшова, В. П., Нестерова, Н. А. (2006). Этапы становления самообучающейся организации. *Научный вестник Костромского государственного технологического университета*, 2, 10.

Журавлева, А. А. (2013). Формирование и развитие педагогической квалификации преподавателя высшей школы в системе непрерывного профессионального образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2 (15), 54–59. УДК: 378.091.398.

Пискунов, А. И. (Ред.). (2001). История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. *Учебное пособие для педагогических учебных заведений*. Москва: ТЦ «Сфера».

Карпов, А. В. (2002). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Litres.

Корешникова, Ю. Н., Фрумин И. Д. (2020). Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов. *Психологическая наука и образование*, 6, 88–103. DOI: 10.17759/pse.2020250608.

Леонтьев, А. Н. (1983). Образ мира. *Избранные психологические произведения* (т. 2). Москва: Педагогика.

Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., Хуснутдинова, М. Р. (2019). Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов. *Вопросы образования*, 4, 133–159.

Митина, Л. М. (2015). Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения. *Вестник образования России*, 7, 48–58.

Сенге, П. (1999). *Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации* (т. 408, с. 4). Москва: Олимп-бизнес.

Фоменко, С. Л. (2014). Условия и детерминанты профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы. *Образование и наука*, 4 (113), 43–54. УДК 37.014.542.22.

Чернобай, Е. В., Калина, И. И. (2022). Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(3 (84)), 62–82. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-84-62-82.

Штригель, Е. Э. (2021). Общеобразовательная школа как самообучающаяся организация. *Педагогическая наука и образование в диалоге со временем*, 89–93.

References

- Akiba, M. et al. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 77, 352–365. DOI:10.1016/j.tate.2018.10.012.
- Ávalos, B. (2023). Approaches to Teaching and Teacher Education. *Emerald Publishing Limited*, 43, 59–71. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043009>.
- Bolam, R. et al. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research report*, 637.

- Bryk, A., Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bubb, S., Earley, P. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. <https://doi.org/10.4135/9781446279601>.
- Çetin, C., Bayrakçı, M. (2019). Teacher Professional Development Models for Effective Teaching and Learning in Schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 6(1), 32–38.
- Coenders, F., Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional development in education*, 45(3), 1–14. DOI:10.1080/19415257.2018.1430050.
- Cuesta, A. et al. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers'e-portfolios. *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education*, 191–212. DOI:10.14705/rpnet.2022.57.9782383720041.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International journal for lesson and learning studies*. DOI:10.1108/20468251211179722.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle school journal*, 39(1), 4–8. DOI:10.1080/00940771.2007.11461607.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of teacher education*, 53(5), 393–405. DOI:10.1177/002248702237394.
- Freire, P. (1982). *Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. Creating knowledge: A monopoly*. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of educational research*, 84(6), 325–333. DOI:10.1080/00220671.1991.9941813.
- Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers college record*, 103(6), 942–1012. DOI:10.1111/0161-4681.00140.
- Hairon, S., Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91–104. DOI:10.1080/03057925.2016.1153408, 1–14.
- Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary school. *Journal of School leadership* 9(3), 184–208. DOI:10.1177/105268469900900301.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Publisher: Springer. DOI:10.1007/978-981-4560-67-2.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lewis, C., Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for research in mathematics education*, 48(3), 261–299. DOI:10.5951/jresmetheduc.48.3.0261.
- Mann, S., Webb, K. (2022). *Continuing Professional Development: Key Themes in Supporting the Development of Professional Practice*. https://www.researchgate.net/publication/362236842_Continuing_professional_development_key_themes_in_supporting_the_development_of_professional_practice. DOI:10.14705/rpnet.2022.57.1382.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), 345–375. DOI:10.1146/annurev.psych.49.1.345.
- Rigelman, N. M., Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979–989. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421–439. DOI:10.1086/461584.
- Schipper, T. et al. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and teacher education*, 68, 289–303. DOI:10.33612/diss.98636764.
- Thompson, S. C., Gregg, L., Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1–15.
- Wenger, E. et al. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.

School of the future: the path to a self-learning organization

Yulia N. KORESHNIKOVA,

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, off. 111b, Potapovsky Ln., 119606, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0001-7566-0028. ResearcherID: B-2070-2017. E-mail: koreshnikova@hse.ru

Elena V. CHERNOBAY,

PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educational Programs, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, off. 111b, Potapovsky Ln., 119606, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0002-9679-8445, ResearcherID: O-4843-2016. E-mail: echernobay@hse.ru

ABSTRACT The education system is the main institution through which every person passes, the teacher is the pillar of this system. It is the teacher's task to prepare students for life in the future world. Understanding the speed of changes taking place, it is important for a teacher to see a step forward and prepare the basis for life in tomorrow's world, which will require a different set of skills and competencies. This is why the concept of lifelong learning becomes most relevant for the teaching profession, while maintaining traditional values. Considering the scale of the education system associated with this rigidity, the task of the school administration should include, among other things, creating conditions for the development of local teachers. The creation of such conditions allows teachers to quickly solve problems that arise for teachers, master new trends, and periodically emerging challenges from outside change in relation to the formative challenges of the organization. This impressive article is dedicated to solving this problem.

KEY WORDS School, learning organization, continuous professional development, research, lesson study, professional learning communities, action research

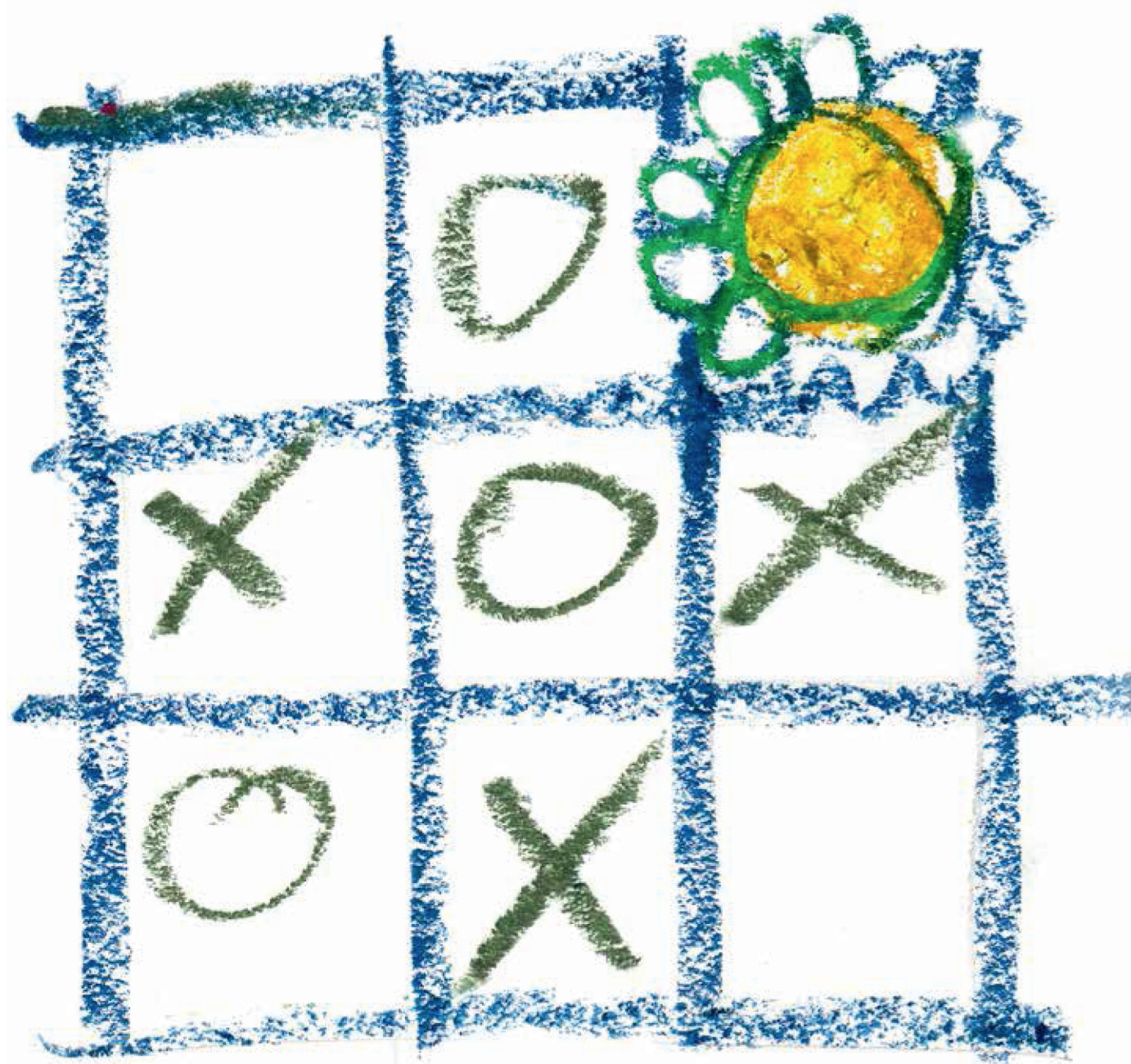
THE CITATION REFERENCE Koreshnikova Yu. N., Chernobay E. V. School of the future: the path to a self-learning organization. The Educational Policy Journal, (2024), 1(97), 64–76. DOI:10.22394/2078–838X-2024–1-64–76.

Received: 02.2024

Accepted: 02.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



Российская магистратура в оценках администраторов вузов: нарративный анализ¹

Надежда Иванченко, Дарья Щеглова, Евгения Опфер, Анна Гармонова

АННОТАЦИЯ В российских университетах сложились разнообразные практики проектирования и реализации магистерских программ. Вариативность связана с дифференциацией вузов по уровню финансирования, территориальному расположению и другими факторами. В условиях выхода России из Болонского процесса и поиска собственной модели реализации программ высшего образования необходимо исследование сложившихся практик управления программами магистратуры. В статье представлен анализ посвященных развитию магистерского образования полуструктурированных нарративных интервью с администраторами российских университетов. Анализ показал, что они сталкиваются с проблемами, диктуемыми жесткой регламентацией образовательного процесса на государственном уровне. Они вынуждены занимать позицию исполнителей задач вышестоящих инстанций, что делает управление менее гибким (реализуется т. н. транзакционное лидерство). Существуют типичные институциональные ловушки: редукция качества образования (сохранение высокой загруженности преподавателей в сочетании с несвойственными им бюрократическими функциями) и ловушка метрик (целевые показатели оказываются важнее сущностных изменений). Номинальная роль академических руководителей способствует открытию и развитию магистерских программ по инерции, без учета запроса рынка труда.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА нарративное интервью, магистратура, администраторы вуза, магистерское образование, нарративный анализ

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-78-92

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Иванченко В. И., Щеглова Д. В., Опфер В. А., Гармонова А. В. Российская магистратура в оценках администраторов вузов: нарративный анализ. Образовательная политика, (2024), 1(97), 78-92. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-78-92

Поступила: 04.2024
Принята: 04.2024
Дата публикации: 06.2024

Введение

Выход России из Болонского процесса в 2022 году актуализировал вопрос о роли и месте магистратуры в системе российского высшего образования. Данные Росстата (рис. 1) показывают, что за последние 8 лет количество магистерских программ выросло на 37% (с 13314 в 2016 г. до 18190 в 2023 г.). Похожими темпами росло число программ бакалавриата: прирост составил 31% (с 23613 в 2016 г. до 30980 в 2023 г.). При этом с 2015 по 2018 г. наблюдается спад в приеме бакалавров при росте приема в магистратуру. С 2020 года установился

Рис. 1. Динамика численности приема на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры (2015–2023 г.). Источник: данные ВПО-1.

Fig. 1. Enrollment dynamics in bachelor's, specialist's, and master's programs (2015–2023). The source: Federal State Statistics Service (Rosstat).



¹ Статья подготовлена на данных всероссийского исследования Института образования НИУ ВШЭ «Ландшафт российской магистратуры» — победителя конкурса стипендиальных программ Благотворительного фонда Владимира Потанина, реализованного в 2020–2022 гг.



**Надежда Вадимовна
ИВАНЧЕНКО**

к. филол. н., доцент Школы востоковедения
НИУ ВШЭ (105066, РФ, Москва, ул. Старая
Басманная, 21/4, стр. 5. ORCID: 0000-0003-
3999-0964. ResearcherID: GWQ-5707-2022.
E-mail: nivanchenko@hse.ru)



**Дарья Владимировна
ЩЕГЛОВА**

к. полит. н., доцент Института образования,
НИУ ВШЭ (101000, РФ, Москва, пер.
Потаповский, 16, стр. 10. ORCID: 0000-0002-
5196-8607. ResearcherID: B-8013-2018.
E-mail: dshcheglova@hse.ru)



**Евгения Анатольевна
ОПФЕР**

к. пед. н., доцент Института образования,
НИУ ВШЭ (101000, РФ, Москва, пер.
Потаповский, 16, стр. 10. ORCID: 0000-0002-
1253-5657). ResearcherID: S-1925-2016.
E-mail: eopfer@hse.ru)



**Анна Владимировна
ГАРМОНОВА**

к. полит. н., доцент Института
образования, НИУ ВШЭ, директор Центра
университетского партнерства НИУ ВШЭ
(101000, РФ, Москва, пер. Потаповский,
16, стр. 10). ORCID: 0000-0003-2656-0578.
ResearcherID: T-1371-2017.
E-mail: agarmonova@hse.ru)

тренд на увеличение численности приема как бакалавров, так и магистрантов.

В среднем прием в магистратуру на 14% превышает прием в бакалавриат. В магистратуру все чаще поступают люди в возрасте 30–40 лет с целью получения прикладных компетенций или смены сферы деятельности. При этом число абитуриентов, поступающих сразу после бакалавриата или спустя 1–2 года, также возрастает в силу демографических причин (рис. 2). В итоге администраторы вузов сталкиваются с проблемой организации образовательного

процесса в смешанных группах студентов с разным уровнем подготовки.

Магистерские программы, число которых увеличивается последние десять лет, по-разному реализуются в российских вузах. В первую очередь это связано с крайней неоднородностью ресурсов и типов университетов, сохраняющих государственную, а не рыночную модель конкуренции (Судакова, 2020). Последнее означает, что эффективность вуза напрямую связана с его ресурсностью и инновационным потенциалом (Егоров, 2020, с. 87). Результатом дифференциации вузов

Рис. 2. Изменение численности магистрантов (всего) и возрастной группы 20–24 лет (2015–2023 гг.). Источники данных: ВПО-1, Росстат.
Fig. 2. Changes in the number of master's students (total) and the age group 20–24 years. The source: Enrollment dynamics in bachelor's, specialist's, and master's programs (2015–2023). The source: Federal State Statistics Service (Rosstat).



стало разнообразие подходов к развитию магистратуры: от полного отсутствия стратегии до амбициозного плана достижения экономических эффектов для региона. Такая вариативность подразумевает разную вовлеченность и организацию управления магистратурой, которая может входить в пул задач учебного управления, так и являться проектом под руководством отдельного проректора.

Вместе с тем требования к организации образовательного процесса и результатам обучения в магистратуре достаточно жестко регламентируются федеральными государственными образовательными стандартами (Опфер, 2021). В результате складывается ситуация, когда программы, имеющие разные целевые установки и ресурсы, вынуждены встраиваться в одну и ту же нормативную, а часто и содержательную рамку. Другой проблемой является то, что Н. А. Селиверстова называет «имитацией институтов высшего образования». Так, преподаватели определяют магистратуру как проект, для которого в большей степени характерны различные имитации (реализация образовательных программ, исходя из кадровых возможностей вуза и его основного профиля, нарушение

преимущества между программами магистратуры и бакалавриата и т. д.) (Селиверстова, 2019). Действительно, большинство руководителей первых программ магистратуры понимали их как «продолженный специалитет», во многом дублирующий программы бакалавриата (Доказательная магистратура: результаты и перспективы, 2021). Только в последние годы магистерские программы начали претерпевать содержательные изменения и все больше использоваться вузами для отклика на запросы рынка труда. Однако на сегодняшний день в большинстве российских вузов преподаватели, студенты и работодатели не вовлечены в процесс развития программ магистратуры.

Магистратура – сложный объект управления, и на то есть несколько причин.

Во-первых, магистратура занимает двоякую роль в системе уровневого образования, совмещая задачу по поддержке академического трека (магистратура – аспирантура) и задачу по формированию прикладных компетенций под актуальный запрос работодателей (Гармонова, Опфер, Щеглова, 2022, с. 49). Разделение магистратуры на несколько треков реализовано только в нескольких ведущих вузах России.

Во-вторых, содержание магистерского образования требует четкой отстройки от бакалавриата, так как оно должно формировать компетенции более высокого уровня под актуальные требования работодателей.

В-третьих, рост бюджетных мест приводит к ужесточению борьбы за абитуриентов и снижению доли студентов, обучающихся на платной основе. При этом качество образования зачастую снижается, а востребованность на рынке труда большого количества выпускников не очевидна.

В этих условиях возрастает неопределенность, требующая сценарного подхода в планировании и управлении развитием магистерского образования в вузах (Петрова и др., 2021). Стратегии управления зависят от того, как администраторы вузов понимают содержание, роль

и место магистратуры в системе высшего образования и учебном процессе конкретного вуза.

Цель исследования – выделить тенденции управления программами магистратуры в российских университетах через нарративы администраторов.

Теоретическая рамка

В основу исследования положено предположение о том, что для оценки трансформации уровневой системы высшего образования как конвергенции на макроуровне (нормы), совпадающей / не совпадающей с изменениями на микроуровне (Brogger, 2014, с. 520), важно мнение вузовских лидеров. Данный фокус предполагает опору на несколько теоретических конструктов.

Первый из них связан с академическим лидерством. Теория академического лидерства объясняет взаимосвязь между стратегиями лидеров трансформации образовательного процесса и получаемыми эффектами (Kallenberg, 2020). Концепция нового публичного менеджмента (New Public Management) стала отправной точкой для многих реформ в области образования и нашла применение в университетах (Bleiklie et al., 2011). Подход NPM ставит лидера в центр процесса достижения согласованных целей, предполагающих гармонизацию политики министерства, руководства университетов, а также локальных властей и работодателей.

Полный диапазон лидерства включает в себя транзакционную и трансформационную модели (Bass, Avolio, 1990). Для транзакционного лидерства характерны четко регламентированные отношения обмена между ведущим и ведомым. Трансформационное лидерство дает наиболее положительные эффекты для академической

среды (Zinner, 2022), т. к. предполагает, что изменение отношения к долгосрочным целям организации происходит путем преобразования ценностей и взглядов ведомого. В отличие от транзакционного, трансформационное лидерство не преследует логику вознаграждения или наказания, а внутренне мотивирует сотрудников, вовлекая их в глобальную повестку.

Второй теоретический концепт связывает восприятие академическими лидерами феномена магистерского образования с фактическим устройством магистратуры в вузах. Подход основан на понимании

магистратуры через то, как смысловые конструкты, которыми оперирует субъект, влекут за собой конкретные действия. Социальный конструктивизм помогает связать использование языка и нарративов для описания реальности

с поведением субъектов. Теория познания, разработанная Бергером и Лукманом (1995), аргументирует социальные установки, транслируемые в том числе посредством нарративов.

Через нарративы распространяются не только мнения, но и идеи, которые могут значительно влиять на поведение акторов. Таким образом, в рамках институционального подхода нарративы связываются с маркерами институциональных ловушек образования (Жук, Фурса, 2019), причинами которых служат метрики, возрастающая бюрократия, дефицит финансирования, цифровизация, редукция качества образования, проблемы кадрового потенциала.

Данная статья предполагает фиксирование нарративных практик и выход на социальные системы, отражающие эти нарративы. Степень близости нарративов обследуемых субъектов говорит об устоявшихся паттернах. Предметное сужение этих паттернов до конкретных тематических полей осуществлялось

**В МАГИСТРАТУРУ ВСЕ ЧАЩЕ
ПОСТУПАЮТ ЛЮДИ В ВОЗРАСТЕ
30–40 ЛЕТ С ЦЕЛЬЮ ПОЛУЧЕНИЯ
ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИЛИ
СМЕНЫ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Табл. 1. Выборка проведения нарративных полуструктурированных интервью.
 Источник: данные всероссийского исследования Института образования
 НИУ ВШЭ «Ландшафт российской магистратуры».

Tab.1. Sampling for conducting narrative semi-structured interviews. The source: data from the all-Russian study
 of the Institute of Education at HSE *Landscape of Russian Master's Programs*.

	НИУ	Федеральный	Опорный	Без статуса	Всего
Ректор	-	-	1	1	2
Проректор	2	1	4	9	16
Руководитель среднего звена	-	1	-	2	3
	2	2	5	12	

заданной нормативно-дискурсивной рамкой. В содержании последней мы выделили несколько главных тем: типы программ магистратуры и способы руководства ими (Каспржак, Калашников, 2016), внедрение индивидуальных образовательных траекторий (Корчемкина, Белоусова, Фортыгина, 2021), качество приема в магистратуру, связь с рынком труда и реальным сектором экономики с акцентом на задачи инновационного развития (Указ N145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»).

Субъекты (носители паттернов) – администраторы вузов, в чьи функции входит развитие и продвижение образовательных программ. Российские авторы отмечают, что магистратура рассматривается администраторами как дополнительная возможность получения бюджетных мест. То есть процесс управления магистратурой направлен на поддержание жизнедеятельности функциональных структур (Калачикова, Акимова, 2018). Действительно, можно отметить, что формулирование рыночных целей при проектировании магистерских программ встречается в единичных случаях. Такая система оптимальна для управления ресурсами и эффективностью отдельных подразделений, но не для клиентов/заказчиков, участников процесса (то есть целевой аудитории магистерской программы).

Чтобы подтвердить или опровергнуть описанную выше тенденцию, в рамках

представленного исследования были сформулированы следующие гипотезы.

1. Администраторы вузов не готовы к росту автономии руководителей магистерских программ в принятии решений и распределения ресурсов (прежде всего, финансовых).
2. Индивидуальная образовательная траектория в магистратуре оценивается администраторами как положительная инициатива, но остается декларируемым процессом.
3. Управленцы лояльно относятся к безконкурсному отбору в магистратуру, т. к. он помогает «закрыть бюджетные места» и обеспечить нагрузку преподавателям.
4. Для администраторов российских университетов характерно транзакционное лидерство в процессе управления магистерскими программами, предполагающее жесткий нормативный контроль за поставленными (и измеряемыми количественно) показателями.

Материалы и методы

Материалом для анализа послужило 21 полуструктурированное интервью с нарративными сюжетами, проведенное с администраторами вузов с апреля по октябрь 2021 г. (табл. 1). Во время интервью респонденты находились в своих университетах, что позволяет нам определить контекст нарратива.

В рамках исследования нарратив рассматривается как социальная практика, возникающая внутри и вследствие социального поля исследования, а информанты как субъекты, чьи слова отражают, интерпретируют и конституируют социальную реальность в форме подлинной репрезентации (Pollner and Stein, 1996). Нарратив можно охарактеризовать как последовательность связанных причинной связью событий, которые могут быть использованы в качестве шаблона при интерпретации настоящего опыта (Вольчик, Корытцев, Маслюкова, 2018). Нарратив как инструмент анализа вопросов и феноменов высшего образования в отечественной науке используется в исследованиях, посвященных, в частности, поведенческим сценариям (Пичугина, Даньшина и др., 2021), выбору профессиональной траектории (Мещерякова и др., 2020), посредством обращения к носителям соответствующей групповой идентичности.

В зарубежных исследованиях высшего образования метод нарративного анализа встречается чаще, чем в российских, и используется в гуманитарных науках для определения позиции социальных групп в отношении образовательной политики, трансформации образования, а также для образовательных и исследовательских целей (Casey and Kathleen, 1995; Delamont and Atkinson, 2014; Magalhães and Veiga, 2015).

Особенность методики заключалась в том, что интервьюер активно участвовал в коммуникации с респондентом путем выбора темы и подтем, упорядочивания последовательности вопросов и их формулирования вопросов с использованием своей лексики. Интервьюер влиял на ситуацию и ее контролировал.

Методология исследования состояла из следующих этапов:

1. выделение нарративных частей для каждого интервью с применением методик Вольчик В. В., Калмыковой Е. С., Карасик В. И., Козловой Н. Н., Рождественской Е. Ю., Рустин М., Labow W., Collins H., Schuetze F., Waletzky J.;
2. группировка нарративных частей различных интервью по темам (отношения с работодателями; рентабельность магистратуры; руководство магистерскими программами; индивидуализация образования в магистратуре);
3. деконструкция сюжетных нарративных частей интервью;
4. интерпретация результатов через рамку субъектного подхода в образовании.

Далее остановимся подробнее на каждом этапе.

Авторам исследования предстояло отделить нарративные части интервью от подготовленной и клишированной речи, часто встречающейся в подобных случаях.

Согласно исследованию

У. Лабова и Е. С. Калмыковой, необходимыми лингвистическими признаками нарратива считаются:

1. придаточные предложения, соответствующие временной организации событий;
2. определенные структурные компоненты — ориентировки (описания места, времени действия, персонажей) (Labov, 1997);
3. осложнения или конфликты;
4. оценки (выражение авторского отношения к происходящему);
5. выходы из осложнений и коды (завершение повествования и отнесение его к ситуации «здесь-и-теперь») (Labov, Waletzky, 1997);
6. отнесенность повествования к прошедшему времени (Калмыкова, 2002).

Не нарративные жанры отражают мир сквозь призму вечно длящегося настоящего момента, где описание и рассуждение не имеют

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ — ВЫДЕЛИТЬ ТЕНДЕНЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОГРАММАМИ МАГИСТРАТУРЫ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ ЧЕРЕЗ НАРРАТИВЫ АДМИНИСТРАТОРОВ ВУЗОВ

временного вектора. Они создают логическую, а не темпоральную последовательность. Эгоцентричное же время прослеживается только в нарративных текстах, сообщающих о некотором событии. Таким образом, будет наблюдаться лингвистическое разграничение вариантов функционально-стилистической репрезентации времени в речи информанта (Карасик, 1997). Например:

«Через руководителей образовательных программ мы как бы забрали с кафедр функцию управления образовательными программами. Ввели школу магистратуры и школу бакалавриата отдельно. Вот и... (*задумался*) эта индивидуальная образовательная траектория тогда уже была заложена нами и проектным обучением. То есть это... основные моменты нашей образовательной политики, которую мы реализовали уже в системе управления образовательным процессом»

Кроме лексических единиц, указывающих на прошедшее время, другим важным маркером являются паузы и звуки/слова-филеры, посредством которых говорящий выигрывает время для структурирования и формирования последующего высказывания. Важно отметить, что именно филеры и паузы являются признаками неподготовленной речи (Collins, 2019).

Среди наиболее часто встречающихся звуков-филеров в исследуемых интервью — ээ/ааа, мм.

«Далее... мм... ээ... неплохо идут у нас ээ., сейчас скажу... ээ... а ну это, IT направление...» Среди слов-филеров преобладают *ну, вот, да, там, вот там, в общем-то, то есть*:

«Нет, я могу сказать, что, *в общем-то*, руководителями магистерских программ являются коллеги, которые, в общем-то, отстаивают достаточно самостоятельную, *да*, и содержательную часть *и, в общем-то*, и саму постановку образовательного процесса в магистратуре»

«Они, конечно, поддерживают связь с выпускниками бакалавриата. *Вот*. Проводится анкетирование выпускников по поводу востребованности той или иной программы. *Вот*. То есть мониторится их мнение. *Вот...*»

Нарратив предоставляет детальные описания историй и отражает релевантный личный опыт, в силу чего имеет сходство с биографическим повествованием и «синонимичен» ему, так как:

1. предоставляет исследователю детальные описания «истории» отдельной личности, в которых значимые социальные связи и мотивы действий получают убедительное освещение «с точки зрения деятеля»;

2. используется для изучения тех социальных групп, которые трудно поддаются пространственной и временной локализации;

3. дает первичное знание о социальной структуре и процессах на основе индивидуальных репрезентаций социальной реальности (Рустин 2002, с. 17).

Например: «Понятно, что вот... Я в свое время работал... ну вот, в молодости я был деканом радиофака (*улыбнулся*). Вот. Такой востребованный у нас был факультет. И когда контрактное обучение ввели... я вообще был против набора контрактников»

Будучи объективацией общих социальных процессов, рассказанная история дает возможность «реконструировать кристаллическую решетку знания группы» и отражает не просто личный, но личный социально значимый опыт (Козлова, 1999, с. 20). В этом случае уместно придерживаться феноменологического подхода, рассматривая субъективное восприятие событий в контексте информанта или «социологическое переписывание» нарратива. Кроме этого, нарратив можно охарактеризовать как последовательность связанных причинной связью событий и лежащих в их основе источников, разворачивающихся с течением времени, которые могут быть использованы в качестве шаблона при интерпретации настоящего опыта (Вольчик, 2017, с. 134).

В данном исследовании были проанализированы не только дискретные единицы нарратива, но и цепочки связанных между собой подобных единиц, группирующихся в макронарративы (смысловые линии) и прослеживающихся на протяжении конкретного интервью.

На втором этапе анализа, с учетом вышеописанных методик, были

синтезированы блоки нарративных частей текста, связанные с интересующими исследователей аспектами функционирования магистратуры: контингент обучающихся, конкурс в магистратуру, роль руководителей программ, индивидуализация обучения в магистратуре, связь с рынком труда (запросом работодателей). Содержание текста нарративов связывалось с уже установленными системами классификаций и переменных, иллюстрирующих состояние магистерского образования в России, то есть был использован структурирующий содержательный анализ нарративов.

На третьем этапе нарративные единицы были распределены по группам тем из гайда интервью (внеучебные социальные блага для учащихся, рентабельность магистратуры, анализ рынка и целевая аудитория поступающих и т. д.) для дальнейшего сравнения и выделения общих тенденций. Темы были отобраны исследовательским коллективом на основе предварительно выявленных проблем и противоречий российского магистерского образования, таких как:

- взаимное несоответствие спроса абитуриентов, запроса работодателей и предложения вузов, ориентированных на свои задачи;
- отсутствие автономии руководителей магистерских программ относительно кадровых решений и стратегии развития программы – ключевая управленческая ловушка в развитии магистерского образования (Игнатъев, Варламова, 2019);
- отсутствие/формальная реализация в большинстве вузов индивидуальных образовательных траекторий студента в условиях разнообразия учебных целей (Корчемкина, Белоусова, Фортыхина, 2021);
- неразработанность критериев и механизмов оценки качества приема

в магистратуру как одного из ключевых показателей качества программы.

На четвертом этапе структурного анализа были синтезированы показатели нарративных частей текста по темам, связанным с основными гипотезами исследования

Результаты

Результаты представлены в виде четырех тематических блоков, связанных с проблемами руководства магистерскими

программами, качества приема в магистратуру, отношения администраторов к образовательным трекам магистранта и практиками привлечения работодателей к управлению магистерскими программами.

Нарративные сюжеты выделены отдельным текстом, а цитаты включены в структуру предложений для усиления логики изложения. В конце каждого сюжета приведены краткие обобщения, которые прокомментированы в выводах и дискуссионной части статьи.

1. Руководство магистерскими программами: вопрос автономности

Автономность академического руководителя магистерской программы связана в первую очередь с наличием ресурсов – финансовых и административных. В большинстве интервью сложности отмечаются в контексте реализации сетевых программ магистратуры: речь идет о нежелании штатных преподавателей вуза уступать рабочие места приглашенным специалистам («Мы что, извините, дурнее?»).

Нами было выделено несколько повторяющихся нарративных фрагментов, касающихся руководства магистерскими программами и роли руководителя:

ФОРМУЛИРОВАНИЕ РЫНОЧНЫХ ЦЕЛЕЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ВСТРЕЧАЕТСЯ В ЕДИНИЧНЫХ СЛУЧАЯХ

Нарратив «руководитель — гений, который не готов управлять, но готов продвигать науку».

«Уже мы сократились, наверное, процентов на 40... Вот. И это очень сложно идет процесс, потому что каждый научный руководитель — он гений, он незаменимый, другой такой не может быть» (директор по образовательной деятельности федерального университета).

«В общем-то, руководители магистерских программ — это люди, которые, так или иначе, сами функционерами являются в университете. Это деканы, заведующие кафедрами, вот, либо, это профессора кафедр... Они цену себе знают как руководители магистерских программ» (проректор классического университета).

«Вот есть руководитель магистерской программы, который даже не понимает, что он делает. А самое главное, когда ты ему говоришь, что ты должен набрать еще и абитуриентов, на что он на тебя смотрит и говорит: “я... я же ученый. Я же доктор медицинских наук, ну не должен этим заниматься, это не моя работа”» (проректор классического университета).

Нарратив о том, что структура кафедр препятствует автономии руководителей магистерских программ, но все к ней привыкли и подстраиваются.

«Ну вот на жесткость мы не идем, все-таки пытаемся как-то уговорить, ну вот экономически воздействовать. В основной массе все-таки хочется стабильности. Вот у него стабильно, все хорошо — [поэтому возникает реакция] “Чего это тут придумал? И что мне куда-то, что-то надо менять? У меня и так все хорошо, ко мне идут, и вот и сами ребята устраиваются, работают”» (директор по образовательной деятельности федерального университета).

«... у нас есть тоже академические руководители магистерских программ... Чаше это заведующие кафедрами, но не всегда... Вот, причем ротация происходит. Кто-то считает, что лучше отдать руководство практику на данный момент» (проректор государственного университета).

«Пока все на кафедрах руководители у нас номинальные..., да простит меня ректор

(смеется)» (проректор государственного университета).

«По сути, магистерские программы реализуются кафедрами выпускающими. Это вызывает, ну, скажем так, озабоченность, потому что мы анализируем опыт других вузов и видим, что многие вообще перешли к управлению программами, а не кафедрами» (проректор государственного университета).

Что касается потенциальных изменений в руководстве магистерскими программами, респонденты отмечают проблемы, связанные с сокращением количества неэффективных программ магистратуры ввиду сложности увольнения руководителей. Проблемы носят не столько процедурный, сколько личный характер. В интервью был описан кейс только одного университета, который решился на трансформацию института руководителей магистерских программ. Респондент связал с этим процессом высокий абитуриентский конкурс.

«Хочу сказать, что из года в год конкурс растет. Почему? Потому что мы и программы меняем, и есть одна интересная такая у нас вещь, это институт руководителей образовательных программ... когда разрабатываются программы и изучается целевая группа абитуриентов и, с другой стороны, возможности трудоустройства на рынке труда в регионе и за его пределами» (проректор опорного университета).

Этот же кейс содержит описание необычной для магистерского образования ситуации: «внешних» магистрантов (в т. ч. иностранных) больше, чем собственных.

«...небольшая часть — наши собственные студенты..., но значительная часть — это магистранты из других вузов региона, да» (проректор опорного университета).

Таким образом, администраторы вузов отметили, что руководителями программ магистратуры чаще всего являются профессора кафедр, не всегда понимающие свои организационные обязанности. Респонденты четко разделяли две функции: управление программой (включая ответственность за набор абитуриентов) и научное руководство программой

(ее «наполнение»). Обе эти функции должны выполнять руководители программы, которые по факту сосредоточены только на научной составляющей. Руководители перекладывают на приемные комиссии работу с абитуриентами, а сами занимаются решением бюрократических вопросов, работая на сохранение статус-кво программы и нагрузки.

(Без)конкурсный отбор на программы магистратуры: администраторы вузов о качестве приема.

Среди 21 респондента 8 человек описывали конкурс на магистерские программы и качество приема на программы посредством нарратива-надрыва: «делаем все, что можем, для набора»:

«В основном это выпускники нашего бакалавриата, продолжают учиться и работают. У нас очень большой приток желающих поступить в магистратуру и обучаться в ней — это страны СНГ, Таджикистан, Узбекистан, и это страны Ближнего Востока, в частности, Иран и Ирак... Мы их всех берем» (проректор опорного университета).

«В общем-то, конкурс есть везде. Но при этом (на естественные науки, математику) очень немного мест. Вот... 5 мест, а как ее сделать рентабельной, как у экономистов, которые выходят на 10–12?! Да это у всех так» (проректор государственного университета).

«...вот... прошлый год мы пережили успешно. В магистратуре, в 37-й группе и в 38-й было 7 человек на место, а средний конкурс у нас 3,7 на одно бюджетное место» (проректор государственного университета).

Респонденты признают серьезные диспропорции в конкурсе на естественно-научные, технические и социально-гуманитарные направления. С конкурсом

связывается востребованность магистерских программ как у абитуриентов, так и у работодателей. Характерно, что никто из респондентов не отметил связь успешности приемной кампании с качеством программы.

В этом сюжете встречались и контр-нарративы, посвященные высокому конкурсу и востребованности программ магистратуры.

«Понятно, что на бюджет поступают самые сильные, но на контракт здесь же тоже все определяется политикой. Что ты хочешь от этого мероприятия? Денег собрать — хорошее дело, да. Либо все-таки выдержать какую-то планку и по качеству людей. У технарей

такая ситуация: не идут туда ребята с маленькими баллами, потому что знают, что там не справятся. Но магистратура востребована в принципе» (директор по образовательной деятельности федерального университета).

АДМИНИСТРАТОРЫ ВУЗОВ ЗАНИМАЮТ ПОЗИЦИЮ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ ПРИКАЗОВ ВЫШЕСТОЯЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И РАБОТАЮТ НА СООТВЕТСТВИЕ ЦЕЛЕВЫМ ПОКАЗАТЕЛЯМ

Образовательный

трек магистранта: тернистый путь индивидуализации

Речь респондента относительно индивидуального образовательного трека (ИОТ), как правило, строится в виде классического нарратива: она не подготовлена, респондент охотно высказывает свое мнение, часто встречаются рассуждения о предполагаемых или желаемых изменениях в будущем. Информанты связывают индивидуализацию образования в магистратуре с внедрением академического и прикладного трека, проектного обучения, перехода к модульному принципу обучения, исследовательской работой в магистратуре. Все эти отсылки к индивидуализации четко связаны с программой развития в рамках «Приоритет-2030» и находятся «в начале пути».

«Так скажем, по факту в каком-то бумажном нормативном выражении у нас такого

(индивидуального трека) нет. Мы сейчас только планируем в рамках подготовки новой программы "Приоритет-2030", так мы будем разделять треки» (Проректор опорного университета).

«...индивидуальных образовательных траекторий на сегодняшний день по факту не существует, но в моем представлении майноры в рамках вообще магистратуры вряд ли возможны в связи с ограниченным количеством объема и временного, и часов» (ректор государственного университета).

При реализации ИОТ администраторы сталкиваются со следующими ограничениями:

- распределение нагрузки между преподавателями и научными руководителями («есть ограничения по научному руководству, которые приняты на кафедре»);

- сложности непрерывного академического образования, ввиду отсутствия интереса к науке у магистрантов, а также по причине несоответствия научных руководителей требованиям ФГОС («У нас фактически числились одни, но руководил другой») и сокращения бюджетных мест в аспирантуре («С 2014 года количество бюджетных мест (в аспирантуру) резко сократилось до 3–4 в год. И интерес пропал, и невыгодно»);

- дисциплины по выбору — номинальный компонент, так как из двух дисциплин большинством студентов выбирается одна, остальные студенты туда «дозаписываются», так как у вуза нет возможности финансировать обе.

Вовлечение студентов в управление магистратурой — «продвинутый» тренд, который пока не коснулся большинства программ.

«Нет, таких вещей [вовлечение студентов в управление программой] у нас нет (*смеется*). Конечно, пока нет. Но мы проводим опросы, видим мнение студентов. Но вот такого студенческого самоуправления (*смеется*)... нет» (проректор опорного университета).

Что касается участия студентов в содержательном наполнении магистерской программы, то респонденты указывают лишь на практики простого сбора мнений студентов без описания механизма их учета.

Общий нарратив можно обозначить как нарратив достижения: и администраторы,

и преподаватели работают на приближение к поставленной цели — индивидуализации магистерского образования. При этом магистратура оказывается в «догоняющей» бакалавриат роли, хотя по своей природе является более гибким и краткосрочным форматом высшего образования. Опираясь на сюжеты внутри этого нарратива, можно зафиксировать проблемы получения от студентов обратной связи.

Привлечение работодателей к управлению магистерской программой

Работодатели готовы формулировать требования к выпускнику, но не платить за места в магистратуре. Однако требования работодателей сложно перевести на язык ФГОС.

«У меня нет очереди работодателей, которые готовы были бы, даже приспособив к своему производству, оплатить какую-то программу и сделать какой-то заказ» (проректор государственного университета).

«Внебюджетная магистратура у нас, конечно, безусловно, есть, но так, чтобы она полностью оплачивалась, ну, на мой взгляд, такого..., это было бы очень интересное предложение для нас, наверное» (проректор национального исследовательского университета).

«Есть программы, которые очень глубоко связаны с работодателями, но сказать, что это осуществляется по целевому заказу на сегодня, я не могу» (проректор государственного университета).

Связь магистерских программ и рынка труда слабая, но в последние несколько лет стала усиливаться, в т. ч. через IT-направления, в которых «работодатель понял, как готовить магистранта под себя».

«Мы привлекаем специалистов в обучение, и не все мы можем сами сделать, вот, в магистратуре... То есть мы должны привлечь все-таки сторонних людей» (директор по образовательной деятельности федерального университета).

Работодатели редко занимают проактивную позицию в работе с университетами. Если это происходит, то скорее в ключе «клиент всегда прав».

«Мы с учетом тех профессиональных стандартов, которые есть, сформулировали

профессиональные компетенции, но [название работодателя] только частично удовлетворили эти формулировки, и они сказали: «Нет, а мы бы хотели вот такие, такие и такие» (проректор опорного университета).

«... просто директор радиозавода говорил, что нужны компетенции инженера, потому что они строят новый цех, и мы делаем программу тоже вот под этот заказ» (проректор государственного университета).

Вузы заинтересованы в реализации магистерских программ совместно с работодателями. Модель корпоративной магистратуры +НИОКР видится некоторым руководителям хорошим рецептом повышения привлекательности магистерской программы.

«Ростех провел отбор на эту магистерскую программу в виде олимпиады и готов 20 мест обучать за свои деньги»; «Да, то есть мы выделяем небольшое КЦП, но они учатся за свой счет...» (проректор государственного университета).

Вопрос о том, должен ли работодатель платить за магистерские места, дополняется нарративом, что «платить» можно по-разному.

«... поэтому, когда предприятие-партнер предоставляет нам свою базу, с одной стороны, для практики, а с другой стороны, для проведения исследования, это и есть вклад» (проректор опорного университета).

«... они экспертам, приглашенным, это все оплачивать будут. Пока, то есть вот эти приезды...» (проректор государственного университета).

Никто из респондентов не отметил наличие программ магистратуры, полностью оплачиваемых работодателем, однако, 6 респондентов упомянули, что сотрудничают с крупными промышленными предприятиями или с госучреждениями. Можно выделить несколько форм сотрудничества:

- магистерские программы под запрос работодателей;
- лаборатории, созданные совместно с предприятиями;
- совместная магистратура и обучение студентов на территории предприятия;
- представители работодателя трудоустроены на кафедрах и вовлечены в учебный процесс;

- оборудование, предоставляемое университету предприятиями.

В остальных случаях информанты отмечают отсутствие даже запроса со стороны работодателя («Они, конечно, должны к нам приходить как можно чаще со своими предложениями, потому что иногда нам не хватает вот этой постоянной актуализации рынка труда»).

Выводы и дискуссия

Для администраторов российских университетов характерно транзакционное лидерство в части процесса управления магистерскими программами. Характерной чертой такого типа лидерства является часто встречаемый нарратив «достигаторства» и «преодоления трудностей» при выполнении задач, поставленных извне. Администраторы вузов занимают позицию исполнителей приказов вышестоящих руководителей и работают на соответствие целевым показателям: сохранить кадры, обеспечить нагрузку в часах, «закрыть» контрольные цифры приема. Это дает основание предположить, что реальный запрос абитуриентов и работодателей оказывается неизученным, так как не является решающим фактором управления магистратурой.

В ходе исследования подтвердилось, что вузовские администраторы не готовы к пересмотру системы управления магистерскими программами. Увеличение автономии академических руководителей не вписывается в традиционные рамки, а менять традиционный кафедральный принцип администраторы не готовы как финансово, так и концептуально.

Индивидуальная образовательная траектория в магистратуре оценивается администраторами положительно, но остается областью будущих улучшений. При этом неясен механизм реализации данной идеи в малых студенческих группах.

Администраторы лояльно относятся к ситуации безконкурсного отбора в магистратуру, т. к. приоритетной задачей

является соблюдение КЦП и обеспечение нагрузкой преподавателей, а не качество образования.

Отметим, что респонденты изначально придерживались официальной риторики, кроме того, они были заранее ознакомлены с вопросами интервью. Тем не менее в большинстве интервью присутствовали имплицитные онтологические нарративы, включающие эмоции и оценочные суждения. В процессе диалога респонденты перестраивались на более неформальный стиль общения. В ходе интервью респонденты скорее не делились собственным опытом и достижениями, а выносили на обсуждение проблемы, с которыми им приходится сталкиваться в управлении магистратурой.

Проанализированные нарративы мы связываем с двумя институциональными ловушками: редукции качества образования и ловушкой метрик (Жук, Фурса, 2019). Последняя указывает на феномен шоттермизма (short-termism): работники вуза мотивированы не на реализацию стратегических целей, а на решение краткосрочных локальных проблем. Такое, имеющее место в университетах «тоннельное зрение» было описано еще в начале 1980-х гг. Б. Р. Кларком, который отмечал, что для обеспечения академических свобод и повышения качества образования необходимо отделять управление вузом и его подразделениями от управления образовательными программами и их содержанием (Clark, 2010). Это мы находим в сюжетах, связанных с описанием роли академического руководителя магистратуры, и тем самым подтверждаем наш тезис о том, что магистерские программы в российских университетах фактически функционируют без автономии академического руководителя или академического совета. Полученный вывод говорит о сохранении рамок институциональной ловушки, когда концентрация рычагов управления организацией и содержанием образования в единых центрах принятия решений приводит к бегу на короткую дистанцию, в то время как нормативно заявляются долгосрочные стратегии вузов.

Последствие попадания в ловушку редукции качества — неготовность администраторов рисковать при наборе абитуриентов на

программы магистратуры: входные требования часто занижаются, в приоритет ставится количество, а не качество абитуриентов.

В нарративах, касающихся открытия программ магистратуры и связанных с этим трудностей, прослеживаются мотивы выживания: сохранить преподавательский состав, нагрузку, заполнить места по КЦП и т. д. Риторика развития (в т. ч. развития региона) практически не встречается. Анализ целевой аудитории поступающих на программы магистратуры проводится редко. Поиск потенциальных абитуриентов и работодателей происходит исходя из текущих задач руководства вуза, а не требований рынка труда.

В свете стратегических изменений в системе высшего образования России, пересмотра роли магистратуры в структуре высшего образования, полученные выводы могут стать основанием для проектирования сценариев трансформации уровня высшего образования. Кроме того, перспективным видится сравнение нарративов администраторов с нарративами студентов магистратуры и преподавателей.

Список источников

- Бергер, П., Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: «Медиум».
- Вольчик, В. В. (2017). Нарративная и институциональная экономика. *Журнал институциональных исследований*, 9(4), 132–143. DOI: 0.17835/2076-6297.2017.9.4.132-143.
- Вольчик, В. В., Корытцев, М. А., Маслюкова, Е. В. (2018). Институциональные ловушки и новый менеджизм в сфере образования и науки. *Управленец*, 9(6), 17–29. DOI: 10.29141/2218-5003-2018-9-6-2.
- Гармонова, А. В., Опфер, Е. А., Щеглова, Д. В. (2022). Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров. *Высшее образование в России*, 31(11), 48–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62.
- Гармонова, А. В., Щеглова, Д. В. (Ред.). (2021). *Доказательная магистратура: результаты и перспективы*. Москва: Макс-Пресс.
- Егоров, А. А. (2020). Оценка эффективности деятельности университетов на основе их производственных функций. *Университетское управление: практика и анализ*, 24(4), 87–99. DOI: 10.15826/umpra.2020.04.037.
- Жук, А. А., Фурса, Е. В. (2019). Нарративный анализ институциональных ловушек сферы образования и науки России. *Журнал институциональных исследований*, 11(1), 176–196. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.04.037>.

Игнатьев, В. П., Варламова, Л. Ф. (2019). Мониторинг эффективности реализации магистерских программ. *Высшее образование в России*, 28(7), 110–117. DOI: 10.31992/0869–3617–2019–28–7–110–118.

Калачикова, О. Н., Акимова, К. К. (2018). Управление магистратурой в условиях трансформации университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 22(1), 6–15. DOI:10.15826/umpra.2018.01.001.

Калмыкова, Е. С., Мергенталер, Э. (2002). Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории. *Журнал практической психологии и психоанализа*, 2. <https://psyjournal.ru/articles/narrativ-v-psihoterapii-rasskazy-pacientov-o-lichnoy-istorii-chast-ii> (дата обращения 14.04.2024).

Карасик, В. И. (1997). Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности). *Научная библиотека Центроконцепта: Концепты*, 2(2), 156–168.

Каспржак, А. Г., Калашников, С. П. (2016). Конструирование образовательных программ прикладной магистратуры. *Университетское управление: практика и анализ*, (2), 14–25. DOI: 10.15826/umj.2016.102.001.

Козлова, Н. Н. (1999). Повесть о жизни с Алешей Паустовским: социологическое переписывание. *Социологические исследования*, (5), 20–33.

Корчемкина, Ю. В., Белоусова, Н. А., Фортыгина, С. Н. (2021). Индивидуальная образовательная траектория как условие повышения эффективности обучения в магистратуре. *Ученые записки университета Лесгафта*, 3(193), 207–210. DOI:10.34835/issn.2308–1961.2021.3.p207–210.

Мещерякова, Н. Н., Роготнева, Е. Н., Гончарова, Н. А. (2020). Факторы выбора профессии студентами-инвалидами: исследование методом нарративного интервью. *Вопросы психологии*, 4, 56–64. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44211130> (EDN YPTJRJ).

Опфер, Е. А. (2021). Трансформации российской магистратуры. *Высшее образование в России*, 1, 36–48. DOI:10.31992/0869–3617–2021–30–1–36–48.

Петрова, О. В., Чепьюк, О. Р. и др. (2021). Российская магистратура будущего: четыре траектории развития. *Высшее образование в России*, (8–9), 22–23. DOI:10.31992/0869–3617–2021–30–8–9–20–33.

Пичугина, Т. А., Данышина, С. А. и др. (2021). Поведенческие сценарии студентов в формировании имиджа вуза: опыт нарративного анализа. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, (3), 302–309. DOI:10.35634/2412–9550–2021–31–3–302–309.

Селиверстова, Н. А. (2019). Имитации в высшей школе: следствие модернизации? *Знание. Понимание. Умение*, (4), 65–72. DOI:10.17805/zpu.2019.4.5.

Судакова, А. Е., Сандлер, Д. Г., Тарасьева, Т. В. (2020). Конкуренция между вузами: концептуальный анализ. *Университетское управление: практика и анализ*, 24(4), 58–74. DOI:10.15826/umpra.2020.04.035.

Указ президента Российской Федерации от 08.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». (2024). https://base.garant.ru/408618353/#block_31 (дата обращения 29.03.2024).

Рустин, М. (2002). Размышления по поводу поворота к биографиям в социальных науках. *ИНТЕР*, (1), 7–25.

References

Bass, B. M., Avolio, B. J. (1990). Developing Trans-formational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, (14), 21–27. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599010135122>.

Bleiklie, I., Enders, J., et al. (2011). New public management, network governance and the university as a changing professional organization. *Ashgate Research Companion to New Public Management* (pp.16). Ashgate.

Brogger, K. (2014). The ghosts of higher education reform: on the organizational processes surrounding policy borrowing. *Globalization, Societies and Education*, 12(4), 520–541. DOI:10.1080/14767724.2014.901905.

Casey, K. (1995). The New Narrative Research in Education. *Review of Research in Education*, 21(1), 211–253. DOI:10.3102/0091732x021001211.

Clark, B. R. (2010). Burton Clark's The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. *London Review of Education*, (8), 229–237. DOI:10.1080/14748460.2010.515122.

Collins, H., Leonard-Clarke, W., O'Mahoney, H. (2019). 'Um, er': how meaning varies between speech and its typed transcript. *Qualitative Research*, 19(6), 653–668. DOI:10.1177/1468794118816615.

Delamont, S., Atkinson, P. (2014). Narratives and accounts: Their collection and analysis. *Theory and method in higher education research II*, 10, 43–62. DOI:10.1108/S1479–3628(2014)0000010008.

Kallenberg, T. (2020). Between Trust and Strategic Behavior of Academic (Middle) Leaders in Higher Education. Responsibility of Higher Education Systems, 74–92. DOI:10.1163/9789004436558_005.

Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis. *Special Issue of the Journal of Narrative and Life History*, 7, (1–4), 395–415. DOI: <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>.

Labov, W., Waletzky, J. (1997). Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis. *Special Volume of a Journal of Narrative and Life History*, 7, 3–38.

Magalhães, A., Veiga, A. (2015). The Narrative Approach in Higher Education Research. *Theory and Method in Higher Education Research*, 1, 311–331.

Pollner, M., Stein, J. (1996). Narrative mapping of social worlds: the voice of experience in alcoholics anonymous. *Symbolic Interaction*, 9(3), 203–223.

Zinner, L., Lindorfer, B., O'Reilly, A. (2022). Leadership in changing doctoral education. *European Journal of Education*, 57, 1–14. DOI: 10.1111/ejed.12517.

Master's degree in Russia: narrative analyses of interviews with university administrators

Nadezhda V. IVANCHENKO,

Ph.D. in Sci. (Philology), Associate Professor, School of Asian Studies, National Research University Higher School of Economics. 21/4, 5 Bld., Staraya Basmannaya Str., 105066, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-3999-0964. ResearcherID: GWQ-5707-2022. E-mail: nivanchenko@hse.ru

Daria V. SHEGLOVA,

Ph.D. in Sci. (Political Science), Associate Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10 Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-5196-8607. ResearcherID: B-8013-2018. E-mail: dshcheglova@hse.ru

Evgenia A. OPFER,

Ph.D. in Sci. (Education), Associate Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10 Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-1253-5657. ResearcherID: S-1925-2016. E-mail: eopfer@hse.ru

Anna V. GARMONOVA,

Ph.D. in Sci. (Political Science), Associate Professor, Institute of Education. Director, Centre for Regional University Partnerships, National Research University Higher School of Economics. 11, D316 off., Pokrovsky Blvd., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-2656-0578. ResearcherID: T-1371-2017. E-mail: agarmonova@hse.ru

ABSTRACT Russian universities have developed a variety of practices for designing and implementing master's programs related to differences in funding, geographic location, type of university, and a number of other factors. In the context of Russia's withdrawal from the Bologna process and the search for its own model for the implementation of higher education programs, it is necessary to analyze the established practices for managing such programs. The article presents an analysis of semi-structured narrative interviews with administrators of Russian universities on the topic of the development of master's education. The analysis showed that despite the wide variety of master's programs and types of master's programs administrators of Russian universities face similar problems caused by strict regulations of the educational process at the state level. Administrators take the position of executors, performing the tasks of higher authorities, while experiencing a sufficient lack of freedom for the meaningful development of the master's degree programs. Administrators also fall into the typical traps of reducing the quality of education and the traps of metrics.

All of the above leads to «closing» of admission goal quotas with no real competition and without the quality of the applicant being considered. The nominal role of the academic supervisor of master's programs results in the development of «outdated» programs and master's programs are being opened without considering the demand of the labor market. Moreover, this also results in a formal approach to building an individual educational trajectory for undergraduates.

KEY WORDS Narrative Interview, Master's Degree, University Administrators, Master's Degree Program, Narrative analysis

THE CITATION REFERENCE Ivanchenko N. V., Sheglova D. V., Opfer E. A., Garmonova A. V. Master's degree in Russia: narrative analyses of interviews with university administrators. The Educational Policy Journal, (2024), 1(97), 78-92. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-78-92

Received: 04.2024

Accepted: 04.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Факторы эффективности школьной отметки: от программы к методическому действию

Галина Савиных, Андрей Бахмутский

АННОТАЦИЯ Феномен школьной отметки рассматривается авторами статьи с точки зрения того, как она связана с внутренними системами оценки качества образования (ВСОКО). Приведены результаты опроса руководителей школ и практикующих экспертов на предмет значимых характеристик ВСОКО как генератора и регулятора школьных отметок. Выдвинут тезис о коллективно-распределенной ответственности педагогов за единообразие подходов к выставлению отметок, обеспечение их объективности и информативности. Последние рассматриваются в статье как основные единицы эффективности школьных отметок. Изложена авторская позиция по влиянию различных компонентов ВСОКО на достижение указанной эффективности. Особое внимание уделено оценочным компетенциям педагогов, которые регулируются их должностными обязанностями. Для перечня должностных обязанностей предложены позиции, потенциально стимулирующие методические усилия педагогов по изменению практик выставления отметок. Отмечена необходимость и возможность административных действий на развитие соответствующих компетенций у педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА внутренние системы оценки качества образования (ВСОКО), коллективно-распределенный субъект ВСОКО, школьные отметки, оценочные компетенции педагогов, дидактическая система педагога

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-93-98

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Савиных Г. П., Бахмутский А. Е. Факторы эффективности школьной отметки: от программы к методическому действию. Образовательная политика, (2024), 1(97), 93-98. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-93-98

Поступила: 05.2024

Принята: 05.2024

Дата публикации: 06.2024

Введение

Школьная отметка — наиболее заметный для широкого круга лиц атрибут внутренней системы оценки качества образования (далее — ВСОКО). Под эффективностью школьной отметки мы понимаем ее объективность, информативность, а также меру ее воздействия на академическую успешность учащихся.

Каждая школа самостоятельно проектирует ВСОКО (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ): устанавливает формы, методы, процедуры, предмет оценки, принимает необходимые локальные акты. Поэтому говорить о школьной отметке мы будем исключительно в логике образовательных программ и кадровых условий ее реализации.

Многие педагогические коллективы начинают признавать бесперспективность

Галина Петровна САВИНЫХ

д. пед. н., профессор департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук Московского городского педагогического университета (129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д., 4, корп. 3. ResearcherID: 492043. ORCID: 0000-0003-0302-6030. Email: 7069494@mail.ru)

Андрей Евгеньевич БАХМУТСКИЙ

д. пед. н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, РФ, Санкт-Петербург, Наб. реки Мойки, 48/11. ORCID: 0000-0003-2858-7942. Email: anba@bk.ru)

таких практик, когда отметка выставляется «за четверть», а не за результат, снижая тем самым внимание к индивидуальной динамике ученика в контроле успеваемости. Если традиционно педагогическая оценка осуществлялась из позиции «ты учишься — я контролирую»,

то сегодня этот подход трансформируется. Образовательные программы начинают включать в себя критерии оценки, опираясь на которые учащиеся могут прогнозировать свои образовательные результаты (Бахмутский, 2004).

Становится очевидным, что в условиях сложившегося «почетвертного» контроля выставляемая педагогом отметка говорит преимущественно о знаниевой составляющей предмета и, соответственно, имеет низкую информативность в части комплексных требований ФГОС к образовательным результатам обучающихся. *Если действия педагога не усилены стратегическими мерами административного контроля, то он может и не увидеть в своей оценочной деятельности должного влияния на образовательные результаты обучающихся.*

Исследовательский опыт показывает, что «почетвертная» модель выставления отметок закрыта для наблюдения за личностным развитием обучающихся и мало подходит для диагностики их функциональной грамотности. Объясняется это программно-методическим наследием, когда отметку не привязывали к требованиям образовательного стандарта или, как сейчас, к содержанию федеральных рабочих программ по предмету (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной основной образовательной программы основного общего образования»). Отметка являлась лишь инструментом контроля освоения образовательной программы обучающимися. Положение усиливалось либо непоследовательностью, либо отсутствием управленческих решений по грамотной организации педагогических практик оценки (Найденова, 2022).

Общее направление нашего исследования можно обозначить как поиск ответа на вопрос: «Каковы факторы эффективности

школьной отметки и каким образом учесть их при разработке образовательных программ и в методической работе с педагогами?»

Взгляды исследователей на оценку

Если мы обратимся к опыту ученых, то увидим усиление значимости педагогической оценки в связи с тем, что она рассматривается как неотъемлемый компонент дидактической системы педагога, где содержание образования, обучение и оценивание взаимообусловлены (Найденова, 2022). Внутри такой системы оценка

становится средством педагогического взаимодействия, а не только контроля.

Означенное понимание оценки исследователи Института стратегии развития образования (ИСРО) связывают с потребностью «создать «новую дидактику»» (Осмоловская, 2016, с. 94) в ответ на ситуацию, когда «процесс обучения конструируется

в условиях высокой динамичности, изменчивости жизненной ситуации человека» (Там же) и нужны идеи, «которые зачастую выходят за рамки дидактики, включая философские, психологические концептуальные построения» (Там же, с. 102).

Еще один пример новых взглядов на педагогическую оценку мы видим в тезисах ученых Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (О. Б. Даутовой, Н. А. Вершининой, М. Г. Ермолаевой и др.). В книге «Педагогический словарь: новейший этап развития методологии» они предлагают следующее определение дидактической компетенции учителя: «интегральная способность педагога к решению класса дидактических задач в области обучения и развития учащегося» (Даутова, 2020, с. 67). Комментируя свой подход, ученые говорят, что важной задачей педагога

**«ПОЧЕТВЕРТНАЯ» МОДЕЛЬ
ВЫСТАВЛЕНИЯ ОТМЕТОК
ЗАКРЫТА ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЯ
ЗА ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ
ОБУЧАЮЩИХСЯ И МАЛО
ПОДХОДИТ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ИХ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

становится не столько выбор содержания урока и транслируемого учебного материала, сколько формирование на уроке особой коммуникативной среды, позволяющей педагогической оценке стать составляющей персонализации обучения.

Не менее интересны исследования, акцентирующие связь между учебной и информационно-аналитической деятельностью педагога. Здесь ученые используют понятие «информационной инфраструктуры». К примеру, Ю. В. Торкунова (2014, с. 53–55) называет следующие ключевые особенности информационно-аналитической деятельности в образовании:

- усиление фактора информационных ресурсов как таковых;
- рост актуальных для системы образования информационных продуктов;
- рост числа информационных систем и их пользователей.

Следует подчеркнуть, что слово «внутренняя» создает особое функциональное поле ВСОКО. Первым аргументом подобного утверждения будет то, что система отметок необходима педагогическому коллективу как предмет профессиональной рефлексии и самоопределения. Во-вторых, именно внутри школы создаются регламенты оценочных процедур, учитывается специфика обучающихся, аккумулируются интересы родителей в отношении контроля за ребенком. Третий аргумент состоит в том, что атрибут «внутренняя» означает использование данных оценочных процедур для принятия решений внутри организации.

На первый взгляд кажется, что школьная отметка выставляется конкретным педагогом конкретному ученику. На самом же деле, если говорить об отметке как атрибуте ВСОКО, то следует рассматривать ее как отражение коллективной культуры оценки в целом и подходов к ее использованию в коммуникации с родителями и учениками. В грамотно организованной ВСОКО за одни и те же виды освоенного учебного действия должны выставляться одни и те же отметки — как внутри класса, так и внутри параллели, уровня образования.

Исследование и результаты

Исследуя факторы эффективности школьной отметки, мы организовали обратную связь от выделенной группы директоров школ и сотрудников региональных институтов развития образования (всего 70 человек) по вопросам отбора характеристик ВСОКО как генератора и регулятора школьных оценок.

Мы использовали метод семантического дифференциала и предложили респондентам проранжировать 7 позиций (шкала от 1 до 7, где 1 — наименьшее значение, 7 — наиболее значимый параметр) без использования повторяющихся рангов, то есть расставить приоритеты однозначно:

- компетентность руководителя образовательной организации;
- проработанность программ и локальных норм;
- ориентация на госполитику;
- учет регионального контекста;
- ориентация на уникальные стратегии развития школы;
- организационно-технологический алгоритм оценки;
- педагогические практики оценки.

Каждая позиция фиксировала один из факторов внутренней системы оценки качества образования (Савиных, 2023). Ожидалось, что все респонденты считают включенные в предмет экспертной оценки факторы значимыми.

Для оценки объективности экспертных выводов при анализе данных анкетирования использовался коэффициент конкордации (согласованности) экспертных суждений. Он вычислялся по формуле:

Коэффициент конкордации вычислялся по формуле:

$$W = \frac{12 \sum_{i=1}^m (R - \bar{R})^2}{n^2(m^3 - m)}$$

где n — количество экспертов,
 m — количество рангов,
 R — набранный суммарный балл
 $\bar{R}$ — среднее значение рангов:

$$\bar{R} = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m R_i$$

где n — количество экспертов,
 m — количество рангов,
 R — набранный суммарный балл,
 $\bar{R}$ — среднее значение рангов.

Достаточный для принятия предложенных экспертной группой решений коэффициент конкордации должен быть заведомо более 0,7, т. е. как минимум 70% членов экспертной группы должны быть единодушны в своих оценках. Суммарно мы получили коэффициент конкордации 0,8, чем подтвердили свою гипотезу (Савиных, 2023).

Наиболее заметная согласованность в ответах экспертов касалась позиций «ориентация на уникальные стратегии развития школы» и «организационно-технологический

алгоритм оценки». Чуть меньшая согласованность, что было ожидаемо, проявилась по отношению к позиции «педагогические практики оценки». Это во многом подтвердило нашу гипотезу об административном факторе педагогического ресурса ВСОКО. Разночтения в экспертных позициях означали, что на сегодняшний день педагогическая оценка еще не стала инструментом административного контроля качества образования, а потенциал ВСОКО не используется для усиления эффективности школьной отметки.

Выводы

Мы выяснили, что существующие в отечественных школах практики ВСОКО оперируют преимущественно традиционной почетвертной моделью контроля, где отметки за четверть, будучи «организованными» накопительно, не имеют должной дифференциации весов (коэффициентов) поурочного оценивания и тематического контроля и сливаются в годовую отметку, обладающую крайне низкой информативностью.

Результаты опроса подтвердили, что мало кто из управленцев способен сегодня уверенно декодировать информацию годовой отметки. Что стоит, например, за «пятеркой» — какой багаж действий с предметным содержанием, универсальных учебных действий, функциональной грамотности? Или, к примеру, отличаются ли «пятерки» младшего школьника и старшеклассника? Каждая ли годовая «тройка» гарантирует ученику успешное освоение образовательной программы следующего года обучения (если исходить из декларации федеральной программы как фиксирующей базовое содержание и планируемые результаты)?

К сожалению, обозначенные вопросы пока еще риторические. Между декларируемыми в локальных актах нормами ВСОКО и реальными подходами к оценке в образовательных

программах по-прежнему наблюдается сильное расхождение. Школы зачастую дублируют оценочные процедуры, игнорируют задачу их оптимизации в рамках учебного года. Нет должного внимания к обозначению компетенций оценки и выставления отметок в должностных инструкциях педагогических работников и соглашениях о стимулирующих выплатах. Наблюдается редукция проблематики отметок в методической работе с педагогами.

Если вернуть вопрос в рамки ключевых факторов эффективности, то разумно обратиться к профессиональному стандарту педагога, где установлены искомые нами трудовые функции (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н):

- «систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению»;
- «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися»;

- «объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей».

Указанные действия побуждают к содержательной корректировке должностных обязанностей педагогического работника. Мы видим необходимость в следующих новых позициях в должностной инструкции (Савиных и др., 2020):

- планирование предметных, метапредметных, личностных результатов обучающихся;
- декомпозиция планируемых образовательных результатов по годам освоения ООП;
- подготовка кодификаторов и дескрипторов образовательных результатов для их текущего тематического контроля в ходе реализации рабочих программ по предметам учебного плана;
- подготовка оценочных инструментов текущего тематического контроля;
- применение в процедурах текущего тематического контроля различных форм: письменных, устных, экспертной оценки, наблюдения, учета;
- работа с данными по итогам текущего тематического контроля; составление информационно-аналитических документов на основе полученных данных;
- работа с данными внешних мониторингов и региональных диагностик; анализ выявленных дефицитов обучающихся и организация адресной работы с ними;
- реализация принципов формирующего оценивания в ходе поурочного контроля; баланс безотметочного формирующего оценивания и отметочных практик поурочной оценки;
- информирование родителей обучающихся о предмете оценки, особенностях ее организации;
- вовлечение обучающихся в самооценку; использование учебной рефлексии обучающихся в соответствии с наличным кодификатором образовательных результатов;
- готовность к тьюториалу индивидуальных учебных планов обучающихся, в т. ч. умение составлять кодификатор образовательных результатов.

Согласимся, что учет профессионального стандарта педагога, «ориентирующего и обязывающего педагога выполнять оценочные функции» (Барабас, 2021, с. 4) важен прежде всего для учреждений дополнительного профессионального образования. Однако и внутри школы этот учет необходим, чтобы регулировать методическую поддержку педагогов. Именно норма, особенно правовая, в конечном счете определяет решающие для всего коллектива требования.

Оценка не только с подачи федерального стандарта, но и согласно институциональной логике содержания образования должна включаться и в программу воспитания, и в программу формирования универсальных учебных действий (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной основной образовательной программы основного общего образования»). Это позволяет добиваться того, что влияние оценки становится не меньшим, чем влияние технологий организации и проведения урока. В зоне прямой ответственности педагога должны быть такие трудовые действия, как анализ результатов тематического контроля и учет данных внешних мониторингов и всероссийских проверочных работ.

Отсюда вывод: школьная отметка – квинтэссенция культуры субъектов ВСОКО и одновременно формирующий ресурс персональной ответственности ученика за возможность самореализации по окончании школы. И то, как школа заявляет в образовательной программе подходы к выставлению отметок, напрямую определяет профессиональные интенции всех участников педагогических отношений.

Список источников

Барабас, А. А. (2021). Подготовка педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования (13.00.08 – теория и методика профессионального

образования) [Диссертация кандидата педагогических наук]. <https://www.disserscat.com/content/podgotovka-pedagogov-obshcheobrazovatelnoi-organizatsii-k-proektirovaniyu-vnutrennei-sistemy> (дата обращения: 14.03.2024).

Бахмутский, А. Е. (2004). *Оценка качества школьного образования* (13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования) [Автореферат диссертации доктора педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена]. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-otsenka-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya#ixzz50B0V0rK1> (дата обращения: 14.03.2024).

Даутова, О. Б. (2020). *Педагогический словарь: новейший этап развития методологии*. СПб: КАРО.

Найденова, Н. В. (2022). Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновленного содержания общего образования в зарубежных странах. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(6(88)), 140–157. DOI:10.24412/2224-0772-2022-88-140-157.

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. (2012). *КонсультантПлюс — законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 19.09.2023).

Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287. (2021). *КонсультантПлюс — законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения 09.10.2023).

Об утверждении федеральной основной образовательной программы основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370. (2023). *КонсультантПлюс — законодательство РФ:*

кодексы, законы, указы, постановления. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452180/ (дата обращения 09.10.2023).

Осмоловская, И. М. (2016). Междисциплинарный подход в решении дидактических проблем в российском образовании. *Ценности и смыслы*, 4(44). <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-v-reshenii-didakticheskikh-problem-v-rossijskom-obrazovanii> (дата обращения: 05.01.2020).

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. (2013). *КонсультантПлюс — законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения 19.10.2019).

Савиных, Г. П., Волчек, М. Г., Халлиулина, Г. Н. (2020). Моделирование ВСОКО как условие аутентичных стратегий управления качеством образования в школе. *Вестник педагогических инноваций*, 4(60), 5–14.

Савиных, Г. П. (2023). *Построение и обеспечение функционирования внутренних систем оценки качества образования в общеобразовательных организациях* (13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования) [Диссертация доктора педагогических наук]. Санкт-Петербург.

Торкунова, Ю. В. (2014). *Педагогическая система качественного информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе* (13.00.08 — теория и методика профессионального образования) [Диссертация кандидата педагогических наук]. Казань.

The Factors of School Grading Effectiveness: From Curriculum to Methodological Action

Galina P. SAVINYKH,

Professor of the Department of Teaching Methods for Social and Humanities Sciences at Moscow City Pedagogical University, 4/1, 2nd Selskokhozyaistvenny Dr., 129226, Moscow, Russian Federation. ResearcherID: 492043. ORCID: 0000-0003-0302-6030. Email: savinykh-gp@ranepa.ru

Andrey E. BAKHMUTSKY,

PhD in Education, Professor, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 48/11, Moyka River Emb., 191186, Saint Petersburg, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-2858-7942. Email: anba@bk.ru

ABSTRACT The phenomenon of school grading is examined by the authors from the perspective of its attribution within internal education quality assessment systems (EQAS). The results of a survey of school principals and practicing experts on the significant characteristics of EQAS as generators and regulators of school grades are presented. The thesis of collectively-distributed responsibility of teachers for the uniformity of approaches to grading, ensuring the objectivity and informativeness of grades, is put forward. Objectivity and informativeness, reinforced by the formative impact of grades on students' academic success, are considered as the main units of effectiveness of school grades. The authors' position on the influence of various components of EQAS on achieving this effectiveness is outlined. Special attention is paid to the assessment competencies of teachers regulated by their job responsibilities. Relevant positions in the list of job duties that potentially stimulate methodological efforts of teachers to change grading practices are proposed. The necessity and possibility of administrative interventions to develop corresponding competencies among teachers are noted.

KEY WORDS internal education quality assessment systems (IEQAS), collectively-distributed subject of IEQAS, school grades, assessment competencies of teachers, didactic system of the teacher

THE CITATION REFERENCE Savinykh G. P., Bakhmutsky A. E. The Factors of School Grading Effectiveness: From Curriculum to Methodological Action. *The Educational Policy Journal*, (2024), 1(97), 93-98. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-93-98

Received: 05.2024

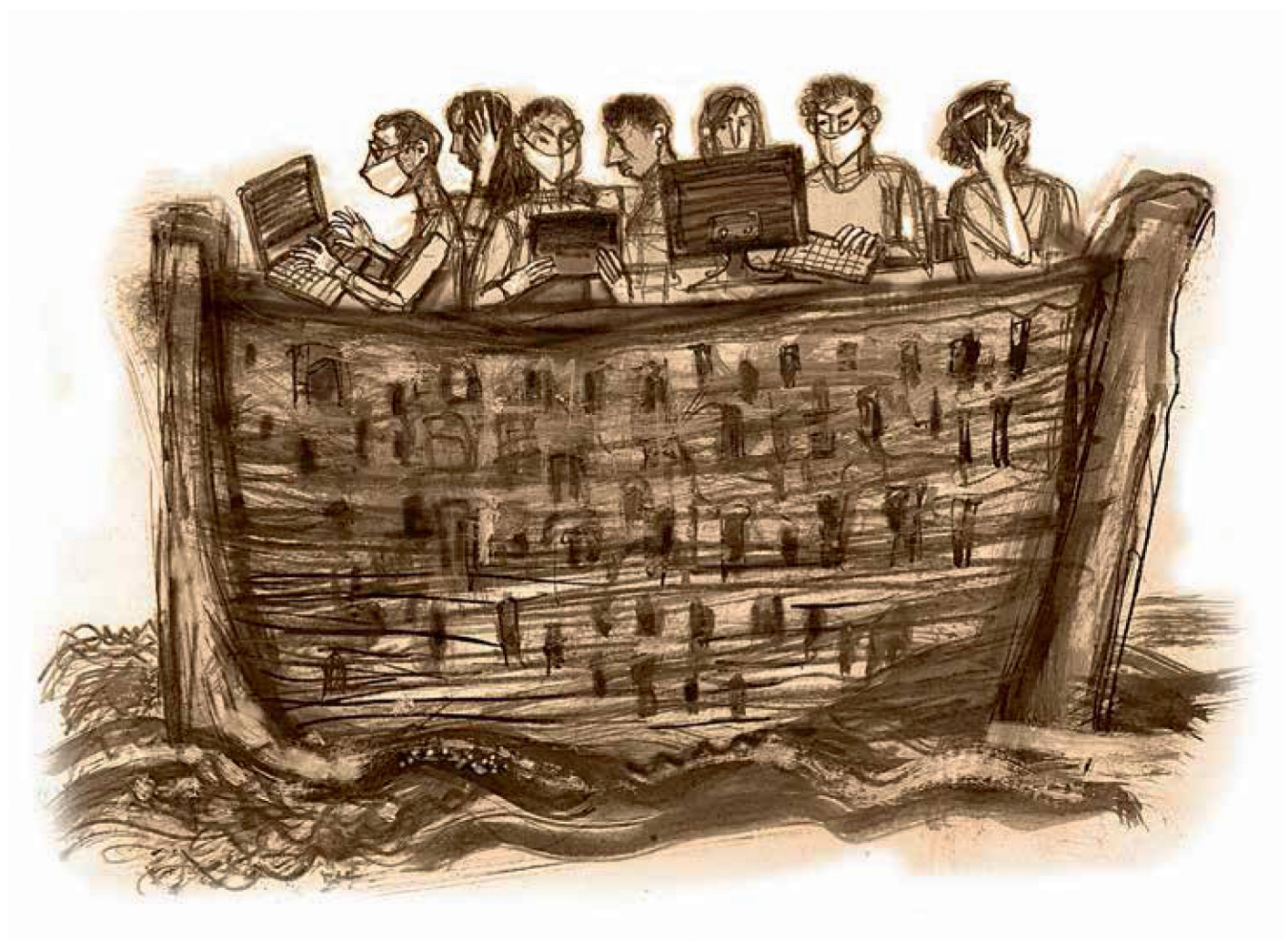
Accepted: 05.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



Как педагоги применяют нейросети для создания иллюстраций

Алексей Заславский

АННОТАЦИЯ В современном мире большое внимание уделяется различным аспектам применения информационных технологий (ИТ). В связи с этим на деятельность педагога влияют нормативное регулирование ИТ, их новые возможности и связанные с их использованием проблемы авторского права. В рамках статьи рассматриваются вопросы, связанные с применением нейросетей для создания авторских иллюстраций к образовательным материалам. Автор формулирует основные задачи, которые умеют решать нейросети, а также дает основные определения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА киберкультура, иллюстрация, нейросеть, промт, генеративные сети

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-100-104

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Заславский А. А. Как педагоги применяют нейросети для создания иллюстраций. Образовательная политика, (2024), 1(97), 100-104. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-100-104

Поступила: 03.2024

Принята: 03.2024

Дата публикации: 06.2024

Введение

Применение иллюстративного материала в процессе обучения является важным аспектом образовательного процесса (Гриншкун, 2023). Речь идет не только о схематических изображениях, но и о художественных зарисовках, влияющих на объективность и достоверность понимания и вызывающих нужные ассоциации у обучающихся. Правильно подобранная иллюстрация повышает качество и скорость понимания учеником конкретной темы.

Проблемой является отсутствие художественных навыков у рядовых педагогов. Для представления схем используются стандартные графические примитивы (прямоугольники, овалы, параллелограммы и т. д.) в черно-белом варианте. Исполнение иллюстраций – сложнее. Поэтому педагоги предпочитают брать картинки из интернета. Отметим, что в образовательной деятельности можно использовать любые изображения при условии ссылки на первоисточник. Эта норма закреплена в Гражданском кодексе



Алексей Андреевич ЗАСЛАВСКИЙ

к. пед. н., член-корр. Международной академии наук педагогического образования, доцент дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета (129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4. SPIN-код: 3071-4057. AuthorID: 533141. E-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru)

Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 N230-ФЗ в редакции от 30.01.2024, статья 1274 «Свободное использование произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях»¹.

¹ Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 N230-ФЗ (ред. от 30.01.2024). (2024). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/ (дата доступа 2024-02-18).

К сожалению, найти подходящие иллюстрации, как правило, сложно. Как следствие, возникает вопрос о необходимости умения педагогов самостоятельно создавать картинки. На современном этапе развития информационных технологий на помощь им приходят нейросети.

Возможности нейросетей

В упрощенном понимании искусственные нейросети повторяют модель человеческих нейронных связей. На их основе создают обучаемые программы для распознавания и/или генерации контента².

Исходя из этого и других определений, представленных в сети Интернет, сделаем вывод, что нейросети решают три типа задач: распознавание, классификация и предсказание данных.

Под распознаванием будем понимать способность нейросети идентифицировать тот или иной объект, процесс или явление по прямым или косвенным признакам, представленным в текстовом или графическом виде. Иными словами, нейросеть способна различать слова, которые пишет пользователь в запросе, и определять их значение. То же касается изображений: нейросети распознают картинку целиком или ее отдельные элементы, после чего представляют текстовое описание пользователю.

Вторая решаемая задача — выделение общих признаков и различий у нескольких объектов. В результате нейросети по используемым словам определяют жанр, в котором написан текст, распределяют изображения в соответствии с обнаруженными на

них элементами и присваивают им соответствующие метки.

Третья задача — предсказание. Нейросеть способна сделать вывод о возможном варианте развития событий на основе информации, которая использовалась при ее обучении. Таким образом, она может дорисовать изображение по фрагменту, спрогнозировать стоимость акций на фондовом рынке или составить предложение в стиле конкретного автора. Нейросети способны выявлять в данных закономерности (в том числе скрытые от человеческого восприятия) и предсказывать возможный результат.

Современные нейросети могут решать несколько базовых задач, что делает их универсальными. Самыми распространенными способами взаимодействия с нейросетями

являются: формы на сайтах, чат-боты или специальные сервисы. В качестве примера рассмотрим чат-бот Kandinsky³, который работает на моделях нейросетей RuDALLe⁴ и Fusion Brain⁵.

Алгоритм создания (или генерации) изображения выглядит следующим образом:

1. Подключаем в Telegram бота и начинаем с ним переписываться.
2. Выбираем пункт меню «Генерация изображений по тексту».
3. Пишем свой текстовый запрос (промпт) на генерацию, где ставим задачу нейросети.
4. Выбираем настройки генерации изображения.
5. Отправляем запрос на генерацию и ожидаем результата.

**ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ ПРОМТА
СРОДНИ ПОИСКУ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ:
ЧЕМ ТОЧНЕЕ ЗАПРОС, ТЕМ БОЛЬШЕ
ВЕРОЯТНОСТЬ, ЧТО БУДЕТ НАЙДЕНА
НУЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ**

² Нейросеть. (2024). Skillfactory media. <https://blog.skillfactory.ru/glossary/nejronnaya-set/> (дата доступа 2024–02–18).

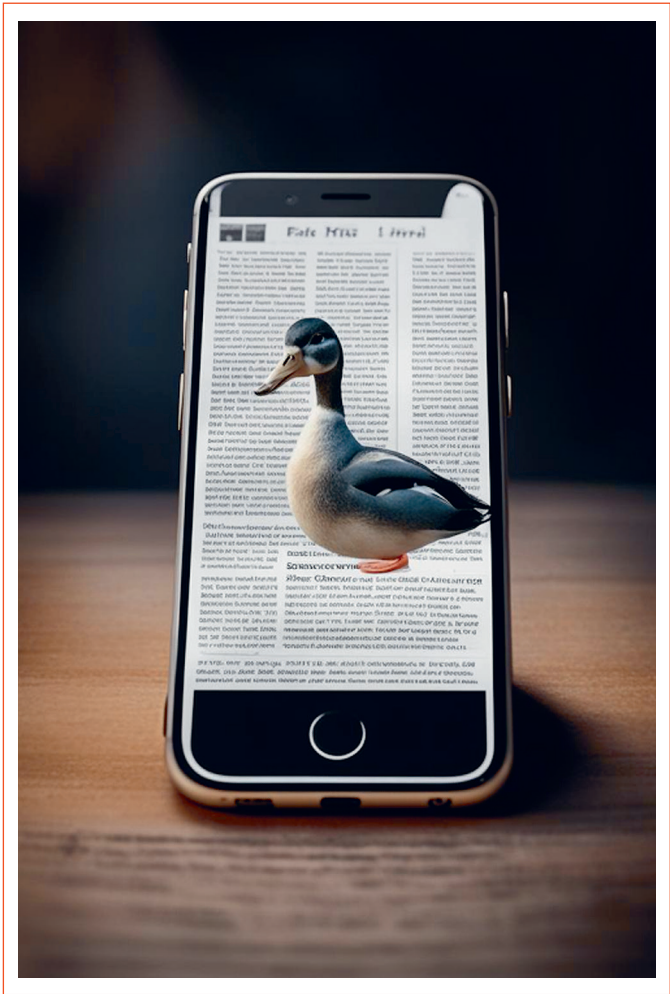
³ Telegram-бот для генерации иллюстраций Kandinsky. https://t.me/kandinsky21_bot (дата доступа 2024–02–18).

⁴ Сайт сервиса генерации иллюстраций RuDALLe. <https://rudalle.ru> (дата доступа 2024–02–18).

⁵ Сайт сервиса генерации иллюстраций Fusion Brain.ai. <https://fusionbrain.ai> (дата доступа 2024–02–18).

Рис. 1. Результат генерации изображения по запросу «Поддельная новость о новом айфоне, газетная утка, фейк, розыгрыш. Стиль: 4к, соотношение сторон 2:3». Источник: автор статьи.

Fig. 1. The result of generating an image according to the query «Fake news about a new Iphone, newspaper story, fake, prank. 4k, 2:3». The source: the author of the article.



6. По завершению генерации бот присылает готовое изображение (рис. 1).

Полученное изображение является авторским и не требует обязательных подписей или ссылок. На этом этапе отметим несколько важных аспектов.

Как получить качественное изображение?

Текстовый запрос (промт) – управляющая фраза для нейросети, которая содержит

ключевые слова, параметры и настройки создания изображения. На основании промта нейросеть понимает, что хочет получить от нее пользователь. Наиболее важным условием получения качественного результата является контекст, который пользователь напишет в промте. Процесс создания промта сродни поиску в сети Интернет: чем точнее запрос, тем больше вероятность, что будет найдена нужная информация. Если запрос будет слишком узким или содержать грамматические ошибки, то результат может быть неудовлетворительным. Промты подчиняются тем же правилам.

Стандартный промт на генерацию изображения состоит из следующих частей:

- Текстовое описание того, что хотим видеть на итоговом изображении.
- Ключевые слова и контекст – дополнительные уточнения, не более 5 шт.
- Настройки изображения. Можно указать: тип и объектив камеры, время суток, стиль фотографии, тип пленки.
- Указываем размер итогового изображения и другие выходные параметры.

В некоторых нейросетях для упрощения работы пользователя часть настроек заменена кнопками меню.

Создание иллюстраций

Иллюстрация – это художественное изображение, помогающее лучше понять текст⁶ и обладающее смысловой нагрузкой, которая может выражаться в содержательных элементах, эмоциональном состоянии изображаемых героев, цветовом решении и т. д. Современные дизайнеры выделяют несколько видов иллюстраций: фронтиспис, заставка, полосная иллюстрация, разворотная иллюстрация, концовка, буквица.

Иллюстрация, являясь графическим объектом, содержит большую дидактическую ценность. При работе с иллюстрацией дети учатся отделять главное от второстепенного,

⁶ Иллюстрация. Сравни. <https://www.sravni.ru/kursy/info/illyustraciya> (дата доступа 2024–02–18).

развивают устную речь, комментируя увиденное и делая выводы, строят догадки о значении неизвестных им деталей картинки. Таким образом, оттачивается логическое мышление, внимание и культура восприятия графической информации. Обучающиеся могут использовать иллюстрацию не один раз, находя на ней новые подсказки и отсылки к элементам содержания.

На данный момент нейросети не могут полностью заменить художников, которые могут более точно, чем искусственный интеллект, расставлять смысловые акценты в иллюстрациях. Однако использование нейросетей позволяет педагогам сокращать время на поиск изображений, повышать компетенции в области использования информационных технологий, а также применять новый тип заданий в процессе обучения.

Преподаватель может ставить задачу обучающимся по созданию иллюстраций к материалу с использованием нейросетей. Чтобы сделать качественную картинку, необходимо хорошо разобраться в содержании темы, и написать уникальный промт, вложив в него определенный смысл. Такой подход позволит развить у обучающихся большое количество навыков и метапредметных компетенций, потому что отсутствует привязка к конкретному предмету, классу или уровню обучения.

Приведем примеры, когда применение нейросетей оправдано и рационально:

- создание фоновых изображений для презентаций;
- создание изображений, значков;
- создание элементов текстур;
- создание поздравительных открыток;
- создание стикеров;
- генерация анимаций для описания биологических, физических или

управленческих процессов (Заславский, 2022);

- генерация реалистичных изображений лиц для исследований без нарушения авторских прав и личностных свобод (Заславский, 2023);
- создание иллюстраций по музыкальным темам и мелодиям;
- визуализация несуществующих процессов или объектов.

Примером последнего являются иллюстрации для авторской настольной карточной игры КиберМЕМО⁷, которая

обучает основам кибербезопасности, позволяет развивать когнитивные навыки, а также является интересным и эффективным способом организации профориентации среди подростков. Работа над иллюстрациями проходила следующим образом:

1. Был составлен перечень технических

определений и терминов для игры.

2. Были написаны и переданы дизайнеру текстовые референсы для каждой иллюстрации.

3. Дизайнеры сделали наброски иллюстраций.

4. Наброски и текстовые референсы были переданы нейросетям для генерации изображений.

5. Результаты были обработаны дизайнерами и переданы заказчику.

6. Были уточнены и переданы дизайнеру на повторную обработку текстовые референсы для тех иллюстраций, что не подошли.

Результат генерации иллюстраций для карточек с применением нейросетей представлен на рис. 2.

НЕЙРОСЕТИ ЯВЛЯЮТСЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ИНСТРУМЕНТОМ, КОТОРЫЙ ПОМОГАЕТ БЫСТРЕЕ ПОЛУЧИТЬ ЖЕЛАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ И ОБЛАДАЕТ ДИДАКТИЧЕСКИМ И МЕТОДИЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ

⁷ Сайт игры КиберМЕМО. <https://zslgame.ru/cybermemo> (дата доступа 2024-02-18).

Рис. 2. Примеры иллюстраций для карточек, созданных с применением нейросетей. Источник: автор статьи.
Fig.2. The examples of card illustrations generated using neural networks. The source: the author of the article.



Вывод

Из представленного выше алгоритма следует, что в данный момент нет предпосылок для исключения профессионалов в области дизайна из процесса создания иллюстраций. Нейросеть является дополнительным инструментом, который помогает быстрее получить желаемый результат и обладает дидактическим и методическим потенциалом для развития метапредметных навыков у педагогов и обучающихся.

How teachers apply neural networks for creating illustrations

Alexey A. ZASLAVSKIY,
PhD in Pedagogical Science, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Associate Professor of the Educational Programs Directorate of the State Educational Institution of Higher Education of Moscow City University. 4, 2nd Selskokhoziaistvenniy Dr., 129226, Moscow, Russian Federation. SPIN-код: 3071-4057. AuthorID: 533141. E-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru

ABSTRACT In the modern world, great attention is paid to various aspects of applying information technologies (IT). In this regard, the activities of educators are influenced by: regulatory regulation of IT, their new capabilities, and issues related to copyright arising from their use. This article discusses issues related to the application of neural networks for creating original illustrations for educational materials; we define the main tasks that neural networks can solve and highlight key definitions.

KEY WORDS cyberculture, illustration, neural network, prompt, generative networks

THE CITATION REFERENCE Zaslavskiy, A. A. How teachers apply neural networks for creating illustrations. The Educational Policy Journal, (2024), 1(97), 100-104. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-100-104

Received: 05.2024
Accepted: 05.2024
Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Список источников

Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 N230-ФЗ (ред. от 30.01.2024. (2024). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/ (дата доступа 2024-02-18).

Гриншкун, А. В. (2023). Роль генеративных нейронных сетей в процессе обучения математике. *Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования* (с. 86-189). Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина.

Заславский, А. А. (2022). Применение видеоканала YouTube для обучения кибербезопасности. *Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции* (ч. 1, с. 44-48). Москва: «5 за знания».

Заславский, А. А. (2023). Пять актуальных направлений управления кибербезопасностью. *Шамовские педагогические чтения: сборник статей XV Международной научно-практической конференции* (ч. 1, с. 43-45). Москва: «5 за знания».

Сайт игры КиберМЕМО. <https://zslgame.ru/cybermemo> (дата доступа 2024-02-18).

Сайт сервиса генерации иллюстраций Fusion Brain. <https://fusionbrain.ai> (дата доступа 2024-02-18).

Сайт сервиса генерации иллюстраций ruDALL-E. <https://rudalle.ru> (дата доступа 2024-02-18).

Статья с описанием термина «иллюстрация». *Сравни*. <https://www.sravni.ru/kursy/info/illyustraciya> (дата доступа 2024-02-18).

Нейросеть (нейронная сеть): что это такое? *Skillfactory media*. <https://blog.skillfactory.ru/glossary/nejronnaya-set/> (дата доступа 2024-02-18).

Telegram-бот для генерации иллюстраций Kandinsky. https://t.me/kandinsky21_bot (дата доступа 2024-02-18).



Год педагога и наставника: поговорим или поможем?

Олег Смолин

АННОТАЦИЯ В статье приводится полный текст выступления Первого заместителя председателя Комитета Государственной думы по науке и высшему образованию Смолина Олега Николаевича в Государственной думе 10 октября 2023 г. Выступление было посвящено Году педагога и наставника. Автор озвучивает и комментирует проблемы, связанные с занятостью, заработной платой и социальным статусом педагога. Предлагаются следующие действия, направленные на решение текущих проблем: принятие во внеочередном порядке проекта федерального закона № 1075801–7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу повышения статуса педагогических работников» либо создание межфракционной рабочей группы для подготовки нового законопроекта о статусе педагогического работника; рост расходов на повышение заработной платы педагогических работников при рассмотрении законопроекта о федеральном бюджете на 2024 г.; восстановление социальных гарантий для сельских педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Год педагога и наставника, статус педагогического работника, заработная плата педагогического работника, социальные гарантии для педагогов

DOI 10.22394/2078–838X-2024–1-106-111

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Смолин О. Н. Год педагога и наставника: поговорим или поможем? Образовательная политика, (2024), 1(97), 106-111. DOI:10.22394/2078–838X-2024–1-106-111

Поступила: 23.12.2023

Принята: 15.01.2024

Дата публикации: 28.06.2024



Олег Николаевич СМОЛИН

д. филос. н., профессор, академик
Российской академии образования, первый
заместитель председателя Комитета
Государственной думы по науке и высшему
образованию (103265, РФ, Москва, Охотный
ряд, 1. E-mail: smolin@duma.gov.ru)

«Воспитатель – не чиновник...»

Как известно, 2023-й был объявлен Годом педагога и наставника. Предыдущий год учителя был провозглашен в 2010-м. Но в начале текущего года я не раз слышал от педагогов: «Неужели опять объявят наш год, но реально ничего не сделают?»

На самом деле Годом учителя был скорее 2012-й. По оценкам педагогов, именно тогда они получали самую высокую зарплату в пересчете на нагрузку. Кстати, это подтверждают и данные НИУ «Высшая школа экономики»: если принять за 100% финансирование образования в 2006 г., то в 2012 г. оно составило 180%, а в 2015 г. – уже 149%, т. е. уменьшилось на 31% (Бондаренко и др., 2017).

Но давайте обо всем по порядку. Все мы говорим о необходимости повышения статуса педагогического работника. При этом Макс Вебер – один из самых выдающихся, наряду с Карлом Марксом и Эмилем Дюркгеймом, социологов – определил две составляющие статуса:

- 1) объективное положение (в том числе материальное и юридическое) личности или социальной группы;
- 2) оценка этого положения обществом, группой, личностью (престиж).

Начнем с престижа. Хорошо, что в Год педагога и наставника об учителях в широком смысле слова – от младшего воспитателя до профессора – стали говорить больше. По официальным данным, за год было проведено более 50 разного рода мероприятий на эту тему.

Педагоги получили больше возможностей выходить на аудиторию телевидения и других СМИ. И им было что сказать народу.

Напомню: в конце 1980-х творческие учителя собирали такие аудитории, которые сейчас сравнимы с аудиториями самых популярных «попсовиков» — какого-нибудь Моргенштерна. Других фамилий не называю. Но мы не можем не видеть, что при этом современного учителя необходимо защищать, причем с двух сторон.

С одной стороны, его нужно защищать от чиновников. Хочу рассказать молодым депутатам, что в «проклятую эпоху застоя», когда меня изредка приглашали на радио или телевидение, я никогда не спрашивал у начальства, можно ли мне туда пойти, и о чем я могу говорить. Сейчас для того, чтобы пригласить учителя или директора школы на совершенно неполитическую телепрограмму «От прав к возможностям», которая посвящена социальной защите инвалидов, я каждый раз пишу письмо в соответствующий департамент: «Разрешите великодушно!»

Скажу больше. Я руководитель рабочей группы по дошкольному и общему образованию Комиссии при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов. Но даже для того, чтобы пригласить на заседание рабочей группы ее члена или гостя, я каждый раз пишу все то же письмо: «Разрешите великодушно!» Почему чиновники рассматривают учителя как собственность? Или как раба?

Разве мы не помним завет Константина Ушинского: «Воспитатель — не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель»? Или завет блаженного Августина: «Доверяйте больше тем, кто учит, а не тем, кто приказывает»? Где свобода педагогического творчества? Где, наконец, права человека?

С другой стороны, учителя приходится — увы! — защищать от учеников. По данным опроса проектно-учебной лаборатории образовательной и молодежной журналистики НИУ «Высшая школа экономики», проведенного весной 2018 года, 70% учителей сталкивались с травлей со стороны учеников. Причем нередко из-за низкого уровня своего благосостояния. Например, девицам из старших классов не нравится, что учительница ходит в одной и той же одежде, и они открыто признаются, что

считают это поводом для травли. Они изучили свои права, но забыли про обязанности.

В «проклятую эпоху застоя», работая в вечерней школе, я получал наслаждение от общения со взрослыми людьми, но не стеснялся выгнать из класса несовершеннолетнего хулигана, который мешал мне вести занятия. Сейчас за подобный поступок учитель получает наказание. Сколько это будет продолжаться?

Зарплатный и кадровый кризис

Но вернемся к главному: к месту учителя в системе общественных отношений, в т. ч. к его материальному положению.

В российском образовании существует очевидный кадровый кризис. По данным главы Центра экономики непрерывного развития РАНХиГС Татьяны Клячко (2021), стране не хватает 250 тыс.

учителей. Кстати, их общее количество с 2019 года, когда на больших парламентских слушаниях перед нами выступала министр

Ольга Васильева, сократилось с 1 млн 300 тыс. до 1 млн 252 тыс. При этом количество учеников за те же годы увеличилось на 750 тыс. (Гохберг, Кузьмичева и др., 2022):

1. общее количество учителей — 1,3 млн, в т. ч. сельских — 473 тыс.
2. Средний возраст учителей: старше 50 лет — 39% моложе 29 лет — 5,5%
3. Численность обучающихся в школе: 2016—15,2 млн. 2018—16,1 млн. рост — 0,9 млн.
3. Рост численности учителей за тот же период — 8600

Комментарий: на 100 новых детей приходится менее одного нового учителя.

4. Численность обучающихся по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования на начало учебного года (тысячи человек):

- 2019/20—16, 565 тыс.
- 2020/21—16, 893 тыс.
- 2021/22—17, 314 тыс.

Высокопоставленные правительственные чиновники утверждают, что с учительскими

НА 100 НОВЫХ ДЕТЕЙ ПРИХОДИТСЯ МЕНЕЕ ОДНОГО НОВОГО УЧИТЕЛЯ

кадрами в стране все более или менее в порядке. При этом приводятся два аргумента.

Первый: растет количество абитуриентов, поступающих на педагогические специальности вообще и в педагогические вузы в частности. Это правда. Однако в том-то и парадокс, что добрая половина поступивших на педагогические специальности либо не идет работать в школу, либо уходит из нее, как только появляется возможность. Они хорошо понимают, что педагогическое образование достаточно универсально и может обеспечить им рабочие места в системе отношений «человек — человек», которая включает в себя не только сферу образования и тем более не только школу.

Второй аргумент: дефицит учительских кадров в стране составляет менее 1% — около 11 тыс. человек (Кеффер, 2023). Однако это смотря как считать.

Как уже отмечалось, количество учителей в стране составляет приблизительно 1 миллион 250 тыс. человек. При этом один учитель работает в среднем на 1,8 ставки.

Нетрудно подсчитать:

если бы учителя работали на одну ставку, то кадровый дефицит в школе составил бы около 640 тыс. человек; если же довести нагрузку, скажем, до 2,5 ставки, можно было бы еще более полумиллиона педагогов сократить! Видимо, чиновникам представляется нормой современная — безумная — нагрузка учителя.

Эксперты, называющие дефицит педагогических кадров в размере 250 тыс. человек, очевидно, исходили из того, что учитель должен работать примерно на 1,5 ставки. В молодости я вел 1,5 ставки и уверяю вас: это нелегко. Представьте теперь ситуацию, например, в городе Омске, где учитель в среднем работает на 2,1 ставки, т. е. ведет 38 уроков в неделю! Причем в большинстве это женщины постбальзаковского возраста.

Я немного читаю лекции в омском и московском педагогических университетах и, кстати, являюсь в обоих почетным профессором. Люблю общаться со старшеклассниками и студентами. Но если бы у меня было 38 уроков в неделю, то, вполне возможно, я возненавидел бы работу. Эмоциональное выгорание в такой ситуации неизбежно.

А теперь о зарплате. Еще в 2015 году Общероссийский народный фронт провел опрос 5 тыс. учителей. Опрос показал, что в 75 регионах Российской Федерации из 85 на тот период не исполнялся Указ Президента РФ от 7 мая 2012 года № 597. С тех пор ситуация только ухудшилась.

По данным опроса НИУ «Высшая школа экономики» (Заир-Бек, Анчиков, 2022), в 2020/2021 учебном году:

- 80% учителей получали зарплату ниже 40 тыс. руб.
- Более 40% учителей приходилось ограничивать себя в любых тратах, кроме расходов на еду;
- около 20% не хватало денег на покупку одежды;
- от 34% до 40% хватало на еду и одежду, но покупка техники вызывала трудности;
- менее 2% могли позволить себе крупные траты, например, дорогостоящий отпуск.

СПРОСИМ СЕБЯ ТЕПЕРЬ: КУДА ЖЕ УХОДЯТ УЧИТЕЛЯ? ОТВЕТ: КУДА УГОДНО, В ТОМ ЧИСЛЕ В РЕПЕТИТОРЫ

Перевозу на язык социологии: значительная часть учителей из представителей среднего класса превратилась в пролетариев умственного труда, причем ограниченных в правах.

В табл. 1 представлены некоторые данные о средней заработной плате педагогов в России и моей родной Омской области. Очевидно, что Указ Президента РФ № 597 от 7 мая 2012 г. не исполняется ни в стране, ни в регионе.

А вот зарисовка из жизни. Я прихожу на выпускной вечер в хорошую школу на окраине Омска. Здесь педагоги, хоть и испытывают безумную нагрузку, все равно любят детей. Спрашиваю директора:

- Сколько получают учителя?
- Если учитель работает на две ставки и ведет два классных руководства, то в общей сложности получает 45 тыс. (35 тыс. за уроки и 10 тыс. за два классных руководства).

При этом средняя заработная плата в Омской области на тот период — около 52 тыс. руб. Кто не понял: учитель работает за двоих, но не получает того, что ему положено. И это не считая бюрократической нагрузки, по которой, согласно международным исследованиям, российский учитель является абсолютным

Табл. 1. Некоторые данные о средней заработной плате в России и Омской области за январь — июнь 2023 года.
Источник: Федеральная служба государственной статистики (Росстат).
Fig. 1. Some data on the average salary in Russia and the Omsk region for January — June 2023.
The source: Federal State Statistics Service (Rosstat).

Показатель	Россия	Омская область
Средняя зарплата	73 534 руб.	51 906,3 руб.
Средняя заработная плата педагогических работников дошкольных образовательных организаций	48 346 руб.	37 601,6 руб.
Средняя заработная плата педагогических работников образовательных организаций общего образования	63 632 руб.	47 472,3 руб.
Средняя заработная плата педагогических работников организаций дополнительного образования детей	57 793 руб.	42 170,8 руб.
Средняя заработная плата преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных организаций начального и среднего профессионального образования	63 445 руб.	50 766,8 руб.
Средняя заработная плата преподавателей образовательных организаций высшего профессионального образования	130 118 руб.	95 223,2 руб.

рекордсменом мира. Ах, лучше бы рекорды ставились в чем-нибудь бы другом!

Даже в Москве, где учителя получают огромную, по меркам многих регионов заработную плату, ситуация сложная. Недавно Общественная палата обсуждала эту тему и пришла к выводу: типичный молодой московский учитель сначала приходит в школу, получает положенные надбавки, а через несколько лет уходит. Видимо, начинающий специалист считает, что даже московская зарплата не соответствует сложности, напряженности и требуемой квалификации труда. Многие предпочитают получать меньше, лишь бы найти более легкую работу. Про Россию в целом и говорить нечего.

Вспоминая школьную задачку про бассейн с двумя трубами, нетрудно предсказать: сколько бы кадров ни вливалось в образование, утекать будет больше.

В свое время министр финансов Антон Силуанов утверждал, что 18 уроков в неделю — слишком маленькая нагрузка. Возможно, так думает кто-то еще, кто в школе не работал. Однако в советский период были проведены расчеты, согласно которым, например, учитель истории при нагрузке в 22 урока в неделю за эту самую неделю работал примерно 48 часов. Учитель литературы при такой же нагрузке — 55–60 часов. Следовательно, тот, кто работает на две ставки, должен иметь рабочую неделю за 80 часов, т. е. либо не жить, либо экономить на подготовке к урокам и работе с детьми.

Спрашиваю в хорошей сельской школе Омской области:

— Как же учителя выходят из положения?

Слышу в ответ:

— Сейчас интернет позволяет за полчаса подготовиться к урокам!

Иначе говоря, из интернета берутся готовые штампы и механически переносятся на детей с абсолютно разной подготовкой и культурным уровнем. Нетрудно догадаться, какое будет качество образования.

Моя мама — учительница литературы. Сколько помню, она все время готовилась к урокам или проверяла письменные работы. Я сам — учитель истории и обществознания. Самым сложным для меня было не дать урок, а к нему подготовиться. Если вы думаете, что я сгущаю краски, послушайте классика советской педагогики Василия Сухомлинского: «Чем меньше у учителя свободного времени, чем больше загружен он всевозможными планами, отчетами, заседаниями, тем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдавать воспитанникам».

Он же говорил: «чтобы открыть перед учеником искорку знаний, учителю надо впитать море света, ни на минуту не уходя от лучей вечно сияющего солнца знаний, человеческой мудрости». Очевидно: современная ситуация абсолютно не позволяет учителю работать над собой.

Спросим себя теперь: куда же уходят учителя?

Ответ: куда угодно, в том числе очень часто в репетиторы. Еще один привет ЕГЭ!

Помимо прочего вреда, это «безобразие из трех букв» убивает образование как сферу влияния личности на личность. Обычный репетитор — не педагог-воспитатель, но скорее дрессировщик. Конечно, хорошие репетиторы входят в роль и начинают относиться

к ученикам как к личностям, но это не правило. Репетиторство вытесняет настоящее образование теми самыми образовательными услугами, против которых — на словах — выступает большинство депутатов.

Репетиторам можно меньше работать, но больше зарабатывать. Когда вводили ЕГЭ, то говорили, что он покончит с коррупцией и платным образованием. Теперь за подготовку к ЕГЭ платят 70% российских детей, в больших городах — 90%, а в Москве — едва ли не 100%.

Когда я встречался со старшеклассниками одной хорошей московской школы, то в ответ на вопрос: «Готовитесь ли вы к ЕГЭ с репетиторами?» подняли руки все. Это не может не ронять престиж учителя в глазах детей.

Сам слышал, как знакомая ученица говорила про репетитора: он хорошо «таскает»... Затраты на репетиторов давно и многократно превосходили выплаты (законные или незаконные) преподавателям вузов.

**В КОНЦЕ КОНЦОВ, МОЖНО
ОТКАЗАТЬСЯ ОТ НЕКОТОРЫХ
МЕГАПРОЕКТОВ ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ
СОХРАНИТЬ ВОЗМОЖНОСТЬ
ПОЛНОЦЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ
НАШИХ ДЕТЕЙ И ВНУКОВ**

Предложения

Пора переходить к предложениям. Их четыре.

1. Во внеочередном порядке принять проект федерального закона № 1075801–7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу повышения статуса педагогических работников», предусмотрев его поэтапное введение в течение трех лет.

Законопроект предусматривает нормы, аналогичные указу Президента № 597 от 7 мая 2012 г. при работе педагога на одну ставку.

2. Если законопроект не будет принят, создать межфракционную рабочую группу для подготовки нового законопроекта о статусе педагогического работника. В основу должно быть положено Постановление Государственной думы № 6683–7 ГД «О рекомендациях парламентских слушаний на тему «О мерах по повышению качества образования в РФ» от 23 июля 2019 г., за которое единогласно голосовали депутаты всех фракций.

Ключевая идея: базовый оклад (ставка при работе на 18 часов) педагогического работника

должен быть не ниже 70% средней заработной платы по региону.

По затратам из бюджетной системы РФ это сравнимо с проектом федерального закона о повышении статуса педагогического работника. По оценкам Минпросвещения, затраты бюджетов должны составить около 400 млрд руб. в год.

3. При рассмотрении проекта Федерального закона «О федеральном бюджете на 2024 г. и плановый период 2025–2026 гг.» предусмотреть рост расходов на повышение заработной платы педагогических работников до соответствующих уровней в течение трех лет. В т. ч. в бюджете на 2023 год не менее 125 млрд руб.

В связи с этим напоминаю о двух позициях:

во-первых, дефицит федерального бюджета на 2024 год предусмотрен в объеме около 1% ВВП. Наше предложение оценивается примерно в 0,1% ВВП. По оценкам ведущих экономистов, дефицит федерального

бюджета до 3% ничем не угрожает ВВП страны; во-вторых, в ответ на мой запрос Минфин сообщил, что считает возможным использование в рублях «замороженной» нашими геополитическими противниками части Фонда национального благосостояния. Запрашиваемая сумма составляет около 2% от этого объема. В конце концов, можно отказаться от некоторых мегапроектов для того, чтобы сохранить возможность полноценного образования для наших детей и внуков.

4. Необходимо восстановить утраченные или урезанные социальные гарантии для сельских педагогов, а именно:

- вернуть к заработной плате 25% надбавки, предусмотренной, в частности, законом РСФСР от 21.12.1990 № 438–1 «О социальном развитии села»;
- восстановить в полном объеме компенсацию на оплату жилья и коммунальных услуг, предусмотренную Законом РФ «Об образовании» в редакции 1992 года. В настоящее время финансирование этих выплат переложено

на регионы и в подавляющем большинстве резко сократилось.

А закончить я хочу строками Роберта Рождественского:

*Вы знаете, мне по-прежнему верится,
что если останется жить Земля,
высшим достоинством человечества
станут когда-нибудь учителя!
Не на словах, а по вещей традиции,
которая завтрашней жизни под стать.
Учителем надо будет родиться
и только после этого – стать.
В нем будет мудрость талантливо-дерзкая,
Он будет солнце нести на крыле.
Учитель – профессия дальнего действия,
Главная на Земле!*

Давайте постараемся хоть немного приблизить это время.

Список источников

Бондаренко, Н. В., Гохберг, Л. М., Забатурина, И. Ю. и др. (Ред.). (2017). *Индикаторы образования*. Москва: НИУ ВШЭ.

Гохберг, Л. М., Кузьмичева, Л. Б., Озерова, О. К. и др. (Ред.). (2022). *Образование в цифрах: 2022*. Москва: НИУ ВШЭ.

Заир-Бек, С. И., Анчиков, К. М. (2022). Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям. *Мониторинг экономики образования*, 15(32).

Кеффер, Л. (18.10.2023). Голикова заявила о нехватке 11 тыс. учителей в России. <https://www.kommersant.ru/doc/6282634>.

Министерство просвещения Российской Федерации. (13.09.2023). *Педагогические направления вошли в число самых популярных в приемной кампании 2023 года*. <https://edu.gov.ru/press/7504/pedagogicheskie-napravleniya-voshli-v-chislo-samyh-populyarnyh-v-priemnoy-kampanii-2023-goda/>.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». (2018). 70% российских учителей подвергаются травле со стороны учеников. <https://mel.fm/novosti/9562473-pedsovet-70-uchiteley-podvergayutsya-travle-so-storony-uchenikov#comments>.

Year of the teachers and mentors: Shall we help them or just talk?

Oleg N. SMOLIN,

Professor, Doctor of Sciences, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, First Deputy Chairman of the State Duma Committee on Science and Higher Education. 1, Okhotny ryad Str., 103265, Moscow, Russian Federation.

E-mail: smolin@duma.gov.ru

ABSTRACT The article presents the full text of the speech given by Oleg Nikolaevich Smolin, the First Deputy Chairman of the State Duma Committee on Science and Higher Education, in the State Duma on October 10, 2023. The speech was dedicated to the Year of the Teachers and Mentors, proclaimed in 2023. The author highlights and comments on issues related to current employment, wages, and the social status of teachers. The following actions are proposed to address the current problems: urgent adoption of the draft federal law No. 1075801-7 «On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation Concerning the Improvement of the Status of Teaching Staff» or the creation of an inter-factional working group to prepare a new bill on the status of teaching staff; an increase in expenditures to raise teachers' salaries when considering the draft federal law «On the Federal Budget for 2024»; the restoration of social guarantees for rural teachers.

KEY WORDS The Year of the Teachers and Mentors, the status of teaching staff, teachers' salaries, social guarantees for teachers

THE CITATION REFERENCE Smolin O. N. Year of the teachers and mentors: Shall we help them or just talk? *The Educational Policy journal*, (2024), 1(97), 106-111. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-106-111

Received: 23.12.2023

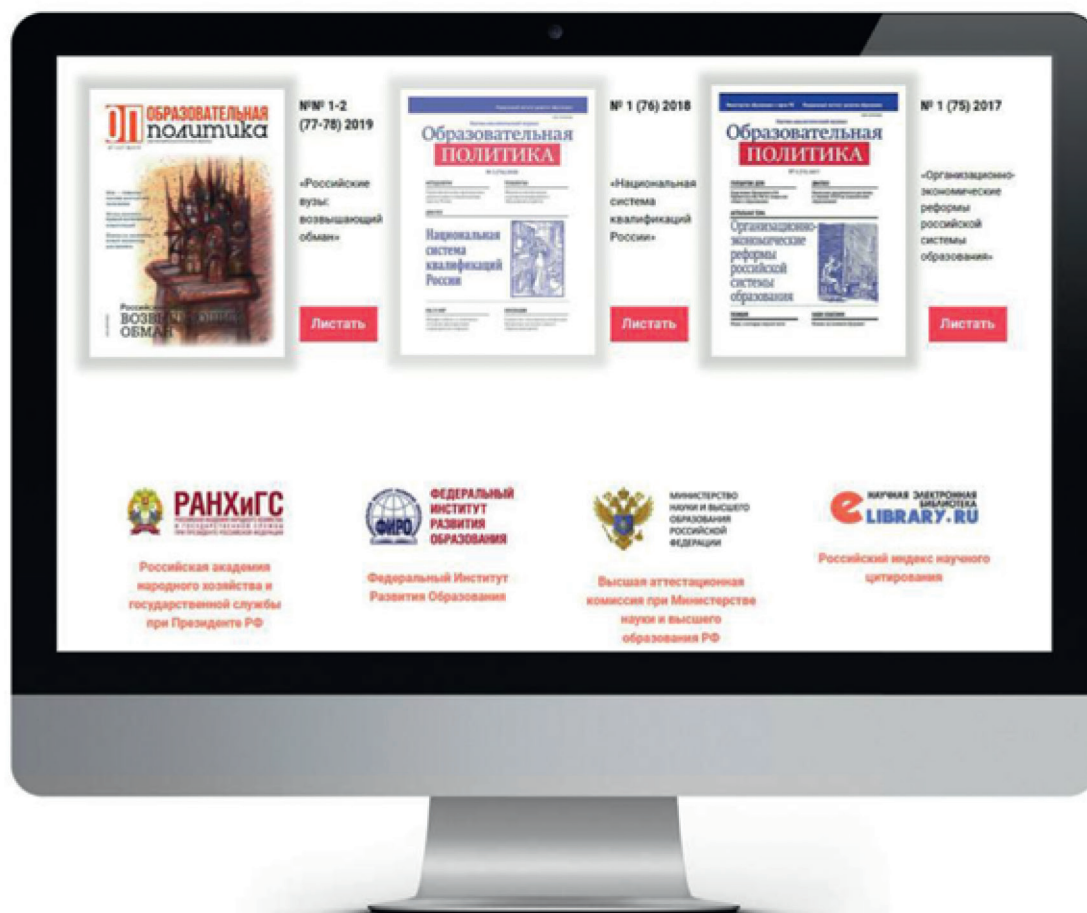
Accepted: 15.01.2024

Date of publication: 28.06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ВЕСЬ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2023



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

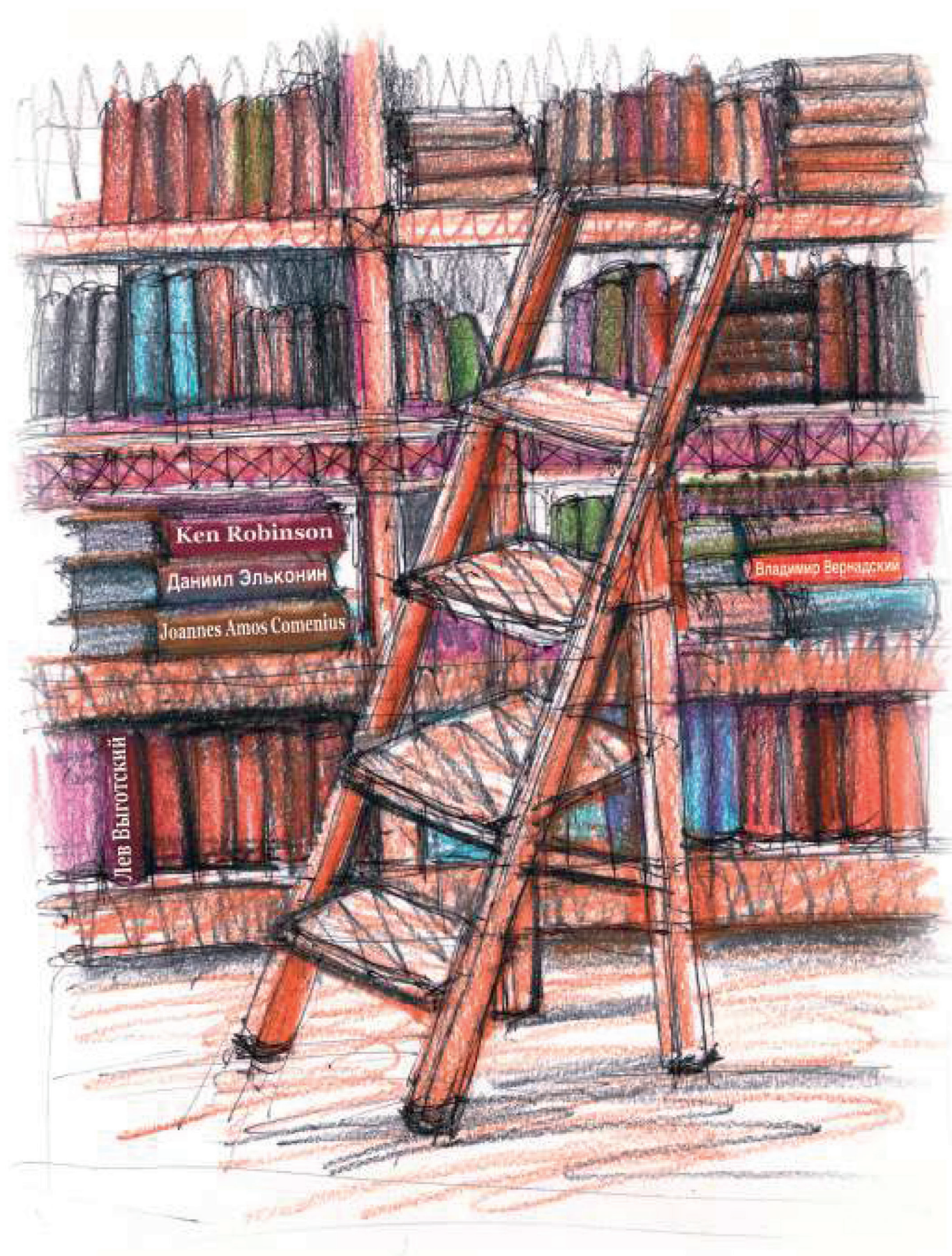
www.edpolicy.ru



Здесь вы найдёте

- выпуски 2021 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



К книге Ильи Латыпова «Один на один с жизнью. Книга, которая поможет найти смысл»

Какое свидание в нашей полной неожиданностей жизни является самым волнующим и загадочным? На какое свидание надо решиться и, поверьте, ни в коем случае нельзя опоздать? Это свидание с Самим Собой. И вряд ли я ошибусь, если скажу, что книга одного из самых отважных психологов и психотерапевтов нашего времени Ильи Латыпова рассказывает именно о том, как не опоздать Стать Человеком.

Как правило, каждый подлинный психолог, будь то Фрейд, Франкл или Выготский одновременно создавал и свое мировоззрение, и свою мастерскую творения человеческой души. У кого из великих черпал свой дар человековедения Илья Латыпов? Да у всех мною упомянутых, как и у многих других... Но, стремительно взяв все лучшее у мастеров психологии и антропологии, он сумел создать собственную мастерскую.

Я бы рискнул назвать ее Мастерской жизненной психологии. Познакомьтесь с новой книгой этого Мастера и получите свой шанс Не Опоздать Стать Человеком.

*Александр Асмолов,
заведующий кафедрой психологии личности
МГУ им. М. В. Ломоносова,
научный руководитель
Московского института психоанализа*



Предисловие

Я захожу в книжный магазин — уже после того, как написал эту книгу, но до ее издания — и смотрю на длинную вереницу трудов по психологии. Их много. Хорошие книги и, честно скажем, не очень. Почему следует обратить внимание именно на мою? Ведь я не могу обещать, что ваша жизнь перевернется от ее прочтения, — вряд ли. Моя книга не посвящена исцелению какого-то конкретного душевного недуга (впрочем,

я вообще не верю в то, что книгами можно что-то исцелять). Управлять Вселенной вы тоже не научитесь. И какую-то принципиально новую информацию, за которую вручают Нобелевскую премию, вы здесь тоже вряд ли найдете. Но (здесь я многозначительно поднимаю указательный палец) есть один очень важный для меня как психотерапевта момент, который и позволяет мне надеяться, что эта книга может вам понравиться и быть полезной.

Одной из главных характеристик жизни современного человека (в том числе моей, я не исключение) является суета. Наша жизнь проходит на высоких скоростях, мы успеваем лишь думать о том, что происходит сию минуту, плюс тревожиться о будущем. Редко когда предоставляется возможность остановиться и задуматься о том, как в целом устроена наша собственная жизнь, — насколько нам в ней комфортно, есть ли в ней хоть какой-то смысл и вообще стоит ли она того, чтобы ее проживать. Лишь иногда перед Новым годом или днем рождения мы об этом задумываемся. Теперь можно провести с этой книгой несколько уютных вечеров (или не очень уютных — темы в ней поднимаются непростые), задавшись тем же вопросом. Возможно, получится посмотреть на свою жизнь под другим углом, высветив то, что раньше ускользало от мысленного взора или же было на самом видном месте, но как слон, которого никто не замечает.

Осознанность — основа работы психолога и вообще любого самопознания. И во что я верю, так это в то, что моя книга сможет расширить сферу осознаваемого вами и подскажет, куда смотреть и двигаться дальше. А возможно, поможет примириться с собой и принять то, что уже есть и что отменить или изменить невозможно. Тоже хорошо. Я надеюсь, что у меня получилась книга-размышление о том, как мы, люди, живем в этом непростом мире, по каким принципам строим свою жизнь и какую цену платим за то, что выбираем, или, наоборот, за отказ от выбора. У вас может возникнуть вполне закономерный вопрос, кто я и почему взялся за такую непростую тему. Формальный ответ — я психолог, гештальт-терапевт, супервизор и кандидат психологических наук, долгое время работавший на кафедре психологии в университете и уже десять лет занимающийся исключительно частной психологической практикой (а психологией в целом, академической и практической, более двадцати лет). Но за все годы практики ни один человек не спросил меня о регалиях и дипломах. Людям было интересно, сложится ли у меня с ними контакт, смогу ли я услышать их и понять, чем они живут. Поэтому ответ не формальный, а искренний будет другим.

В детстве я точно знал, кем стану. Конечно же, археологом или историком! Я увлекся

археологией, когда вместе с родителями в конце 1980-х посетил Афрасиаб — древние руины близ Самарканда в тогда еще советском Узбекистане. В 1991-м мы переехали в Хабаровск, вскоре я связался с местными археологами и спустя несколько лет стал каждый год надолго уезжать в экспедиции. Это затянулось на двадцать с лишним лет, даже когда я уже всерьез занимался психологическими исследованиями и преподавал в университете, я не отказывал себе в удовольствии использовать часть своего большого отпуска для участия в раскопках. И в одну из экспедиций в начале 2000-х я взял книгу Ирвина Ялома с непонятным для меня названием «Экзистенциальная психотерапия». Сел читать — и пропал.

Удивительно было от раскопок древнего жилища каменного века возрастом около восьми тысяч лет с его давно потухшим очагом, битой керамикой с затейливыми орнаментами, каменными топорами и наконечниками переходить к экзистенциальным вопросам, мучившим людей с тех самых древнейших времен: о смерти, одиночестве, свободе, смысле. Практически никто раньше со мной на эти темы не разговаривал: религиозные ответы и размышления меня не устраивали, а других и не было. И получается, Ирвин Ялом с его книгой оказался первым собеседником, вместе с которым можно было попробовать осмыслить мой жизненный путь, еще небольшой на тот момент. Это общение в итоге и повлияло на то, что я выбрал профессию психолога, а не археолога (к которой испытываю самые нежные чувства до сих пор).

Причем выбор не созрел постепенно, а был сделан сразу, когда мой археологический шеф прямо предложил работать в музее научным сотрудником. Казалось бы, протяни руку — и твоя детская мечта, родившаяся на руинах древнего города, сбудется. Я стоял, думал, и ко мне пришел ответ: нет. Мой интерес к людям шире, чем то, что дает археология: она обращена в прошлое, я же интересуюсь не только жизнью людей в древности, но и современной. Обращаясь к психологии и психотерапии, я все равно прикасаюсь к былому. Слои за слоями раскапывая прошлое, то, что влияло на выбор, сделанный человеком, узнаю, как люди теряли и находили в своей жизни смыслы, как строили отношения

и как их прошлое влияет на их жизнь. А еще глубже прячется семейная история, и тут она смыкается с мировой. И было еще одно очень банальное, но важное обстоятельство: психология давала больше возможностей зарабатывать на жизнь и кормить семью, чем археология, которая всегда держалась в первую очередь на энтузиазме и беззаветной преданности. Духовный и материальный аспекты здесь слились. Так что почти двадцать лет я имею дело с экзистенциальными данностями, рефлексируя над собственной жизнью, обнаруживая, как сбегая от ее сложностей, и возвращаясь к ним. То же самое я день за днем проделываю, работая в кабинете с клиентами и консультируя их онлайн (что еще в прошлом десятилетии было немыслимо), — мы вместе учимся смотреть жизни в глаза. Это непросто, но это всегда пробуждает наши души. Этим ощущением я тоже хочу поделиться в книге.

Мы начнем с разговора о том, что вообще значит с психологической точки зрения быть живым, зачем нам осознанность и что она Один на один с жизнью 12 дает. Как мы обходимся с вызовами жизни, что такое эмоциональная боль и почему важно ее не глушить, а уметь проживать, не превращая при этом в хроническое страдание.

Во второй части речь пойдет об основном, самом страшном для многих людей вызове — о нашей смертности и временности всего, что есть в жизни. Не научившись терять, мы не сможем освободить в своей психике место для нового и в конце концов будем погребены под завалами того, что мы не отгоревали, не отпустили и с чем не смогли проститься.

Третья часть посвящена несовершенству — главному вызову нашей эпохи, в которой люди более, чем в другие времена, стремятся к идеалу, эффективности и безупречности. Нам трудно примириться с тем, что дела крайне редко идут так, как надо, что всегда что-то обязательно пойдет не по плану и что расхождение того, что есть, с тем, чего хочется, было и будет. Мы либо живем, либо пытаемся втиснуть себя в идеальную форму, и совместить эти задачи невозможно. Об этом кричит как мой собственный опыт, так и опыт моих коллег, клиентов и весь духовный опыт человечества на

множестве языков мира во все эпохи. Но от этого принятие своего несовершенства не становится более легкой задачей.

Четвертая часть — про одиночество и изоляцию. Вступая в отношения, мы всегда рискуем оказаться в ситуации отвержения и стыда, который им вызывается. Или же мы не вступаем в эти отношения и остаемся изолированными не только от других людей, но и от самих себя. А в таком тотальном одиночестве — плохо, как бы ни воспевалась мифическая самодостаточность. Мы рассмотрим, каким бывает одиночество, зачем нам нужна сепарация и что можно противопоставить идее полной независимости от других (и нет, это не зависимость). Как быть с другими, не теряя себя? Если не теряешь себя, то следующий вызов — вызов свободы. Свобода в сочетании с ответственностью — тяжелое бремя, далеко не всегда сулящее выгоды и победы. К тому же мы часто путаем свободу и гиперответственность, рискуя утонуть в чувстве вины и превращаясь в жертву. На чем основан наш выбор и как вообще выбирать, когда это делать трудно? Что значит быть свободным и как определять, где у нас долг, а где — жертва? На что опираться, если не искать опору вовне?

И наконец, мы подойдем к последнему вызову, который обычно венчает практически любой разговор об экзистенциальных данностях жизни, — вызов смысла. Кто я, зачем я здесь, зачем этот мир? Этими вопросами в явной или неявной форме задаются все, но во всей своей красе они перед нами встают в моменты больших жизненных кризисов, когда теряешь прежние опоры и становится непонятным, зачем вообще держаться за эту жизнь, которая стала такой чужой и неуютной. Как мы ищем смыслы, как заблуждаемся и как их все-таки искать и находить? И здесь я, как и во всей книге, не предлагаю готовые ответы (не мне говорить о том, в чем смысл вашей жизни), а показываю, в каком направлении можно посмотреть, чтобы найти что-то свое, уникальное. Но честный и ясный взгляд на это возможен тогда, когда мы уже встретились с предыдущими вызовами.

Илья Латыпов



Марина ГУСЕЛЬЦЕВА

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть третья: Дискурсы

Методология латентных изменений фокусирует внимание на том, что магистральные и маргинальные, глобальные и локальные, центральные и периферийные тенденции и движения в истории науки, динамично сосуществуя в одном социокультурном пространстве, имеют различные режимы очевидности, что требует для их обнаружения применения разной исследовательской оптики.



Евгений ГОНТМАХЕР

К ВОПРОСУ о человекоцентризме

В чем заключается общественный прогресс? Не в росте ВВП на душу населения (хотя это важно), не в накопленном материальном богатстве (хотя и это важно). Все это и ему подобное вторично по сравнению с судьбой каждого конкретного человека. Не может быть общественного прогресса без обеспечения возможностей реализации личности каждого, даже самого «последнего» члена общества.



Галина САВИНЫХ, Андрей БАХМУТСКИЙ

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ школьной отметки: от программы к методическому действию

Результаты опроса подтвердили, что мало кто из управленцев способен сегодня уверенно декодировать информацию годовой отметки. Что стоит, например, за «пятеркой» — какой багаж действий с предметным содержанием, универсальных учебных действий, функциональной грамотности? Или, к примеру, отличаются ли «пятерки» младшего школьника и старшеклассника?