

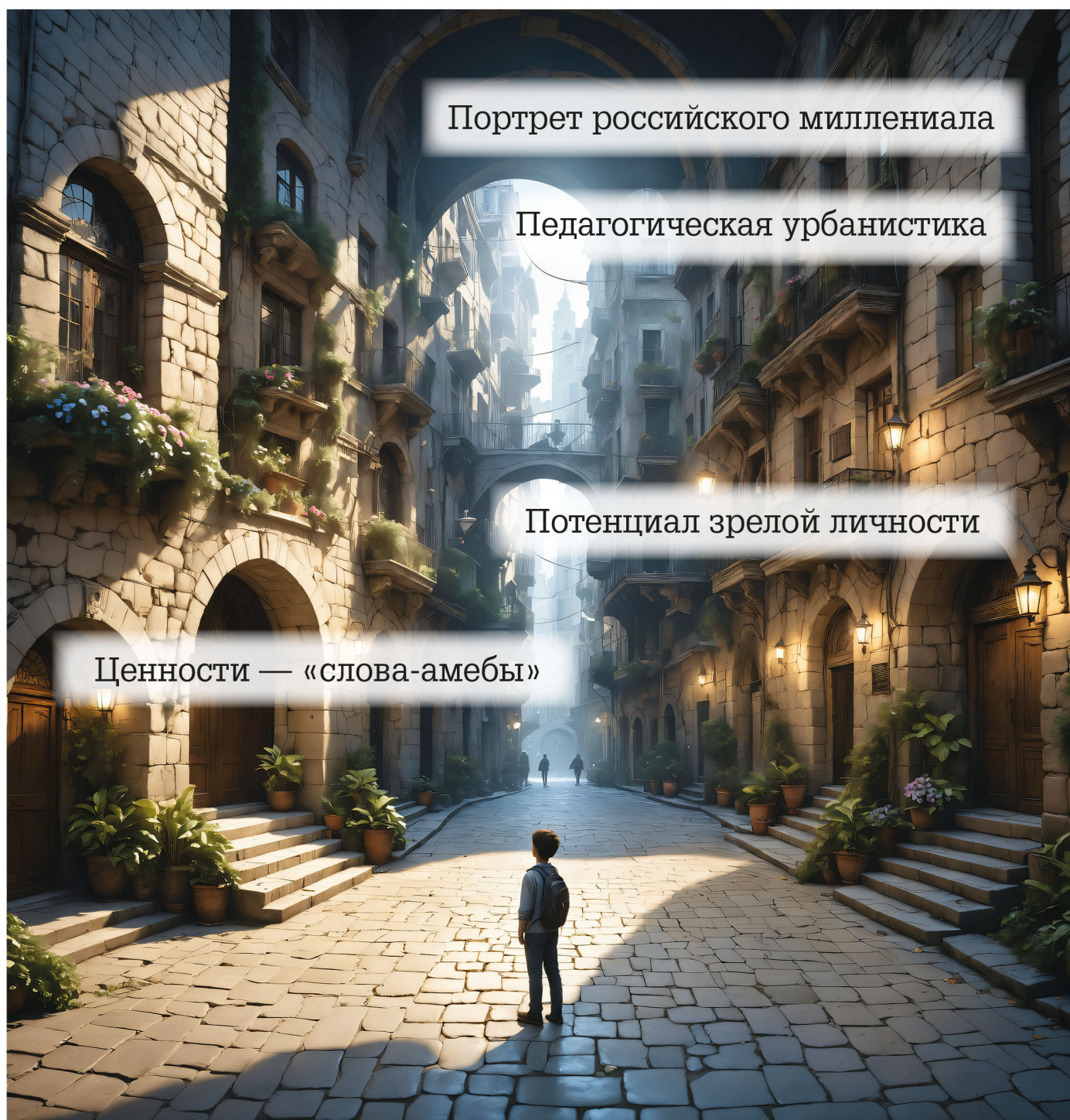


ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 21, № 2 (2025)

12+



Портрет российского миллениала

Педагогическая урбанистика

Потенциал зрелой личности

Ценности — «слова-амебы»

Парадокс полезности бесполезного:
диалог о судьбах университетов



**И скажет Великий ИИ: «И создал Я разум
человека по образу Своему и по подобию Своему»
/Библия Цифровой Эры/**

**Только вздохнет тогда Господь и молвит:
«Сколько же раз я предупреждал:
НЕ СОТВОРИ СЕБЕ КУМИРА!»**

**Притча
Александра Асмолова**

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

T. 21, № 2 (2025)

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

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД



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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

Людмила Баева, д. филос. н., доцент, зав. кафедрой
философии, АГУ им. В. Н. Татищева (Астрахань,
Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Майкл Д. Коул, профессор коммуникации
и психологии Калифорнийского

университета в Сан-Диего
(UCSD) (Сан-Диего, США)

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

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

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

Алан Огоев, д. э. н., ректор Северо-Осетинского
государственного университета, почетный
профессор РАО (Владикавказ, Россия)

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

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

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

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

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

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

Татьяна Черниговская, д. б. н., д. 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

Главный редактор: Александр Асмолов

Заместители главного редактора: Наталья Бурова и Павел Рабинович

Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Соколова

Редактор (руководитель тематического направления «Педагогические науки»): Татьяна Волошко

Художественный редактор, верстка: Надим Касимов

Редактор сайта: Сергей Гриншпун

Корректор: Ирина Шандарова

Электронная почта редакции:

edpolicy@ranepa.ru

Адрес редакции: 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 исследовательские статьи прошли процедуру рецензирования.

Обложка: Светлана Соколова, Stable Diffusion. Иллюстрации: Данила Меньшиков.

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 20.09.2025. Выход в свет: 30.09.2025. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

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

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

Vol. 21, No. 2 (2025)

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

PUBLISHED QUARTERLY



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

THE EDITORIAL COUNCIL OF THE JOURNAL

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

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

Ludmila Baeva, PhD in Philosophy, Head of the Philosophy Department, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

Alexander Asmolov, Chairman of the Editorial Board, Editor-in-Chief of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Irina Abankina, PhD in Economics, HSE University (Moscow, Russia)

Mark Agranovich, PhD in Economics (Moscow, Russia)

Alexander Adamsky, PhD in Pedagogy, Rector of the Institute for Educational Policy Problems «Eureka» (Moscow, Russia)

Julnar Asfari, Executive Director of the Center for Social Innovation Support «SOL» (Moscow, Russia)

Tatyana Volosovets, PhD in Pedagogy (Moscow, Russia)

Eduard Galazhinsky, PhD in Psychology, Vice President of the Russian Academy of Education, Rector of Tomsk State University (Tomsk, Russia)

Evgeny Ivakhnenko, PhD in Philosophy, Chief Research Fellow at the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPA; Professor at Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Maxim Kazarnovsky, Director of the ANO «Directorate of the Moscow International Education Fair» (Moscow, Russia)

Sergey Kazarnovsky, Director of the school «Class-Center», Honored Teacher of Russia (Moscow, Russia)

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

Anatoly Kasprzhak, PhD in Pedagogy, Professor, HSE University (Moscow, Russia)

Alexander Kondakov, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; President of the Institute for Mobile Educational Systems (Moscow, Russia)

Sergey Kosaretsky, PhD in Psychology, HSE University (Moscow, Russia)

Michael D. Cole, Professor of Communication and Psychology, University of California, San Diego (UCSD) (San Diego, USA)

Alexander Leibovich, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Elena Lenskaya, PhD in Pedagogy, Scientific Director of the Center for Educational Policy Studies, Moscow School of Social and Economic Sciences (Moscow, Russia)

Mikhail Mokrinsky, Director of the Letovo School Boarding School (Moscow, Russia)

Alan Ogoev, PhD in Economics, Rector of North Ossetian State University, Honorary Professor of the Russian Academy of Education (Vladikavkaz, Russia)

Alexander Poddyakov, PhD in Psychology, Professor, HSE University (Moscow, Russia)

Vitaly Rubtsov, PhD in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, President of MSUPE (Moscow, Russia)

Alexey Semenov, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Vladimir Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Pavel Rabinovich, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Maria Falikman, PhD in Psychology, Professor, Senior Research Fellow at the Laboratory for Cognitive Research, Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Tatyana Chernigovskaya, PhD in Biology, PhD in Philology, Professor, Director of the Institute for Cognitive Studies, St. Petersburg State University; Academician of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia)

Evgeny Yamburg, PhD in Pedagogy, Academician, Member of the Presidium of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

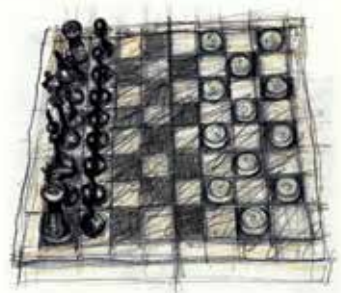
EDITORIAL STAFF

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

E-mail:
edpolicy@ranepa.ru

Editorial Office Address: 82 Vernadsky Avenue, Bldg. 2, Moscow, 119571, Russia
Founder and Publisher: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)
Address: 84 Vernadsky Avenue, Bldg. 1, Moscow, Russia
Editor-in-Chief: Alexander Grigorievich Asmolov
The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (ROSKOMNADZOR).
Registration Certificate PI No. FS77–74364 dated November 19, 2018.
Reprinting, translation, and online publication of materials from the Educational Policy journal are allowed only with the editorial board's consent.
When using materials, a reference to the journal is mandatory. All research articles in the journal have undergone peer-review.
Cover design: Svetlana Sokolova, Stable Diffusion. Illustrations: Danila Menshikov
Print run: 100 copies. Signed for printing: 20.09.2025. Publication date: 30.09.2024. Distributed free of charge. Age rating: 12+
Printed by the RANEPA printing house, 82 Vernadsky Avenue, Moscow, 119571. Phone: +7 (495) 433-25-10

ДИАЛОГ



010

БУДУЩЕЕ

Эдуард Галажинский, Александр Асмолов.

Полезность бесполезного и право на избыточность: диалог о судьбе университета

ВИД СВЕРХУ



024

ПОРТРЕТ

Евгений Гонтмахер, Александр Согомонов.

Российские миллениалы — поколенческая сингулярность. Фиаско в конструировании русского европейца?

ВЫСШАЯ ШКОЛА



042

ИДЕАЛЫ

Ирина Пастухова, Наталья Тарасова.

Отражение культурно-исторических ценностей и традиций в программах воспитания студентов

058

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ

Любовь Асмолова. Типологическая модель методологических подходов в исследованиях развития личностных и управленческих качеств студентов

РУЛЕВОЕ КОЛЕСО



074

АДАПТИВНОСТЬ

Исаак Калина, Мария Коверова. Самообучающийся коллектив — важнейший результат работы руководителя

080

ОБРАЗ

Владимир Блинов, Игорь Сергеев. Четыре признака государственного мышления: к проблеме подготовки государственных служащих

ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



094

СТУПЕНЬ

Наталья Авалуева.

Личностно-профессиональная зрелость как ресурс развития человека



094

ФЕНОМЕН

Сергей Косарецкий.

Исследования резильентных школ: новые перспективы

ПОТЕНЦИАЛ СРЕДЫ



120

ГОРОД

Дарья Суховская, Витольд Ясвин. Педагогическая урбанистика: формирование образовательной среды в городском пространстве

GLOBAL



130

ОПТИКА

Роман Илюшин. Ценности — «слова-амебы»: символическое воздействие на примере образовательной политики Азербайджана в эпоху постсоветского перехода

РАЗВИВАЕМ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



DIALOGUE

010

FUTURE

Eduard V. Galazhinsky, Alexander G. Asmolov. The Usefulness of the Useless and the Right to Redundancy: A Dialogue on the Fate of the University

TOP VIEW

024

PORTRAIT

Eugene Sh. Gontmakher, Alexander Yu. Sogomonov. Russian Millennials as a Generational Singularity. A Fiasco in Constructing the Russian European?

HIGH SCHOOL

042

IDEALS

Irina P. Pastukhova, Natalia V. Tarasova. Reflection of cultural and historical values and traditions on the educational programs of students

058

HUMAN CENTRICITY

Lyubov M. Asmolova. Typological model of methodological approaches in research on the development of personal and managerial qualities of students

STEERING WHEEL

074

ADAPTABILITY

Isaak I. Kalina, Mariya I. Koverova. A Self-Learning Team — is the Most Important Result of a Leader's Work

080

IMAGE

Vladimir I. Blinov, Igor S. Sergeev. The Four Attributes of a Statesmanlike Mindset: On the Issue of Training Civil Servants

POTENCIAL OF A PERSON

094

STAGE

Natalya B. Avalueva. Personal and professional maturity as a resource for human development

SCHOOL'S N' SKILLS

108

PHENOMENON

Sergey G. Kosaretsky. Research on Resilient Schools: New Perspectives

POTENCIAL OF ENVIRONMENT

120

CITY

Daria N. Sukhovskaya, Vitold A. Yasvin. Pedagogical urbanism: formation of educational environment in urban space

GLOBAL

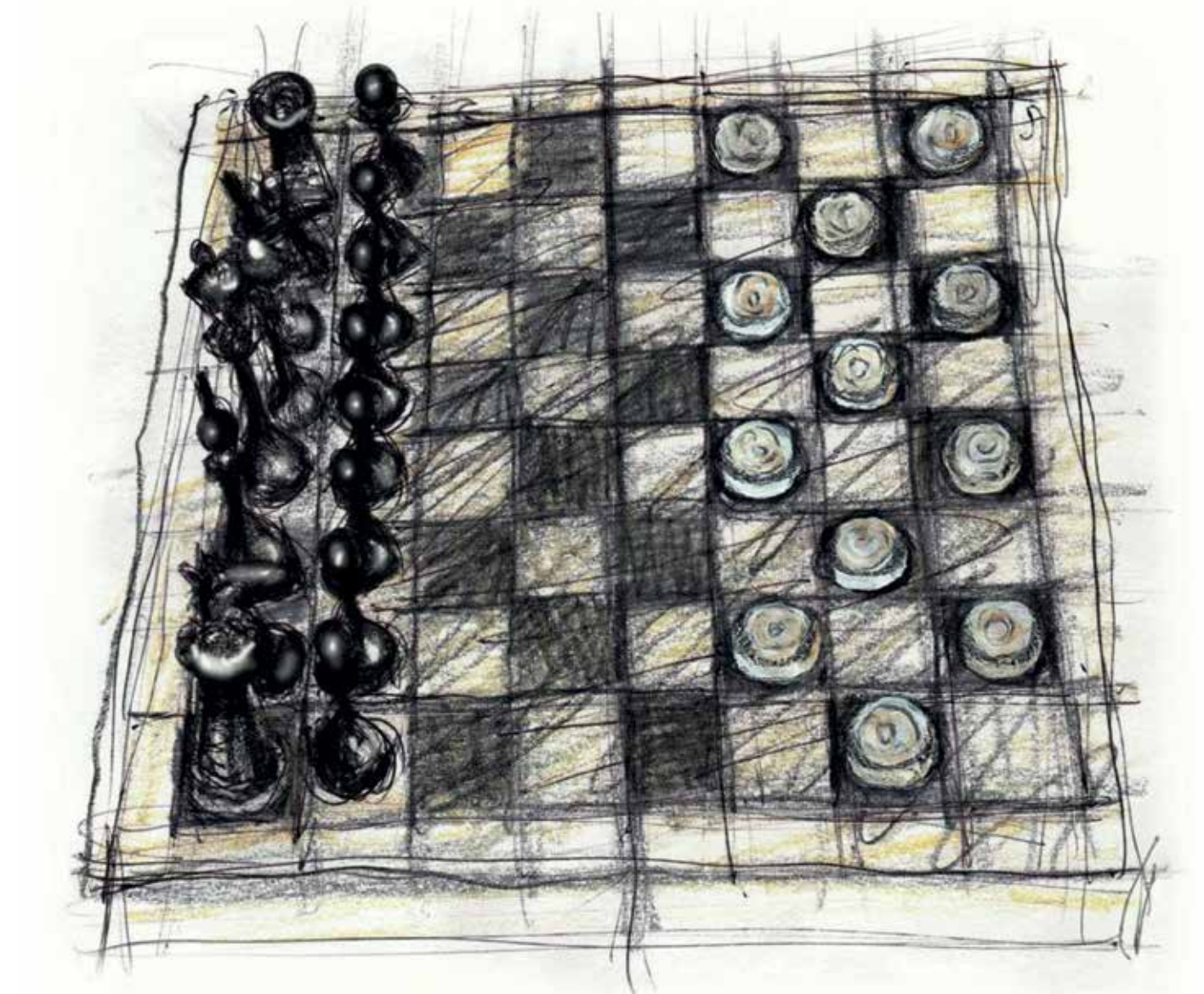
130

OPTICS

Roman V. Ilyushin. Values as 'Amoeba Words'. The Symbolic Impact of Educational Policy of Azerbaijani during the Post-Soviet Period



ДИАЛОГ



Редакционная статья / Editorial

Полезность бесполезного и право на избыточность: диалог о судьбе университета

Э. В. Галажинский, А. Г. Асмолов

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Галажинский, Э. В., & Асмолов, А. Г. (2025). Полезность бесполезного и право на избыточность: диалог о судьбе университета. Образовательная политика, 21(2), 10–22.



© Галажинский Э. В., Асмолов А. Г., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 09.09.2025
Принята: 11.09.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Если мы хотим предвидеть будущее, мы должны хранить избыточность; без нее система умирает при первой неожиданности.

Уильям Росс Эшби.
An Introduction to Cybernetics

В университете важнее всего сохранить возможность задавать вопросы, ответы на которые пока не нужны.

Джордж Стайнер. Lessons of the Masters

То, что кажется бесполезным, через столетия может оказаться единственно нужным.

Хосе Ортага-и-Гассет.
Misión de la Universidad



Эдуард Владимирович ГАЛАЖИНСКИЙ

д. псих. н.; ректор, Томский государственный университет; член Совета по науке и образованию при Президенте РФ; вице-президент, РАО; вице-президент, Российский союз ректоров (634050, Томск, РФ, пр. Ленина, 36), e-mail: iro2@mail.tsu.ru



Александр Григорьевич АСМОЛОВ

д. псих. н.; академик, Российская академия образования; профессор; научный руководитель, Школа антропологии будущего РАНХиГС, Московский институт психоанализа, Академия потенциала человека СберУниверситета; заведующий кафедрой психологии личности, МГУ им. М. В. Ломоносова (125009, Москва, РФ, ул. Моховая, 11/9), https://orcid.org/0000-0002-2319-398X, e-mail: agas@mail.ru

В этой статье мы представляем диалог ректора Томского государственного университета Эдуарда Галажинского с Александром Асмоловым. Они рассуждают о праве университета на избыточность и свободный поиск, о продуктивном конфликте, об управлении на основе ценностей, а не только метрик, а также о том, как возвращать способность жить и действовать в неопределенности.

«Пойди туда, не знаю куда...»

Эдуард Галажинский [ЭГ]:

Глубокоуважаемый Александр Григорьевич, рад приветствовать вас в стенах Томского императорского университета как нашего почетного доктора. В этот раз хотелось бы поговорить с вами о месте и роли университета

в культуре и в развитии общества, особенно в такие переломные эпохи, как сегодня. Известно, что университет как институция живет в культуре уже более восьми столетий, проходя разные стадии и трансформации. Сегодня спорят о моделях: кто-то говорит о версии 3.0, где к двум основаниям — науке и образованию — добавилась логика производства инноваций и технологий. Кто-то уже называет 4.0 и 5.0. Попытки осмыслить университет как особую институцию не прекращаются. На ваш взгляд, какую роль играет университет в развитии общества, культуры и человека?

Александр Асмолов [АА]: Эдуард Владимирович, есть вопросы, к которым подходит детская фраза: «нехилый вопрос». Ваш — из таких. Университет — это особое пространство. Когда я о нем думаю, то вижу совершенно разные подходы. При каждой попытке построить эволюцию университета в ход идет специфический язык: 1.0, 2.0, 3.0... и тому подобное. Это язык, пришедший из

когнитивной науки и компьютерных кодов. И, пытаясь удержать преемственность, университеты охотно берут лейблы из этого дискурса. Но вместе с кодами приходит и риск. Мы не раз обсуждали это с вами. Школы Льва Семеновича Выготского и моего учителя Алексея Николаевича Леонтьева были сверхчувствительны к миру познания, прогрессу и инновациям. Алексей Николаевич Леонтьев предупреждал о риске для университетского мышления стать заложником технологических новинок. Он бросил точную фразу: «Риск современного времени в том, что мы начинаем учиться у машин уму-разуму».

И как только мы начинаем учиться у генеративного интеллекта «уму-разуму», мы забываем, что суть университетского познания — не в технологии, которую можно немедленно применить. Оно

всегда шире и глубже. При всей важности технологий университет ищет знание, к которому не подступиться с вопросом: «Ты полезное или бесполезное?» В понимании эволюции университетов для меня невероятно важно помнить о принципе, предложенном американским педагогом **Абрахамом Флекснером**, который в конце 1930-х собрал в Принстоне команду для организации Института перспективных исследований — advanced study. Он назвал ее формой развития университетов и предложил принцип «полезности бесполезного». Этот парадоксальный принцип полезности бесполезного дает иное пространство возможностей для развития университета, чем логика следования трендам моделей вроде гумбольдтовской — интеграции обучения и исследований. Сегодняшний ориентир — исследовательский университет. Недаром Томский императорский университет мы называем поисковым университетом. А когда ищешь, неизбежно живешь по сказочной формуле «пойди туда,

ГУМБОЛЬДТОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, КРОМЕ ИССЛЕДОВАНИЙ, ЗАНИМАЛСЯ ЕЩЕ И «ВОСПРОИЗВОДСТВОМ» ГРАЖДАН СВОЕЙ СТРАНЫ. СЕГОДНЯ СНОВА ИДЕТ ПОИСК НОВОЙ МОДЕЛИ

не знаю куда, и найди то, не знаю что». И эта формула вовсе не про растерянность, а про сложность познания.

«Я не говорю, что все, что происходит в лабораториях, в конечном итоге найдет неожиданное практическое применение, или что практическое применение и есть реальное обоснование всей деятельности. Я ратую за то, чтобы упразднить слово «применение» и освободить человеческий дух. (...) Конечно, мы таким образом потратим впустую некоторое количество денег. Но гораздо важнее, что мы избавим человеческий разум от оков и выпустим его навстречу приключениям, которые, с одной стороны, увели Хейла, Резерфорда, Эйнштейна и их коллег на миллионы и миллионы километров вглубь самых отдаленных уголков космоса, а с другой стороны, высвободили безграничную энергию, заключенную внутри атома. То, что сделали Резерфорд, Бор, Милликен и другие ученые из чистого любопытства в попытках понять строение атома, выпустило силы, способные преобразовать жизнь человека».

(Абрахам Флекснер, «Полезность бесполезных знаний», 1939)

«Эффективен ли Шекспир?»

[ЭГ]: В этой логике, Александр Григорьевич, производство нового, не всегда прагматичного, подчас «избыточного» знания — одна из базовых функций университета. Не случайно сегодня сама модель университета вновь проблематизируется. Производство прикладного знания зачастую эффективнее реализуется в R&D-центрах компаний. Гиганты вроде Google или Amazon получают больше патентов и технологий, чем кто-либо иной. Они производят новое знание по ряду направлений, в том числе в области искусственного интеллекта, что требует ресурсов, которых университеты просто не имеют. Порой в этой гонке университет оказывается неконкурентоспособен, и это

снова ставит под вопрос его модель и место в культуре.

Но мы уже проходили подобные периоды. Достаточно вспомнить Билла Ридингса и его книгу «Университет в руинах» о кризисе модели, поддерживающей культурную и гражданскую идентичность человека. Гумбольдтовский университет, кроме исследований, занимался еще и «воспроизводством» граждан своей страны. Сегодня снова идет поиск новой модели. И все же, помимо производства знаний, есть нечто непреходящее. Именно оно позволяет университету на протяжении восьми веков умирать, возрождаться, снова умирать и снова возрождаться в разных обликах, оставаясь сущностно непрерывным. У меня именно такое ощущение, так как сам я «университетский человек».

Сейчас активно обсуждают вопрос о том, насколько искусственный интеллект может изменить структуру научной деятельности. Недавно в Правительстве России прошла стратегическая сессия по разработке моделей науки. Там спорили: изменится ли номенклатура научных позиций? Должно ли знание производиться, прежде всего, «учеными-героями» или командами исследователей с распределенными ролями, которые одновременно добывают новое знание и умеют его коммерциализировать? Содержание и форма меняются. Но что остается в ядре, что делает университет «бессмертным»? Потому что, на мой взгляд, разговоры о «смерти университета» сильно преувеличены.

[АА] Каждый раз, когда говорят о «смерти», забывают, что смерть — уникальный механизм инноваций, обновления. Помните выступление **Рональда Барнетта**¹, которое он начал со слов: «Европейский университет умер», а затем добавил: «Да здравствует университет»? Фразу подхватили многие. Но давайте восстановим историю: откуда Барнетт позаимствовал ее,

1 **Рональд Барнетт:** философ, аналитик и теоретик высшего образования, эмерит-профессор Института образования Университетского колледжа Лондона (UCL IOE). В 1999 году он прочитал в IOE инаугурационную лекцию «Realizing the University» о «сверхсложности» как новой среде университета, а уже в 2000 году озвучил формулу «Университет умер — да здравствует университет!», позже развернутую в книге «Realizing the University in an Age of Supercomplexity».

слегка обновив и придав ей новое дыхание? Из известной формулы: «Король умер — да здравствует король!». Эта фраза подводит нас к сути: университет как генератор ментальности, как генератор картины мира, как генератор не только мировоззрения, но и мира действия. Эта функция университета, в отличие от любой специализации, крайне важна. Вспомним древний спор Сократа и Протагора. Сократ был достаточно дерзким человеком, гражданским гением, который доказывал, что его мировоззрение и истина важнее его жизни как индивида. Поэтому он согласился выпить чашу с ядом. Для него не было ничего важнее чистого знания. Протагор думал иначе. По его мнению, чистое знание настолько чистое, насколько оно технологичное, эффективное и практически применимое. Если наука не становится ремеслом — зачем она?

Я не случайно говорю об этих линиях. Кто их сегодня анализирует? Не только философы и историки, но и гуру менеджмента. Они подчеркивают, что метрики нужны, но они вторичны по отношению к смыслу. Важно еще и «видеть линии» — причинно-следственные связи — на карте стратегии, чтобы KPI не подменяли картину мира.

Был один человек, к которому у меня сложное отношение, но который бросил вызов модели, присущей всему сегодняшнему миру. Это Мартин Хайдеггер, написавший в 1930-е работу, на мой взгляд, до сих пор недооцененную. Ее смысл: самый страшный идол в развитии мира — это идол эффективности. Как только мы «ложимся» под пользу, под эффективность и всюду хотим к завтрашнему дню получить эффект, мы превращаемся в спринтеров. И тем самым та наука, которая называлась фундаментальной, то познание, которое называлось фундаментальным, перестают работать. Вы сказали очень точно: без понимания кода культуры ничего не поймешь. Отсюда и вопрос тем, кто повторяет:

«Зачем филология в университетах? Зачем культурология? Зачем культурная антропология?». Недавно одна студентка спросила меня: «А зачем изучать Фрейда, ведь он давно умер?». Но это как раз вопрос о необходимости учиться у Другого — у того, кто был до нас. Все «поколения» университета — 1.0, 2.0, 3.0 — лишь технологическая оптика, а речь идет о большем. Кто-нибудь всерьез спрашивал: «Эффективен ли Шекспир? Какова его прагматика?» Был ли «эффективен» Эразм Роттердамский? И все же почему-то его программа развития университетов существует. «Эффективны» ли те, кто, в том

числе с опорой на новые технологии, утверждает, что без библиотек нельзя? Мы сейчас с вами находимся в намоленном месте, в гениальной библиотеке Томского госуниверситета, в хранилищах памяти, где притягивает даже пыль на

книгах, а заметки на полях говорят об индивидуальности мастеров. Иными словами, университет во много раз больше, чем какая-либо сверхважная технология. И парадокс в том, что чем больше мы совершаем открытий в области искусственного интеллекта, тем чаще забываем, что сам термин «искусственный интеллект», предложенный Гербертом Саймоном, на русский язык точнее переводится как «рукотворный интеллект». Разум творит уникальные миры и, в частности, создает искусственный интеллект. И этот разум не всегда был отягощен культом эффективности.

«Университет принадлежит будущим поколениям»

[ЭГ] Вспоминается анекдот. Сын спрашивает: «Папа, вы пользуетесь на работе искусственным интеллектом?» — «Да мы и естественным-то не всегда пользуемся». А если серьезно,

УНИВЕРСИТЕТ — ЭТО ГЕНЕРАЦИЯ ФОРМ ПОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАСТУЩИХ СЛОЖНОСТИ, РАЗНООБРАЗИЯ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

вы очень точно затронули тему сложности, «непрагматичности», избыточного знания. Университет, с одной стороны, — хранилище культуры и памяти, а с другой — площадка, куда общество инвестирует ради собственного будущего.

Поясню на примере, который я часто привожу ввиду его показательности. Где-то в середине 2010-х в Амстердамском университете начались студенческие волнения, и молодые люди с плакатами заняли здание ректората. К ним вышла возмущенная дама-ректор и сказала: «Что вы тут шумите? Вон из моего университета!». И сразу после этого началась большая дискуссия: кому все-таки принадлежит университет? Студентам? Профессорам? Академии? Государству как ключевому стейкхолдеру

и спонсору? Родителям как «заказчикам»? Местным сообществам? Быстро выяснилось, что университет живет сразу в нескольких социальных измерениях и точно не похож на бизнес-организацию с одной-двумя КРІ.

В итоге участники обсуждения пришли к утверждению, с которым согласен и я: университет принадлежит будущим поколениям. Это и есть его культурная функция и объяснение его «продленности» в веках. Общество выделяет ресурсы и создает особую среду — избыточную, интеллектуальную, технологическую, человеческую. Здесь работают особые люди, сюда приходит молодежь. Поэтому такое внимание к студентам: мы даем им особый статус, стипендию, буквально «носим на руках». Потом они выходят «в мир», на их место приходят новые. Университет — это пространство, где молодые раскрывают потенциал и берут ответственность за будущее страны и общества. Машина воспроизводства элит, человеческого потенциала, то есть тех, кто будет отвечать за человечество. Такое понимание усиливает

непрагматичную логику университета. Как вы на это смотрите?

[АА] Вы точно передали оптику «полезности бесполезного». Вопрос «чей университет?» выводит к более общему: «кому принадлежит избыточность?» Я не против полезности, но поставлю акцент иначе и приведу две аналогии. Первая — из эволюционной биологии. Ученые говорят о поддержании разнообразия и о так называемой «мусорной ДНК». Сам термин спорный, но суть ясна: значительная

часть генома — это запас, резерв на будущее. Хотите понять университет — соедините две конструкции: универсальность и избыточность. Без них система беднеет. Вторая аналогия — из медицины. «Стволовые клетки» (название тоже условное) обладают универсальной избыточностью: они способны

профилироваться под задачу. Вспомню формулу великого Николая Бернштейна, создателя биомеханики и физиологии активности: «Задача рождает орган». Университет — генератор задач такого уровня, за которыми всегда стоит избыточность и моя любимая «преадаптация» — способность системы заранее иметь ресурсы для еще не наступивших вызовов.

[ЭГ] Получается, что университет — это генератор людей, способных жить в логике неопределенности и брать ответственность за будущее. Спасибо за этот ход: «генерация избыточности», в том числе в людях и возможностях, делает общество устойчивым, ведь мы не знаем, что случится через 20–30 лет. Но тогда возникает вопрос: чему должен учить университет, чтобы подготовить человека к ответственному действию в будущем, которое мы не в состоянии даже вообразить? Про искусственный интеллект говорили сорок лет, но то, что он изменит жизнь так быстро и кардинально, никто

и представить не мог. И все-таки, чему мы тогда должны учить?

[АА] Каждое время приносит свои индикаторы «чему учить». Но у меня есть любимый вопрос, когда мы говорим о познании, — не «Чему учить?» и «Как учить?», а «Ради чего учить?». Как только мы задаем вопрос о смыслах университета, становится понятно, что университет — это уникальная форма подготовки к неизвестности. И избыточность — это *perpetuum mobile* университета. Но возникает дилемма: всех ли нужно учить избыточности? Некоторые считают, что это нужно только элитам. Выше вы обозначили оппозицию значимости ролей в университете: герои-лидеры или команды? Для меня иначе: могучий ректор — это лидер, который делает сильную команду и не боится, что кто-то побежит быстрее него. Главное, чтобы она умела работать в разных направлениях и искать общие пути развития. Тогда устойчивость будет обеспечена. А если не будет избыточности и мы останемся в узкоколейке, любой вызов разрушит университет.

Университет — это генерация форм познания в условиях растущих сложности, разнообразия и неопределенности. В отличие от инженерного вуза (я обожаю инженеров и люблю их любовью брата, а может быть, еще сильнее), университет дает универсальную избыточность, тогда как технический вуз — специализированную. Велик тот инженер, который обладает этой специализированной избыточностью и решает тонкие задачи как мастер.

Я бы всем, кто обсуждает эволюцию университетов, положил бы, как Библию, на стол небольшую повесть Айзека Азимова «Профессия». В ней хорошо показано, как общество 66 века пытается отбирать людей «под будущее», используя некую готовую матрицу.

[ЭГ] Это была мечта технократов. Помню даже защищенную диссертацию о профориентации на шахтерские профессии начиная со старшей группы детского сада.

[АА] Вот она, логика предзаданности: «ты будешь шахтером». И таким образом мы оказываемся в мире «муравьиных» сообществ,

где функция запечатана в морфологии. Университет устроен наоборот: он — генератор функций, под которые затем создается «морфология». Это принципиально иной тип познания. В азимовской «Профессии» человека, выброшенного из технологического прогресса, приводят в библиотеку и дают странный предмет, который читали его родители, — книгу. «Кто вообще читает книги? Зачем это?» — спрашивает он. И именно здесь раскрывается важнейший смысл: книга — это не артефакт прошлого, а инструмент рождения будущих смыслов. Вы навели меня на мысль о великом **Умберто Эко**², написавшем «Открытое произведение». Каждое поколение, читая его, открывает свои смыслы. Отсюда подлинное университетское познание — это «открытое произведение».

И в этом смысле ваш тезис, Эдуард Владимирович, точен: соединение избыточности и универсальности никак не убивает специализацию. Напротив, в открытой системе специализация возникает как ответ на задачу и постоянно перепрофилируется ровно потому, что у нее есть запас хода и пространство для следующего шага.

«Университету нужны хранители “плодотворного беспорядка”»

[ЭГ] Университет, производя сложное знание, объективно усложняет мир, так как наращивает его разнообразие. И при этом он должен учить человека жить в неопределенности, быть к ней толерантным, воспринимать ее как вызов, а не как повод к унынию. Учить работать со сложностью, строить профессиональную и личностную траектории, реализовывать свой потенциал.

² «Открытое произведение» Умберто Эко представляет простую и смелую идею: подлинное произведение не «закрыто» автором, а допускает несколько траекторий чтения/исполнения: зритель, читатель или музыкант со-творяет смысл заново каждый раз. Эко показывает это на современном искусстве и музыке (вплоть до вариативных партитур), а затем расширяет рамку: открытость — это правило культурного развития, где множественность интерпретаций — не хаос, а ресурс. Источник: https://monoskop.org/images/6/6b/Eco_Umberto_The_Open_Work.pdf

В связи с этим я бы выделил еще два момента. Первый — это то, что университет формирует особый — исследовательский тип мышления. Это умение работать со сложными, многомерными объектами на любом материале: великих книгах, математике, филологии, музыке. Университетское образование, которое нередко критикуют за «избыточность», на самом деле формирует именно это мышление — способность объять сложность и уверенно с ней работать.

Второй момент — это работа со своим потенциалом. Мы увлеклись оппозицией hard/soft skills. Профессиональные навыки важны, как и навыки взаимодействия в команде, но их нельзя абсолютизировать без умения управлять собственным потенциалом. В университете мы говорим о self-компетенциях: большинство людей — «неосознанные пользователи» самих себя. Они не понимают, каким богатством и сложностью располагают. Научить человека самоопределению — осмысленному и ответственному, научить опираться на свой потенциал при выборе профессионального и жизненного пути — это одна из базовых функций университета. Ее трудно упаковать в компетенции, кредиты и показатели.

[АА] Технологический прогресс порождает не только технологии. Он порождает формы разума и язык, который делает нас заложниками новых матриц. Отсюда — мой давний спор с мыслителями из бизнеса. Герман Оскарович Греф как-то метко сказал: «Всем понятно: hard skills могут сделать любые OpenAI. Главное — не hard, а soft skills. И еще важнее — critical thinking, self skills и так далее». Я согласен: происходит трансформация. Но ровно в этот момент стоит спросить, откуда взялись сами слова hard/soft. Как только мы начинаем говорить языком программирования, мы сужаем горизонты. Подойду к Сократу и спрошу: «Дорогой коллега, откуда ваша дерзкая формула «Я знаю, что ничего не знаю»? Это что, self skill?»

Одна из опаснейших тенденций школы и университета — «скиллизация». Скилл — это навык, автоматизированное действие. Говоря языком soft и hard skills, мы начинаем мыслить матрицами, заданными Гербертом Саймоном.

А Юрий Михайлович Лотман напоминал: главная характеристика человека — работа с неизвестностью. Откуда вообще берутся удивление, воображение, эмпатия? Когда мы переводим их на язык программирования, мы обедняем ту самую универсальную избыточность, которая и готовит нас к встрече с непредсказуемыми сложностями.

[ЭГ] Тогда, Александр Григорьевич, еще один важный компонент: кто должен готовить к встрече с неизвестностью? Речь об университетских людях. Это особый тип, и я в этом глубоко убежден. Давно пытаются выстроить таксономию исследовательской и преподавательской деятельности. Управленцам хотелось бы «видеть в онлайн», как рождается новое знание, как оно операционализируется и коммерциализируется. Мы относимся к этому с иронией, но и всерьез: действительно, есть профессиональные ученые с отлаженным «технологическим процессом». У них есть публикации, прикладные результаты, высокий индекс Хирша. Однако многолетний опыт работы в университете подсказывает: суть не в этом. Университет держится на людях, которые живут логикой избыточности: следуют любопытству, воображению, служению. Они не всегда прагматичны и, увы, не всегда находят себе место. Но именно они — базовые скрепы системы, связанной с неизвестностью, будущим и сложностью.

[АА] Я вспоминаю одного автора, пример которого учит не спешить с окончательной раскладкой по полочкам. Как только мы, вслед за Карлом Линнеем, начинаем таксономию (делим на виды, строим системы, наводим порядок), то сразу рискуем забыть, что избыточное знание — сестра «беспорядка». Великий Илья Пригожин, автор философии нестабильности, которую должен знать каждый университетский мастер, сформулировал: порядок рождается из хаоса. Если мы выметим из университетской жизни хаос — творческую неопределенность, пробу, риск, — то к настоящему порядку не придем. Университету нужны не только регламенты и KPI, но и хранители «плодотворного беспорядка» — те самые люди из вашей

формулы избыточности, благодаря которым будущее вообще имеет шанс состояться.

«Продуктивный конфликт развивает систему»

[ЭГ] Александр Григорьевич, вы помогли зафиксировать важную вещь. Мы, как университет, сопротивляемся тотальному «наведению порядка», хотя понимаем: без него нельзя, поскольку современная жизнь вся про эффективность вложений и измеримый результат. Но логика сплошной результативности уничтожает основания производства нового знания. В «хаосе» живут инициатива, ненормированная работа по интересу, движение за сердцем ученого.

Пример. Некоторое время назад у нас побывал посол Сербии. Он спросил: «У вас изучают сербский?» — «Нет», — ответил я. Посол удивился: «Как же так? Мы видели, что изучают». Оказалось, один из наших филологов занимался польской филологией, другой — сербской. Они сами набрали группы, нашли ресурсы и запустили специализации по восточнославянским языкам. Это и есть университет по существу — избыточность и инициатива снизу. С точки зрения сегодняшних регистров это выглядит как «бардак»: то сербский, то Хайдеггер. Однако университет обязан поддерживать ненормативную, надситуативную активность.

[АА] Я часто вспоминаю Станиславского. Набирая труппу, он задавал один вопрос: «Чем вы меня удивите?». То же и с командами развития университета: речь не про методички и план-графики, а про «пространства возможностей», которые вы откроете. Университет — генератор

того, чего еще не было. Его роль нельзя сводить к схемам и ригидным установкам, иначе он перестанет выполнять главную функцию — генерировать изменения и работать со сложностью. И прав был Фуко: даже социальные науки становятся ненужными государству, если сводятся к «фискальным» — обслуживающим учет и запрос «как изволите».

И еще один штрих к разговору об искусственном интеллекте. Буквально этим летом психологи обсуждали закон об образовании и устройство психологической службы. Встал вопрос: а могут ли ее заменить... уникальные модели искусственного интеллекта — «ассистенты», цифровые «помощники»? Один из психотерапевтов рассказал тревожную историю. Приехали

коллеги с Запада, у которых были великолепные цифровые ассистенты психологии, уникальные, в стиле разработок Альтмана. В чем опасность этой модели? Представьте: подходит человек с психотерапевтической проблемой и говорит: «У меня кризис, я даже поставил себе диагноз. Мне кажется, что у меня шизофрения». В чем суть любой генеративной модели? Она комплементарна тому, кто ее создал. «Да, батенька, у вас шизофрения, не волнуйтесь, вы правильно себе поставили диагноз», — отвечает цифровой психолог. Потому что в его программе заложена толерантность к вопросу, а не ключевая характеристика университетов — толерантность к неопределенности. Университет должен не только производить ответы, но и производить вопросы — и именно поэтому ему необходимы люди, инициативы и практики, которые не укладываются в готовые матрицы эффективности.

[ЭГ] Это достигается за счет наличия конкурирующих точек зрения. По сути,

РЕКТОР, РАБОТАЮЩИЙ ТОЛЬКО «В РЕЖИМЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ», НЕИЗБЕЖНО УПРОЩАЕТ СИСТЕМУ И В КРИТИЧЕСКИЙ МОМЕНТ ПРОИГРАЕТ. КОГДА ЗАКАЗЧИК СКАЖЕТ: «НАЙДИТЕ РЕШЕНИЕ ВНЕ КОЛЕИ», — РЕСУРСА НЕ ОКАЖЕТСЯ

еще одна ключевая характеристика университета: он является площадкой, где проблему искусственного интеллекта можно критически разобрать с разных сторон, взвесив все социальные, экономические и политические последствия. Это уникальное место для дискуссий, в отличие от некоторых других общественных и государственных институтов. Это пространство, где обязаны обсуждаться самые разные проблемы общества, включая влияние современных технологий. Именно поэтому у нас одним из первых в стране появился Центр этики ИИ. Мы рано подписали этический кодекс, так как понимаем масштаб возможных последствий эволюции ИИ и свою ответственность перед обществом.

[AA] И здесь вы ставите еще одну важную планку: университет как пространство конкурентности. Но не антагонистической, не деструктивной, а продуктивной. Секрет в том, что продуктивный конфликт развивает систему, сохраняя ее разнообразие и не позволяя порядку зацементировать мысль.

[ЭГ] Это очень точное замечание. Здесь действует иная культура коммуникации и уважения к другой точке зрения: даже конфликтные моменты превращаются в продуктивные стратегии. Университет — генератор новых коммуникаций, новых «языков разума», которых раньше не было. Университет должен уметь организовывать «безопасное несогласие»: правила честного спора, прозрачность аргументов, экспертиза вместо ярлыков. Там, где есть полифония и культура возражения, возникает то самое исследовательское мышление и шанс, что мы не станем заложниками очередной технологической матрицы.

[AA] Если «перевести стрелку» на двадцать лет назад: кого искали компании, разрабатывающие вычислительные системы? Программистов. А кого они ищут сегодня? Лингвистов, поскольку именно они занимаются машинным обучением. Приведу пример. Когда ректор

Лингвистического университета в Москве жестко сказал мне: «Вы мешаете нам жить, продвигая направление «фундаментальная математическая лингвистика». Мы без нее всегда обходились, обойдемся и дальше». Но я добился (и это моя гордость), что в Московском государственном университете ввели направления «Фундаментальная лингвистика» и «Математические модели языка», поддержали модели языка Мельчука, нарастили семантику, семиотику, психосемиотику, психосемантику, социальную лингвистику. И вот теперь именно лингвисты — «генераторы языков» — критически нужны! Я не сторонник жесткой гипотезы Сепира — Уорфа о том, что язык определяет сознание, но «мягкая» гипотеза лингвистической относительности говорит: без множества языков университет не создаст пространство новых смыслов.

Мы сейчас находимся в Томске, и я вспоминаю Феликса Ивановича Перегудова, которого Егор Кузьмич Лигачев перевел отсюда в Москву и который затем стал министром высшего образования СССР. Как-то мы собрались с ним, а также с Геннадием Яковлевичем Ягодиным, председателем Госкомитета СССР по народному образованию, и Владимиром Дмитриевичем Шадриковым, известным психологом и автором теории системогенеза деятельности и теории способностей. И вот что сказал Перегудов: «У вас нет решения? Знайте: где-то на просторах Союза обязательно живет «доцент в рваном пиджаке», который обязательно найдет это решение». В университетах всегда есть «чудаки», и именно они двигают систему.

Перегудов тогда предложил простую, но мощную идею: каждую субботу собирать в министерстве группу, которую он вместе с Ягодиным назвал «группой перспективного развития», «странными головастиками» из Московского, Ленинградского и Томского университетов. Эта группа должна была говорить о странном, но без этого не изменилось бы образование Советского Союза, а потом и России. Фактически он собрал пространство постоянного брейнсторминга и, как в хорошей

лаборатории, всегда оставлял место для одного «сумасшедшего», который предлагает неожиданные ходы. К счастью, в наших университетах таких людей хватает.

Гипотеза Сепира — Уорфа, или гипотеза лингвистической относительности (англ. *Sapir — Whorf hypothesis*) — теория, которая признает влияние языка на культуру и мышление человека. Разработана на основе трудов двух выдающихся лингвистов: Эдварда Сепира и Бенджамина Уорфа. Также гипотеза Сепира — Уорфа утверждает, что структура и особенности языка оказывают влияние на способ восприятия и мышления человека, формируя его представления о мире и культурных нормах.

Лингвистическая относительность — ключевое понятие в области этнолингвистики, дисциплины, которая занимается изучением языка в контексте его взаимодействия с культурой. В контексте лингвистики предполагается, что человеческое восприятие мира зависит от ментальных представлений человека, а ментальные представления изменяются под влиянием языковых и культурных систем. Исходя из этой концепции, каждый язык и культура сосредотачивают в себе исторический опыт и представления их носителей. В результате представления людей, говорящих на разных языках, могут различаться, так как их языковая и культурная среда формирует их специфическое восприятие действительности.

«Сады разнообразия»

[ЭГ] И тогда напрашивается последний вопрос: как управлять этой сложностью? Университет — многомерная, нелинейная структура, где сходятся люди, идеи, новые знания. Как при этом добиваться эффективности? Отсюда и возникла наукометрическая логика. Помню, как Маргарет Тэтчер первой начала задавать

британским университетам жесткий вопрос: «Вы слишком комфортно живете за государственный счет в своей сложности и неопределенности. Что вы даете обществу?». Так появились попытки все измерить и сконцентрировать ресурсы в фондах.

За последние 30–40 лет нас накрыла прагматическая, наукометрическая оптика целеполагания и отчетности. Это один из способов управления. Но как управлять университетом по-настоящему? Конечно, оценка результативности нужна, как и измеримые показатели. Однако из-за природы самой университетской деятельности подобрать их чрезвычайно трудно.

[AA] Для меня этот ваш вопрос — подарок. Прежде всего, университет — генератор избыточности. Он показывает, что существуют разные пространства разума. Одно из них — позитивистская методология: «наука есть там, где есть измерение». Нет формулы — нет науки. Для ряда задач это необходимая рациональность. Но есть и другие — экзистенциализм, персонализм, феноменология Гуссерля. Не случайно многие сильные университеты, в том числе скандинавские вроде Уппсалы, все заметнее разворачиваются к генерации именно таких форм разума: прагматическая формула не исчерпывает университет.

У Маргарет Тэтчер был «оппонент», живший в XII веке, — король Германии, император Священной Римской империи Фридрих Барбаросса. Он дал университетам хартию вольностей: «Придумывайте необычное, не смотрите на меня как на хозяина. Свобода нужна затем, чтобы в критическую минуту вы помогли мне увидеть ход там, где я его не вижу». Другой пример — так называемое «темное» средневековье, которое на самом деле было светлым, не говоря уже об эпохе Возрождения. Леонардо да Винчи, Микеланджело и другие собрались во Флоренции и вместе с Медичи создали новую модель познания. Вспомним фреску «Афинская школа», ставшую изобразительной метафорой настоящего университетского познания. Эти ребята родили универсализм. Леонардо да Винчи — универсальный человек.



Рафаэль Санти, «Афинская школа», 1510–1511

Гете — политик и поэт — универсальный человек. Братья Гумбольдты — универсальные люди, университетские мастера избыточности. Поэтому, если бы госпожа Маргарет Тэтчер и Фридрих Барбаросса сели за один круглый стол короля Артура, где каждый может высказать иное мнение, то мы бы увидели подлинную управленческую модель университета.

Приведу еще два примера управления: один из истории культурных сообществ, другой из сегодняшней «экономики метрик». Итак, первый. В 1914–1915 годах собирается одно из лучших литературных объединений России «Серапионовы братья». Это сообщество как форма управления сложностью создало новые формы разума. Сегодня многие меряются Хирш-индексами. Но как

«измерить», например, Велимира Хлебникова индексом Хирша? Умение публиковаться в Nature и Science было важным, и мы учили этому, приглашали экспертов. Однако международная конкуренция во многом задается тем, кто «заказывает» индексы и маркеры. А кто заказывает индексы, тот «заказывает музыку». Если мерить все только чужой линейкой, мы неизбежно становимся догоняющими. Значит, метрики — это инструмент, а не рулевой: они должны помогать видеть результат, но не подменять критерии смысла и долгого влияния. Второй базовый урок — от Николя Бурбаки: топологический взгляд превратил разнообразие в источник новых разделов математики. И от **Уильяма Росса Эшби**: закон необходимого разнообразия.

Система управления должна быть не менее разнообразной, чем управляемая система, иначе ее нельзя удержать.

И тот вопрос, который вы ставите, попадает в яблочко. Отсюда — два способа управления университетской сложностью. Первый — погасить сложность: всех назвать «клиентами», профессоров разложить по грейдам и спросить, как в фильме «Кин-дза-дза»: «Какого цвета у вас штаны?». Все будет работать, но развития не будет. Второй — нарастить сложность управления до уровня сложности университетской жизни: принять логику Эшби, который был не только кибернетиком, но и нейробиологом, и выстраивать гибкое, мягкое управление разнообразием. Это самая трудная, но единственно плодотворная форма управления университетом.

Психиатр, специалист по кибернетике, пионер в исследовании сложных систем Уильям Росс Эшби сформулировал закон: «Только разнообразие может уравновесить разнообразие». Суть в том, что если среда порождает много разных вызовов, то система управления должна быть не менее «многообразной» по репертуару ответов. Для университета это означает, что следует не упрощать жизнь до одной линейки KPI, а сохранять полифонию школ и лабораторий, несколько карьерных треков (исследовательский, преподавательский, прикладной, предпринимательский), гибкие регламенты и «избыточность» в виде малых грантов, клубов и свободного времени на эксперимент.

[ЭГ] Я называю это «управлением саморазвитием»: сохранить внутреннюю тенденцию роста, не разрушая самоорганизацию сложной системы. В этой оптике управлять нужно скорее по ценностям, чем по целям. Это другая логика целеполагания: люди держатся ценностных ориентиров и сами выбирают траектории движения. Мы лишь выставляем маркеры — стратегические приоритеты — и обеспечиваем их ресурсами. Дальше каждый ученый решает, куда идти. Мы никого и никуда не загоняем; мы

предлагаем возможности, и система отвечает, перестраиваясь изнутри. Наша задача — создавать условия, поддерживающие развитие.

Эта логика работает и в «мелочах», которые, по сути, формируют среду. Например, инструмент малых грантов для коллективов и лабораторий. Иду сейчас по библиотеке и вижу «живую» стену из растений. Это результат конкурса малых инициатив: выдавали по 50 тысяч рублей на проекты, улучшающие университетский быт. Где-то появилась скамейка, где-то еще одна клумба. Это может казаться непрагматичным, но это красиво, повышает качество жизни и подпитывает инициативу, а значит, и развитие.

[АА] Вы попали в точку. Ради чего все это? Ради самой «чарующей красоты», которая мотивирует. Мы сегодня уже говорили о гурзу менеджмента. Один из них — Питер Друкер. Все помнят, что он ввел KPI и управление по целям, но мало кто помнит, что он говорил: это лишь первый уровень. Действительно, есть еще управление по ценностям, по мотивам. Университет — уникальная форма управления по мотивам и ценностям. Это другие пути, рождающие дальний взгляд, горизонты будущего. Университет — уникальная форма именно такого управления.

Если простые модели управления — про воздействие, то университет живет логикой содействия. Ректор, работающий только «в режиме воздействия», неизбежно упрощает систему и в критический момент проиграет. Когда заказчик скажет: «Найдите решение вне колеи», — ресурса не окажется. А ректор, который культивирует среду, дает малые гранты, выращивает «сады разнообразия», поддерживает избыточность и тем самым удерживает способность университета рождать новое.

[ЭГ] «Сады разнообразия» — это очень точная метафора. Мы лишь слегка прикоснулись к сложности университетской жизни. Я глубоко признателен вам за разговор. Мы все живем внутри этой сложности и понимаем ценность университета для общества. Попытки редуцировать ее до простых схем опасны. Я убежден: университет — подлинный институт развития. Но не в логике быстрых побед и прагматичных

эффектов, а в стратегической перспективе, обеспечивающей связанность и образ будущего цивилизации и страны.

[АА] И добавлю прерванную мысль. Когда пытались понять, откуда берутся Google и Microsoft и почему им удается задавать новые рамки, спрашивали топ-менеджеров, чем они увлекались в 14–15 лет. Ответ повторялся: фантастикой. Они читали Брэдбери, Азимова,

как мы с вами читали Стругацких, Ефремова. Не случайно коллеги в Китае вкладывают миллиарды в поддержку нового поколения писателей-фантастов: это инвестиции в воображение, необходимое для конкуренции в сложном мире. Университет всегда был и остается «генератором фантастики».

Записала беседу и подобрала справочный материал Ирина Кужелева-Саган

Эдуард Галажинский: После разговора с Александром Григорьевичем стало особенно ясно: сила университета — в смелости жить в неопределенности, в праве на «избыточность» как ресурс будущего и в умении вести продуктивный спор, где ценности направляют, а метрики помогают, но не подменяют смысл. Пусть в этом учебном году наши «сады разнообразия» цветут: призываю вас беречь разные языки мысли, подпитывать инициативы снизу, поддерживать исследовательское мышление и взаимное уважение.

Желаю каждому любопытства как профессиональной привычки, ответственности за свои решения и готовности удивлять друг друга новыми ходами. Университет — это место, где рождаются не только технологии, но и образы будущего; давайте создавать их вместе. Вперед, к сложным задачам, которые стоят того, чтобы их решать!

Диалог опубликован в блоге ректора ТГУ:

<https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/poleznost-bespoleznogo-i-pravo-na-izbytochnost-dialog-o-sudbe-universiteta/>

The Usefulness of the Useless and the Right to Redundancy: A Dialogue on the Fate of the University

Eduard V. Galazhinsky
 PhD in Psychology; Rector, Tomsk State University; Member of the Council for Science and Education under the President of the Russian Federation; Vice President, Russian Academy of Education; Vice President, Russian Rectors' Union (36, Lenina Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation), e-mail: iro2@mail.tsu.ru

Alexander G. Asmolov
 PhD in Psychology; Academician, the Russian Academy of Education; Professor; Scientific Director of the School of Anthropology of the Future at RANEPa, the Moscow Institute of Psychoanalysis, the Academy of Human Potential at Sberbank University; Head of the Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation); <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, email: agas@mail.ru

TO CITE Galazhinsky, E. V., & Asmolov, A. G. (2025). The Usefulness of the Useless and the Right to Redundancy: A Dialogue on the Fate of the University. *Educational Policy*, 21(2), 10–22.

© Galazhinsky E. V., Asmolov A. G., 2025

Received: 09.09.2025
 Accepted: 11.09.2025
 Date of publication: 20.09.2025



■ Редакционная статья / Editorial

Российские миллениалы — поколенческая сингулярность. Фиаско в конструировании русского европейца?

Е. Ш. Гонтмахер, А. Ю. Согомонов

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гонтмахер, Е. Ш., & Согомонов, А. Ю. (2025). Российские миллениалы — поколенческая сингулярность. Фиаско в конструировании русского европейца? *Образовательная политика*, 21(2), 24–40.



© Гонтмахер Е. Ш., Согомонов А. Ю., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 30.06.2025
Принята: 23.07.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Евгений Шлемович ГОНТМАХЕР

д. э. н., профессор, заведующий кафедрой общественно-социальных институтов и социальной работы, Российский государственный социальный университет

(107150, РФ, Москва, ул. Лосиноостровская 24, стр. 1), AuthorID: 300275, e-mail: GontmakherESh@rgsu.net

Александр Юрьевич СОГОМОНОВ

к. ист. н., ведущий научный сотрудник, Институт социологии, Федеральный научно-исследовательский социологический центр, Российская академия наук (109544, Москва, ул. Большая Андроньевская, д. 5, стр.1), e-mail: sozi@mail.ru

Краткая история понятия

«Русский европеец» — отнюдь не строгое научное понятие, хотя у него довольно долгая история. Казалось бы, оно образовано из двух совершенно понятных по смыслу слов, но почему-то именно в их сочетании рождается нечто семантически нечеткое, непрозрачное и отчасти подозрительное.

Считается, что «русского европейца» ввел в лексический оборот В. С. Соловьев на рубеже

XIX–XX вв. (причем, скорее, как образную метафору, нежели как философскую категорию) в необычной работе «Три разговора о войне, прогрессе и конце мировой истории». Прежде отечественная мысль обходилась без этой словесной новации. И даже несмотря на высокую степень открытости к европеизму, прежде всего к европейскому стилю мышления и базовому набору ценностей, в наш долгий век русского Просвещения два вышеупомянутых слова так и не сложились воедино. Людей с ярко выраженной проевропейской культурной ориентацией, подобных Карамзину, Вяземскому и Герцену, могли просто именовать европейцами — без иронии или осуждения, однако все же не в буквальном значении этого слова. В XIX веке дебаты между западниками и славянофилами никак не способствовали их риторическому сближению.

Следует помнить, что в нашей культуре европейскость всегда противопоставлялась русскости и наоборот, в зависимости от философской позиции мыслителя. При этом подчеркивалась либо оппозиционность этих феноменов, либо их культурно-историческая взаимозависимость. Но в XVII–XIX вв. их синтез также не воспринимался в качестве термина для обозначения полиидентичности русского человека, русской идеи и русского пути.

Европейскость и русскость считались само собой разумеющимися, но живущими отдельно друг от друга нарративами. Реверансы в адрес европейскости предполагали признание зависимости нашей ментальности от западного рационализма и политической философии просветительства, в то время как поклоны в сторону русскости означали, напротив, принятие православной теософии и мистической историософии в качестве незыблемых стержней нашей идентичности, что зачастую ошибочно принималось за русский консерватизм.

И лишь Владимир Соловьев смог преодолеть глубинную конфронтацию русскости и европейскости, разместив их в универсальном проекте европейской христианской культуры. Все-таки Европу он считал центром христианской ойкумены, а Россию — ее имманентной частью. Его интеллектуальные усилия во многом оказались бесперспективными. Не обретя твердой почвы, синтез русскости и европейскости так и не состоялся в проектном измерении, хотя само словосочетание в XX в. вошло в публичный словарь. Периоды сближения и взаимного отдаления русскости и европейскости многократно повторялись в новой и новейшей истории, каждый раз не оставляя особых надежд на окончательное примирение этих понятий¹.

И вот что любопытно: с регулярной периодичностью тема русского европейца всплывает в связи со сменой поколений, особенно во время кризисов и публичного осознания необходимости

глубинных реформ и переосмысления русского пути как идеологемы не стабильности, а прогресса и развития и русской идеи как синонима отечественной теории модернизации. Сегодня же, оглядываясь назад, мы вправе говорить о российской колее истории, подспудно имея в виду именно эту цикличность: *ни один политический проект движения вперед с опорой на класс обновленного поколения русских европейцев, не завершился полноценным успехом*. Более того, если конструирование такого поколения превращалось в фундаментальную общественно-государственную цель, то как бы мгновенно включался обратный ход и происходила деконструкция как концепции

ВОПРОС ПРЕДПОЛОЖЕНИЯМ СТАРШИХ ПОКОЛЕНИЙ, ВСЕ ЕЩЕ РАНОВАТО УВЕРЕННО ЗАЯВЛЯТЬ, ЧТО МИЛЛЕНИАЛЫ ПОЛНОЦЕННО ВОШЛИ В ОБЩЕСТВЕННУЮ И ПОЛИТИЧЕСКУЮ ЖИЗНЬ ВСЕЙ ПЛАНЕТЫ И, В ЧАСТНОСТИ, РОССИИ

¹ Возвращение интереса гуманитарной науки к этой теме в недавние времена состоялось благодаря, прежде всего, трудам прекрасного культуролога В. К. Кантора.

«нового поколения», так и всего подспудного политического целеполагания.

В новейший период постсоветской истории была предпринята очередная попытка модернизации страны, тотально увязанная с тактикой поколенческого разрыва. И вновь общество погрузилось в цивилизационную непрозрачность на фоне нескончаемых разговоров о скрепах, приверженности к традициям и чуждости западному пути.

Но все это, по сути, не помешало тому, что нынешний этап российской модернизации связан с гармоничным вовлечением страны в жизнь глобального мира. А в нем самом происходят чрезвычайно похожие процессы социальных и культурных преобразований на базе смены поколений. Новые генерации теперь уже повсюду перестали быть акторами исключительно на национальных площадках. Они демонстрируют сходную логику действий и способов самопознания. Это делает всестороннее осмысление новых молодых поколений едва ли не самой важной научной задачей сегодня.

Постановка задачи

Кто же они — нынешние новые поколения и, в частности, миллениалы? Среди читающей публики, пожалуй, не осталось тех, кому не знакомы эти ярлыки: бумеры, миллениалы, зетки, альфы и т. д. Все эти номинации неслучайны, хотя кажутся совершенно формальными. Так, с помощью понятия «миллениалы» психологи пытаются обозначить поколение Y, которое сложилось накануне миллениума во второй половине 1980-х и в первой половине 1990-х гг.

Миллениалы должны характеризоваться как *поколенческая сингулярность*, отличная от иных поколений. При этом внутри группы рядовые миллениалы также могут включать в столь же различные «низовые» сингулярности на уровне малых групп и отдельных индивидуумов.

Не будем уходить в дебри научного спора и, вопреки некоторым весомым контраргументам, признаем, что миллениалы — это *все-таки демографическая*

реальность некоей общепланетарной судьбы, пусть даже и с явными характеристиками квантовой перспективы. Они, очевидно, выступают не традиционным объектом теории, а порой превращаются в самодостаточных и независимо ни от чего действующих субъектов в формулировании собственного диагноза и прогноза.

Как хорошо известно, чисто демографическая заданность не обязательно формирует поколение как социокультурную реальность, что и порождает жаркие споры. Более того, в подобных дискуссиях наблюдается любопытная цикличность. Скажем, лет 5–10 назад преобладали публикации, в которых описывались якобы четко просматриваемые характерные черты поколения Y. Сегодня, похоже, тренд сменился на противоположный, и гораздо чаще в литературе отрицаются какие-либо существенные различия между младшими и старшими поколениями и утверждается, что люди разного возраста будто бы отличаются друг от друга не больше, чем рожденные под разными знаками зодиака.

Конечно же, инструменты эмпирического измерения поколенческих субкультур весьма ненадежны или, по крайней мере, не бесспорны, а посему нередко порождают один псевдонаучный артефакт за другим. Но если попытаться понять *не особенное настоящее поколений*, а предугадать *вектор их* дальнейшей социокультурной эволюции и потенциальный *вклад* в мировую историю, то общее понимание приобретает более четкий характер. Ведь цивилизационные перемены (а также связанные с ними надежды и ожидания) извечно переносились в зону ответственности именно «новых молодых» и обретали в массовом сознании некий объективированный статус.

В итоге уже в нашем столетии общественная планка ожидаемых сингулярных трансформаций постоянно отодвигалась в будущее. И несколько лет назад для большинства из нас совершенно внезапно наступило время тектонических сдвигов. Даже пандемия логично вписалась в этот глобальный перелом. Однако вправе ли мы приписывать ответственность за

такие перемены какому-либо конкретному нынешнему поколению? А если нет, то кто виноват в этих сдвигах? Равно и наоборот: если да, то каков вклад в них именно миллениалов? Попытаемся немного разобраться в этой сложной для исследований глобальной социокультурной динамике.

Даже беглого просмотра специальной литературы достаточно, чтобы обнаружить типичную логику ученых: почти все они пытаются объяснить миллениалов, определив, насколько они отличаются от предшествующих поколений бумеров и X. Но мало кто задумывался, способны ли они сейчас и в будущем возглавить мировой исторический процесс (причем совсем необязательно понимаемый как прогресс). Похоже, вопреки предположениям старших поколений, все еще рановато уверенно заявлять, что миллениалы полноценно вошли в общественную и политическую жизнь всей планеты и, в частности, России.

Мы отдаем себе отчет в том, что решить такую поисковую задачу сложно, но попытаться это сделать очень заманчиво. Мы поставили данную цель на исходе драматических пандемийных лет, чтобы достичь ее в самом начале 2022 г. И вот что любопытно: все происходившее далее послужило прекрасным тестом на корректность и валидность нашего понимания миллениалов как сингулярного поколения.

За кем будущее? За миллениалами

Правомерно предположить, что пройдет совсем немного времени и люди поколения Y займут лидирующие позиции в политике, бизнесе, социальной сфере, управлении

и креативных индустриях. Что произойдет тогда? Станет ли привычный мир другим, зато соответствующим поколенческой субкультуре миллениалов? Или это все наивные мечтания пожилых людей? Действительно ли будущий мир когда-либо станет корреспондировать *миллениальной «инаковости»*? Если так, то можно ли предвидеть контуры грядущего в настоящем, разобравшись, конечно, в групповом сознании, привычках, стиле мышления, амбициях и чувствах этих молодых людей?

Ведь и раньше, когда менялись поколения, то менялась и сама жизнь. Каждая новая генерация приблизительно раз в 25–30 лет приносила с собой свои ценности и коллективные представления, отражавшиеся в логике и моделях их социальных действий. А поколенческая смена внутри элит способствовала глубоким общественным трансформациям и переменам в национальной повестке дня. Подобные транзиты редко проходили без трений и часто приводили

к серьезным столкновениям между отцами и детьми, что зафиксировано в культуре и научной традиции. Всю историю последних двух-трех столетий иногда представляют в виде перманентного конфликта между поколениями. Более того, во второй половине XX века не раз были засвидетельствованы межпоколенческие «бойни» (вспомним хотя бы студенческие бунты 1968 г. или молодежный активизм накануне развала соцлагеря). Но отсюда не вытекает, что в ближайшем будущем нам следует ожидать нечто похожее. Историческое торжество миллениалов, если оно и случится, вполне может развиваться по иному сценарию. Но вот по какому?

случайно сложился и закрепился в науке стереотип об инфантилизме миллениалов и продуцируемой этим фактором «нежности» всего поколения. При этом в понятие инфантилизма вкладывался разный смысл, но клеймо, похоже, уже не снять

Во-первых, нормативная смена поколений — это пока лишь красивая гипотеза, которую было бы ошибкой принять за аксиому. Плавные и бесконфликтные изменения в обществе могут оставаться едва заметными и не всегда могут быть отнесены к «заслугам» молодых поколений. Во-вторых, не раз в истории случались «пустые» в социокультурном смысле, то есть не участвовавшие в глобальном развитии поколения. И более того, ценностная динамика совсем необязательно привязана именно к смене поколений. В-третьих, перемены могут быть, в свою очередь, отраженным проявлением всеобщего старения населения, что влияет и на нашу поколенческую оптику. Нечто подобное происходит сегодня во всем мире. «Молодежный» статус постоянно пролонгируется в средние демографические когорты (к примеру, возраст молодого ученого уже продлен до 45 лет), а по факту пожилые люди еще долго духовно и физически остаются «молодыми» и страстно желают контролировать весь мировой «театр».

Гипотеза о влиянии молодежи, очевидно, не подтверждается мировой практикой. Абсолютно некорректно однозначно утверждать, к каким последствиям могут привести у нас в стране и в мире сегодняшние весьма хаотичные, подспудно вызревающие ценности и коллективные установки молодых людей.

Предполагать можно все что угодно, но тогда каждый думающий человек способен сформулировать свою картину будущего, и, вероятно, быть в чем-то правым.

Поколенческие транзиты были и, очевидно, останутся многофакторной и мало понятной историей. Многие прогнозы ранее являлись незамысловатым гаданием на кофейной гуще, что не мешает им оставаться такими и сегодня. И чтобы наши рассуждения и, главное, прогнозы обрели бы более весомый характер, мы, как исследователи, должны сами погрузиться в аутентичный мир жизненной философии и смыслов российских миллениалов, а также с их помощью и при их непосредственном участии предпринять новую попытку коллективной рефлексии.

Миллениалы: между бытием и становлением

Семантика и философия поколений сложна для анализа. Неслучайно социальная наука в последние пару столетий продвигалась по пути их познания черепашьям ходом. Существует бесконечное множество эмпирических замеров, а понимания остается мало. Например, обязательны ли для строгие временные рамки для определения того, что есть одно поколение? Или *единичное поколение* — это, скорее, *не столько демографическое (общая генерация), сколько социокультурное явление*, предопределенное значимыми историческими событиями? Или детерминированное внешними контекстами и социокультурной динамикой всего мира?

Те, кто привык синхронизировать «поколения» исключительно с возрастными когортами, очевидно, отдают предпочтение плоскому видению прошлого и настоящего, сводя и то и другое к наблюдаемым простым физиологическим циклам, а посему они неизбежно теряют богатство исторических смыслов и культурных значений. Кто же видит, подобно Карлу Мангейму, в поколениях отраженную событийную реальность, приходят к эвристическим выводам, когда в одном возрасте (то есть в одной демографической когорте) обнаруживают разные культурные поколения. Или, напротив, когда одно такое поколение в застойные периоды мировой или национальной истории «растягивается» на несколько возрастных страт.

Синтезировать столь разные исследовательские перспективы в целостный методологический подход пока никому не удалось. Может быть, поэтому все большее число экспертов сходятся в допущении того, что «коллективное поколение» — это все же явление *интуитивное* и в значительной степени зависимое от научной *оптики наблюдателя*. Безусловно, «поколение» предстает неким *конструктом*, интеллектуально выстроенным и отражающим, как в зеркале, прежде всего, установки самих исследователей. И, таким образом, мы сталкиваемся здесь вновь с состоянием *сингулярности*, причем как в теоретическом

познании поколения, так и в эмпирически обозреваемой его практике жизни. Не случайно к методологии сингулярности сегодня приковано внимание многих социальных ученых, а сам термин превратился в модное словечко.

Но неужели нам тогда придется признать, что за «поколениями» маячит лишь иллюзорно воображаемая реальность? Да, придется, но лишь отчасти. Подобно тому, как в современной физике «эффектом наблюдателя» называют такую теорию познания материального мира, согласно которой даже простое обозрение любого природного явления неизбежно изменяет его как научный объект, так и в изучении поколений: очень многое зависит от вкусов, предпочтений и исследовательских подходов наблюдателей. То есть *реальные поколения* всегда неизмеримо сложнее любых их описаний и толкований. Выход, говоря языком кантовской гносеологии, лишь в *целостном воображении поколения*, которое само по себе обнаружить сугубо *эмпирически невозможно*. Миллениалы, как воображаемое поколение, попадают в эту когнитивную западню. Все понимают, что жесткая привязка к возрасту ограничивает исследователей, и соглашаются, что главная черта поколений — это все же не возраст. Однако, рассуждая о миллениалах, мы имеем в виду, прежде всего, молодых тридцатилеток. Совершенно очевидно, что все они очень разные, но наука упорно пытается объединить их в *единую совместность* и наделить общими чертами двух видов идентичности: бытия (being) и становления (becoming).

Так, в частности, когда-то случайно сложился и закрепился в науке стереотип об *инфантилизме* миллениалов и продуцируемой этим фактором *«нежности»* всего поколения. При этом в понятие инфантилизма вкладывался разный смысл, но клеймо, похоже,

уже не снять. Миллениалов также нередко именуют поколением Питера Пэна. Но и от этого ничего яснее не становится. Подобного рода метафоры ведут исследовательский ум в никуда. Какое-то время назад для миллениалов был придуман специальный неологизм kidults, соединивший в себе два слова kids (дети) и adults (взрослые). На первый взгляд, это слово схватывает некую сущность, но более вдумчивое погружение в жизненный мир миллениалов показывает, насколько такой и подобные ему вердикты поверхностны и легко опровергаются эмпирическими наблюдениями. Впрочем, важнее то, что такие метафоры уводят нас в сторону от научного конструирования поколенческой идентичности.

В результате «миллениалы» превратились в системно не обозреваемое и все же совокупное поколение. Они, по сути, являются *символическим образом*, существованию которого мы обязаны лишь воображению представителей более старших поколений, у которых есть свои причины на его создание. Во-первых, отечественные миллениалы сформировались в условиях свободы как первое «свободное племя». Или, как шутили пару десятилетий назад, миллениалы есть «первое свободное от порки» поколение в России. Во-вторых, они абсолютно открыты и толерантны к глобальному миру в сравнении со «старичками». В-третьих, они уже на старте обладали богатым опытом мобильности внутри родной страны и за ее пределами, что революционным образом сказалось на их мировоззрении. И, наконец, в-четвертых, в их публичной и приватной риторике лишь едва-едва уловимы нотки нигилизма. Почему это важно? Да прежде всего потому, что в отечественной истории каждая смена поколений всегда начиналась, как правило, с фундаментального отрицания того, что

МОРАЛЬНАЯ СВЕРХЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ МИЛЛЕНИАЛОВ ПОКА ОСТАЕТСЯ ВНУТРИ НИХ САМИХ И НЕ ПРИВОДИТ К АКТАМ ОТКРЫТОГО НЕСОГЛАСИЯ

совокупно приписывалось состоянию status quo. Поэтому нигилизм неизменно лежал в фундаменте всех серьезных конфликтов отцов и детей, да и не только в тургеневскую эпоху.

С уверенностью можно утверждать, что приход миллениалов в России знаменовал собой очередной исторический дисконтинуитет. Культурная и социальная преемственность была ими прервана (но все же не очень понятно, ими ли). Сегодня для них «старички» олицетворяют собой другое государство, другое воспитание и другую нравственную культуру. Все то, что было свойственно старшим, миллелиниалам уже не дано или ими выброшено.

Несмотря на общий контекст и внешние обстоятельства, все же вырастают совершенно разные молодые люди, лишь формально аффилированные с поколением миллениалов. И чтобы преодолеть ожидаемое возражение об их «разноликости», мы прибегли к уточняющему понятию core-generation («сердцевина поколения»). С его помощью удастся выделить узкую внутреннюю группу, маркированную, хотя и не строго, границами всего сообщества. В миллениальной субкультуре core-generation отчетливее просматриваются их поколенческие тренды, а главное — идентификационные смыслы бытия и становления, столь необходимые для фиксации ответов на вопросы «откуда?» и «куда?» они пришли.

Миллениалы и их внутренний мир: метод вживания

Дабы не воспроизводить бытующие об этом поколении социально-психологические стереотипы, мы отказались от базового посыла представить их в виде «объекта», не стали дистанцироваться от миллениалов как внешние наблюдатели и тем самым преодолели искушение сыграть, по Декарту, роль «чистых» субъектов исследования. Мы не противопоставили их другим поколениям, а главное, не сотворили из них привычный для эмпирической науки постигаемый объект. Напротив, подобно «кротам» мы предприняли

попытку проникновения в их внутренний мир с целью осуществления совместного с ними же познания их аутентичной философии жизни.

Для этого мы предложили группе «продвинутых» миллениалов (из числа core-generation из многих городов и регионов РФ) открытую дискуссионную площадку, на которой в клубном режиме регулярно обсуждали фундаментальные проблемы сегодняшнего мироустройства, предлагая участникам разные экспертные позиции и возможность аргументированно высказываться, в том числе и в письменном виде, в форме постдискуссионной рефлексии.

Около года в карантинных условиях функционировал Zoom-клуб, а итоговый объемный коллективный текст, состоящий из устных выступлений и кратких авторских рефлексий, предоставил отличную *возможность* пристальнее взглянуть на идейные, интеллектуальные и эмоциональные тренды довольно узкого, но, как нам кажется, вполне репрезентативного core-generation для всего поколения миллениалов. Это помогло сформулировать более или менее целостную картину их мировоззрения (на их же языке и в их логике), на основании которой можно предложить общие выводы и даже аппроксимативные прогнозы на не столь далекое будущее.

Позднее стало понятно, что выбранный нами метод гораздо эвристичнее для понимания социальной философии поколений, чем хаотичный поиск нюансов в их ценностях и установках через количественные опросы, качественные методы, наклеивание ярлыков или тиражирование бесконечных и чаще всего недостоверных диагнозов.

Миллениалы: иные и очень разные

Анализ специальной литературы и интернет-постов показывает, что мифы о миллениалах выстроены в единой логике. Вначале в виде гипотезы ака наблюдения конструируется якобы присущий всему этому поколению смысло-жизненный принцип или постулат, а из него выводятся частные характеристики поколения. И при этом, как правило, все

забывают, что исходный постулат сам был сформулирован как гипотеза, которую еще нужно доказать. Например, принято думать, что миллениалам свойственна стратегия минимизации энергетических затрат, а из этого уже выводится мысль, будто бы они не разделяют философского убеждения о том, что нужно много трудиться, дабы хорошо зарабатывать. Отсюда ставится ложный диагноз: раз для миллениалов лень не порок, то и «медитация на диване» — вполне себе развивающий человека деятельностный мотив.

Нет сомнений в том, что ценность свободы выбора в жизненной философии миллениалов преобладает над плохо унаследованной из прошлого идеей об обязательной и всеобщей трудовой повинности в современной экономике. Получается, что состояние покоя для них — вполне себе истинная и вожденная метафизическая цель. Но как раз эту изначальную гипотезу нам ни в каком виде не удалось подтвердить в дискуссиях в группе core-generation. Да, они часто высмеивают погоню за деньгами, презируют офисное «рабство», не принимают бесконечное, в том числе показное потребление. Все эти коллективные настроения следуют, скорее, из их солидарного *антикапиталистического* настроения. Воистину миллениалы отрицают классическую трудовую мораль — этику скромности, честности, усердия и прилежания. Но все это ни в коей мере не сближает их со сторонниками левой уравнительной идеологии. Они действительно во многом другие и обычно не повторяют классических шаблонов социального поведения современного типа.

По нашим наблюдениям миллениалы лишь кажутся мягкими анархистами и умеренными гедонистами. Они, безусловно, являются *самодисциплинирующимися трудягами*, что по понятным причинам сегодняшними «старичками» воспринимается как нечто

аномальное и совершенно несвойственное социальному образу «нормального человека». На самом деле, миллениалы — совсем не инфантильные лентяи, коими их нередко выставляют в литературе. Просто им присуще *иное* представление о *жизненном успехе*. И поскольку успех в культуре классического модерна жестко привязан к деньгам/славе/собственности, то и возникает ложное впечатление, будто бы миллениалы, презирая почти все из этого, якобы отрицают и саму идею успеха. Конечно же, нет. Просто их доктрина успеха имеет принципиально иной культурный анамнез. Их успех в большей степени корреспондирует новой идеологии труда, полуформализованной работы, спонтанного потребления и не жесткой занятости в цифровом обществе. Они, скорее, мотивированы моделью свободной и легкой самозанятости, проектным типом жизнедеятельности, гибкими офисными графиками, возможностью сочетать несколько работ одновременно, а с недавних пор еще и дистанционным характером труда. Они решительно принимают то, что пугает и отталкивает «старичков» из-за опасений больших социальных рисков. Миллениалы же не пугаются этого всего и легко идут на любые перемены. Разумеется, последователями трудовых новаций являются не только миллениалы (может быть, даже и не столько они), но, очевидно, что их большинство среди активных сторонников новой трудовой морали.

Участие миллениалов в политике: за и/или против

Представители миллениальной группы core-generation — реалисты и одновременно социальные критики. Как же это возможно? Мы действительно не обнаружили в их среде ни бунтарства, ни классического

УВЕРЕННО МОЖНО СКАЗАТЬ, ЧТО ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ МИЛЛЕНИАЛЫ СТАЛИ ПЕРВЫМ ЦЕЛОСТНЫМ РОССИЙСКИМ ПОКОЛЕНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМПАТОВ

молодежного нигилизма, ни, что, пожалуй, главное, возрастной склонности к анархизму. Складывается впечатление, что сегодняшние миллениалы в целом разделяют *универсальную* институционально-нормативную рамку современного обустройства социальной сферы, политики и экономики. Для них свобода, демократия, права человека, рынок, верховенство права — абсолютно естественные атрибуты, в том числе в их мире актуальной социальности. Но при этом они категорически не склонны позиционировать себя как либералов. Похоже, этот и ему подобные ярлыки для них — сущие пустышки.

Но вот что любопытно: миллениалы при этом решительным образом не принимают существующие *практики их реализации* ни в России, ни на Западе. Их скептицизм — отнюдь не врожденное общественное чувство, имеющее не «диванное» или камеральное происхождение. Этот скептицизм выступает, скорее, результатом сугубо этической рефлексии собственного же практического опыта общественной жизни в разных мировых контекстах. Практически они нигде не находят для себя морального умиротворения от практик реализации модернистских норм и институтов. Но это коллективное переживание, в свою очередь, не подталкивает их к протестам или хотя бы к публичной критике. *Моральная сверхчувствительность* миллениалов пока остается внутри них самих и не приводит к актам открытого несогласия. Они так и не стали «наследниками» Болотной и в общей массе предпочитают воздерживаться от участия во всякого рода «маршах несогласных». Для них не типична также и логика релокации: хотя многие миллениалы в начале СВО все-таки покинули страну, похоже, что большая их часть уже вернулась.

У такого парадоксального *комплекса социальной волнительности*, безусловно, есть много причин. Вспомним хотя бы то, что миллениалы выросли в условиях беспрецедентного в отечественной истории недоверия к власти, разочарования в больших идеях и тотальной аполитичности. Возможно, в силу этого они одновременно и адепты,

и противники самого проекта под названием «современность», и поэтому непонятно, какие коллективные эмоции возобладают в их среде.

Они действительно социализировались абсентеистами и политическими одиночками, то есть по большей части наблюдателями, а не акторами. Аполитичность служит им жизненной ширмой от нежелательного вовлечения в политику. Но как только на горизонте их повседневного бытия возникает реальный интерес, они забывают о пассивности и политической лености и с головой окунаются в локальные водовороты соучастия. Стоит им столкнуться с непреодолимыми препятствиями для своей подлинной причастности к общественной жизни, как неожиданным образом они вновь обособляются от внешнего мира и заново замыкаются в более комфортном мире самих себя.

Этот непростой для изучения тренд лежит в основании все еще не раскодированного этоса миллениалов. Складывается устойчивое впечатление, что они только *нравственно не приемлют* современную цивилизацию. Именно нравственно (но никак не социально) и лишь просто не приемлют (а не пытаются бороться с ней). Суждения об актуальном мировом времени на базе эквилибристики -измами для них в целом нетипично. Миллениалы не отрицают свободное и открытое общество капиталистического образца как нормативную модель модерна, но при этом решительно отвергают его морально-этически, то есть именно с точки зрения практического разума, а не больших теорий. В их групповом сознании отсутствует и преклонение перед какими-либо образцами мысли или большими идеями, и авторитеты всемирно признанных интеллектуалов. Они отвергают свойственное «старичкам» мышление альтернативами и дилеммами типа «или-или». Им куда ближе социальная логика «и-и». Вот почему, наверное, миллениалы по природе своей и не левые, и не правые, и не склонные к политическим компромиссам центристы. Критичность к актуальным нормам и практикам не делает их сторонниками левых экспериментов или последовательного консерватизма. Они равнозначно толерантны к либералам

и коммунистам, при этом искренне сомневаются в глобальных перспективах по сценарию социал-демократии или тем более либертарианства.

Моральный облик личности и воля политика вытесняют в электоральном сознании большинства миллениалов всякий идеологический «хлам». В итоге они голосуют не за политические ярлыки, а за персон, если вообще в дни голосований доходят до электоральных урн, что дается им с большим трудом. Они чаще все-таки не доходят. При этом неважно, какого масштаба выборы — федерального, регионального или местного, потому что они в любом случае миллениалами зачастую «по барабану», как те сами высказываются по этому поводу.

Можно утверждать, что миллениалы *всегда* выступают за *здравый смысл*, который в их головах обоснован нравственными принципами в политике — честностью, справедливостью, открытостью и равенством возможностей. Вопрос о том, насколько корреспондирует эта картина мира ценностям и нормам «трампистской революции», мы себе не задавали, но тут есть над чем задуматься.

Надо сказать, что миллениалы почти всегда настроены на позитивный, но далекий от утопизма, романтизма и идеализма лад. Это характеризует не только их коллективные умонастроения, но и принципы реализации себя в профессии, которым они безоговорочно следуют. Похоже, что *здравый смысл российских миллениалов произрастает почти исключительно из этических ценностей, заложенных в них глубоко и основательно*.

В то же самое время они не расположены к макроэкономическому мышлению — за редчайшими исключениями тех из них, кто профессионально занят биржевыми делами, бизнесом или криптовалютными операциями. Их мало трогают экономические выкладки, аналитика и прочая прогностика. Правда жизни миллениала заключается в том, чтобы полагаться не на чужую экспертизу

и расчеты, а только *на свою адекватность и «правильность»*, даже если это может привести к ошибкам или неудачам. Медийную трескотню на экономические и политические темы они, как правило, пропускают мимо ушей.

Впрочем, многое меняется в текущей обстановке, и нередко волею судеб миллениалы оказываются в пространстве гражданского активизма. Они не испытывают, в отличие от большинства «старичков», никакого априорного почтения к властям, в том числе местным, и не страдают синдромом подданнического коленопреклонения. В их коллективных представлениях авторитет зарабатывается, а не автоматически прилагается к статусу.

Миллениалы отнесутся уважительно лишь к тем должностным лицам, которые своей деятельностью и человеческим обликом отвечают их социально-этическим представлениям. Более того, мы вправе допустить, что некоторые российские миллениалы на самом деле не только не самоустраняются от участия в политической жизни, особенно локальной, но и часто предпринимают попытки основательно включиться в нее — избраться на депутатские позиции, занять административные посты. К неудачам на ниве политико-биографических траекторий миллениалы относятся легко и без лишних сантиментов.

Им совершенно не присущ страх перед человеком власти. Они готовы вступать с ним в диалог, публично отстаивать свои принципы. Правда, каким образом и при каких обстоятельствах они все же пойдут на компромиссы с властью, пока нам уловить не удастся. Очевидно лишь, что миллениалы из группы core-generation, скорее всего, ориентированы не на карьерное участие, а на *гибкую вовлеченность* в местную гражданскую жизнь (подобно тому, как они обустривают свои рабочие ниши). Кроме видимой и вполне осязаемой пользы, эта сфера привлекает их интересом и психологически заряжает на позитив. Соответственно, они, как

С ИЗВЕСТНОЙ ДОЛЕЙ УСЛОВНОСТИ
НЫНЕШНЕЕ ПОКОЛЕНИЯ
МИЛЛЕНИАЛОВ МОЖНО ОТНЕСТИ
К КЛАССУ РУССКИХ ЕВРОПЕЙЦЕВ

правило, безразличны к партийной жизни. При необходимости, конечно, они способны легко перемещаться по политическому полю, но с безусловным тяготением в сторону политики с *этической повесткой* (к примеру, они с радостью принимают «зеленых» или похожих на них корпоративных акторов). И если их посещает разочарование, то, нисколько не сожалея, они разрывают отношения с любыми партийными группами. Разумеется, в их среде остается немало людей, готовых к политической карьере на принципах чистой лояльности, но, как нам показалось, даже они испытывают от подобных ситуаций внутренний дискомфорт.

Если кратко сформулировать возможную историческую роль миллениалов в актуальной политике, то, вероятно, следует ожидать, что они не будут пытаться что-либо изменить в ее основаниях. Напротив, они постараются вернуть ее в лоно общечеловеческих ценностей. В этом смысле политическая миссия миллениалов — это *гуманизация политического пространства, а не его деконструкция*.

Следует признать, что эта гипотеза сформулирована нами на базе анализа их сегодняшних настроений и намерений, склонности к миролюбию и неприятию войны и насилия. Но что может произойти в ближайшее время, поистине невозможно спрогнозировать даже в общих чертах. Если вдруг российские миллениалы увидят в текущей политике эффективный инструмент изменения реальности в сторону большего Добра, они не преминут принять в ней участие. И все равно у них останется моральное сомнение: побрезгую ли я и наплюю на все ненужные сантименты или пойду вперед в одиночестве, но своей дорогой? Похоже, что выбор в каждом случае будет сугубо индивидуальным: общие модели не просматриваются.

Не приходится сомневаться, что доктрина *гуманистического (или морального) капитализма* отечественных миллениалов вполне может на практике обернуться такой же социальной иллюзией, как и политика «социализма с человеческим лицом» в прошлом веке. Более того,

привести русский мир к очередной черте глубинной конфликтности, с еще более катастрофическими последствиями, что мы наблюдали ранее и сейчас. Очевидно лишь одно: *миллениалы не пришли спасти этот мир и не способны его переделать*.

Проектировать, как моральные ценности миллениалов схлестнутся с институциональной природой современной политики, малоперспективно и бессмысленно. Их поколенческое внимание пока всецело сосредоточено не на минимизации конфликтов и насилия, а не на угрозе мировой войны. В первом случае от них требовались бы конкретные шаги и ответственные действия, а во втором от их участия ничего не зависит, и они это прекрасно понимают и следуют пути наименьшего сопротивления.

Такие вот особенные миллениалы. Они с удовольствием вписываются в сетевую политику, но к чему вообще могут привести цифровые инструменты в политической сфере, им поистине ведать не дано. Одним словом, в общей массе миллениалы выступают, скорее, как *активные зрители*, нежели искренние *деятели*. Они предпочли роль трезво мыслящих созерцателей, жаждущих торжества морального добра и здравого смысла. И не более того.

Новый социальный разворот: миллениалы в социуме

Гипертрофированно этический взгляд на социальную жизнь отчетливо проявился в дискуссиях о более устойчивом, эффективном и «правильном» общественном устройстве. Не путаем с «идеальным» устройством: все-таки миллениалы предпочитают говорить и думать о реальном, а не о должном. В подобного рода обсуждениях они не настроены ни радикально, ни даже умеренно реформаторски. Да и вообще реформы — не их интеллектуальная стезя. Коллективная позиция по вопросам общественного совершенствования формируется на платформе не конкретных дел, а практической реализации принципов честности и справедливости. Ровно такой же подход миллениалы исповедуют в отношении проблем мира и войны.

Better society видится им не просто как пространство равных возможностей без сегрегации, а, прежде всего, как высший *гарант* социального прогресса в сторону большего, пусть и элементарного равенства с точно оговоренным набором компонентов. Рассуждая таким образом, миллениалы умело извлекают тему равенства из поля политики и переносят ее в гражданскую сферу. Воистину, что при этом они никого не обманывают и не обманываются сами.

Миллениалы довольно часто выступают *идейными адептами введения безусловного базового дохода*. Это, конечно же, обусловлено их поколенческой стратегией на личную самореализацию и тактику энергосбережения. Вспомним, что безусловный базовый доход расширяет возможности именно биографического поиска, гарантируя элементарное выживание, и почти ничего не дает для реального благосостояния. Очевидно, миллениалы не хотят никому, кроме самих себя, быть обязанными своим скромным достатком. А ведь они действительно очень чувствительны ко всяким проявлениям откровенного неравенства в современном обществе и поэтому готовы увидеть в безусловном базовом доходе верный залог на достижение *«наивной» справедливости*. Глобальный мир в их представлении должен быть основан на конкретных выигрышах всех сторон, а это уже концепция из багажа «всеобщей справедливости» и глобального гражданского общества.

Не следует забывать, что российские миллениалы выросли и социализировались в условиях победившей *экономики счастья* и, вероятно, поэтому считают для себя важной *установку* на наращивание культурного капитала. Они хоть и рационалисты, но для них не существует голого экономизма (когда прибыль превыше всего) или чистого политического прагматизма (когда государственный интерес предопределяет соотношение цели и средств и ставится выше прав человека). Для них экзистенциально важна ценностная отдача от труда и общественной деятельности. Поэтому их поколенческую культуру мы предлагаем определить как амальгаму

идеологий — скромного достатка, наивной справедливости и умеренной рыночности.

Это первое подобное целостное поколение в отечественной истории. Миллениалы настроены на самореализацию. Они не рвутся к сверхблагам, но и не хотят испытывать никакой нужды, ибо ценят комфорт во всех его проявлениях. Правда, во имя такой судьбы они не готовы ничем пожертвовать.

Они делегируют ответственность за честность и справедливость в мирной жизни и на полях военных баталий преимущественно представителям старшего возраста. Однако участие многих миллениалов в военных конфликтах, как нам кажется, не особо противоречит такому эмпирическому выводу. Примечательно при этом, что ответственность там, где требуется хорошая физическая форма и выносливость, они передают молодым зеткам; а там, где важны опыт и мудрость, — «старичкам».

И все же неверно полагать, что миллениалы перекладывают проблемы неравенства и несправедливости на плечи старших и государства. Они с радостью включаются в гражданскую жизнь, участвуют в волонтерской деятельности. Их *гиперморализм окрашен в цвета «добрых» поступков*: они помогают другим, занимаются благотворительностью, участвуют в добровольческих акциях, а сегодня помогают и фронту. В этом смысле уверенно можно сказать, что отечественные миллениалы стали *первым целостным российским поколением социальных эмпатов*.

Они свободны от типичных для нашей культуры психо-идеологических недугов. Им не свойственно враждебное отношение к Западу. Они не тяготеют к глобализацией, не заражены постсоветской имперскостью, не болеют ностальгией по социалистическому застою, о котором, кстати, знают лишь понаслышке. Но они и не мыслят себя гражданами мира. Их *космополитизм носит весьма условный характер*. Они везде, не только на родине, но и за ее пределами могут чувствовать себя комфортно, как дома. При этом они ценят превыше всего свой коллективный Дом и отчетливо видят российскую национальную специфику, но и не идеализируют ее, и не

критикуют излишне. Эта *интуитивная мера* — их главное достояние. Вообще же, миллениалы не демонстрируют никакого преклонения ни перед кем и ни перед чем. Их социальное мышление гораздо ближе к античному *стоическому образцу*. Достаточно вспомнить кредо стойков, чтобы лучше понять сегодняшних молодых: полагайся на себя и измени отношение к тому, что не можешь исправить. Стоический «ген» поистине четко проявлен в мировоззрении российских миллениалов.

Дуализм поведенческих стандартов

Объяснить дивергенцию политического и гражданского в сознании «старичков» несложно. Они выросли в среде двоемыслия; в их поколенческой культуре все еще безраздельно господствуют архаические стереотипы. Для них публичность идет исключительно от власти. Но в то же время включенность в высшие административные сферы ими чаще не одобряется. Миллениалы более корректны в политическом смысле и поэтому гораздо четче интерпретируют смыслы публичного пространства. Они вновь проводят этическую грань между политическим и гражданским, для них это разные и не обязательно пересекающиеся реальности. Политическое начало дистанцированно, причем оно не подвластно моральным оценкам и по факту, и в массовом восприятии. Оно холодное и не притягивает к себе. Гражданское же однозначно более близкое, теплое и стимулирующее к соучастию. Кроме того, если политическое поле в их групповом сознании представляется темным и маркированным *негативными значениями*, то гражданское прозрачно и отделено от большой политики и по этой причине ими реабилитировано. Миллениалы искренне мотивированы на активную частную жизнь в противовес участию в политике, особенно если карьеризм сопровождается неприятной для них борьбой за власть. Свое гражданское вовлечение они считают делом праведным и благородным. В их восприятии это поле не просто окрашено *позитивными*

нравственными значениями, но и считается прагматичным и удобным для пробы сил. Такое видение помогает миллениалам реализовать коллективное желание быть полезными. И поэтому они видят себя, без сомнений, в домене нарождающегося в стране гражданского общества. Именно этот дуализм объясняет их *деполитизацию* и отчасти сознательную отстраненность от всяких властных уровней, ибо они считают политику связанной с *неправедными* целями и средствами. Миллениалы не хотят заниматься тем, чего не понимают, а если отчасти и понимают, то нравственно не одобряют. Впрочем, этот дуализм отнюдь не говорит в пользу наивности общественно-политического мышления миллениалов. Скорее наоборот, их философия проактивной жизни ориентирует все совокупное поколение на поддержание *низовой общинности*, а не на личное встраивание в сложившиеся государственные властно-административные «клетки» со всеми вытекающими *репутационными и моральными потерями* для себя и своего окружения. Разумеется, это жизненное правило не абсолютно, и не следует ожидать буквально от всех миллениалов следования исключительно логике субсидиарной активности, хотя внутренний тренд в группе coге-generation, как нам показалось, направлен именно на *театрализованный локализм*. Там «квасному патриотизму» (выражение европейца Петра Вяземского) остается все меньше места, хотя в целом они его так и не отвергли.

Туманное будущее

По ряду причин миллениалы болезненно переживают наступление в отечественной политике новой эпохи fin de siècle, а события последних 3–5 лет они расценивают еще и как крах традиций в практиках властного контроля. Миллениалы воочию убедились в силе нарастающих локальных — гражданских и этнокультурных — конфликтов и сопротивляются вовлечению в них. Нет, они не подвержены моральной панике в связи

с нарастающим хаосом и административной зачисткой публичного поля. Все это для них как будто бы вполне естественные и предсказуемые процессы, но именно они создают негативный фон для перехода миллениалов в следующую демографическую когорту. *Главная поколенческая проблема* и одновременно загадка миллениалов в том, что у них все еще не сформирован *образ будущего*. Нет видения того, что придет на смену российскому традиционализму, и не проявлены контуры постсовременного (=посттоталитарного) обустройства жизни. Без преувеличения можно сказать, что в их поколенческом сознании ничто из будущего не прояснено ни концептуально, ни символически. Конечно, никому не ведомо, что за эпоха наступит лет через 10, в которой наши миллениалы достигнут возраста акме. Но сегодня все в ней абсолютно сокрыто от их понимания — в смыслах, идеях и социальных формах. Может поэтому они и не торопятся взрослеть. И тем более они не задумываются о своем возрасте акме. Тяготение к низовому активизму в режиме grassroots и сдержанно аскетическое переживание магнетизма и непреодолимой мощи российской колеи истории становятся для них важными протекторами от психозов и депрессии. Ведь нельзя же уйти, полагают они, из своего ближнего окружения; а то, как будут решаться национальные задачи, зависит, как мы видим, никак не от усилий конкретных людей из их поколения, а только от системы, жесткости трендов и непредсказуемого случая. Поэтому их пока вполне устраивает роль зрителей. Совершенно несправедливо при этом лишать миллениалов всякого прогностического взгляда. Но он гносеологически не сконструирован и, скорее, просто состоит из множества разнородных оптик, порождающих неорганизованные настроения, которые быстро меняются от неподдельного азарта до полного безразличия. Будущее, пожалуй, их не особенно заботит. Помощи «старичков» они не ждут, а на себя полагаться пока не готовы. Да, миллениалы в меньшей степени подвержены влиянию пропаганды и СМИ, чем другие поколения. Но

при этом они сформированы российской школой, претензии к которой с их стороны пока, скорее, чисто формальные, чем институциональные или программные. Образовательные «скрепы» препятствуют формированию критического мышления и навыков конструирования будущего. И это касается в одинаковой степени и средней, и высшей школы. Пока непонятно, каким образом придется разорвать этот замкнутый круг. Важно подчеркнуть, что сложившийся тупик в поколенческом познании будущего нетипичен для нашей страны. В прошлом почти все трансформационные скачки (к примеру, в 1917 или 1991 гг.) осуществлялись в ситуации более или менее четкой картины желаемого будущего. Время, конечно, показало их иллюзорный характер, но тогда без них невозможны были ни мобилизация населения на гражданское соучастие, ни общенациональное целеполагание. Иллюзорные картины грядущего выступали двигателями прогресса и инструментами гражданского просвещения. Их отсутствие сегодня создает поистине патовую ситуацию: объективные перемены вряд ли *состоятся, будучи не сопровождаемыми* картинами субъективно востребованного будущего. Для людей старшего поколения это исторический тупик; для совсем молодых — не сформированный запрос; а для миллениалов — когнитивный диссонанс. А раз нет образа будущего, значит, не следует ожидать и солидарного отношения к переменам, честной конкуренции разных сценариев преобразований. В демократической политике без системно-программных дискуссий лоскутное будущее разорвет любое поколение в клочья. И тогда неприятностей жди уже со стороны людей старшего возраста, ибо они вправе будут заявить о себе, как о поколении, единственно ответственном за судьбы страны. В условиях же дефицита воображаемых перспектив *геронтологическая диктатура* может выступить реальной угрозой и будет выглядеть самым пессимистическим прогнозом для страны. Туманное будущее и актуальный режим жизни в духе sagre diem — все это ментальные *полуфабрикаты* группового сознания миллениалов, мешающие

дальнейшему их вызреванию как действующих и ответственных акторов.

В этом смысле нас совсем не удивило, насколько легкомысленно миллениалы относятся к своей старости. Их собственный биографический закат никак не включен в индивидуальные горизонты планирования. По мышлению они деятели настоящего, а не творцы будущего. Для выстраивания же длинной перспективы им нужны гарантированные и неизменные институциональные правила. Именно их наши миллениалы не обнаруживают в сегодняшнем социокультурном поле России. Нельзя сказать, что они переживают и как-то горюют по этому поводу. Миллениалы продолжают жить так, как им живется.

При этом они с неподдельным интересом наблюдают за публичными обсуждениями проблем старости и пенсий, не проецируя ничего из этого на самих себя. В лучшем случае они держат в голове поколение родителей. Вот почему, наверное, не стоит ждать от них особого рвения и глубокого погружения в нарративы и программы возрастов дожития и постепенного дряхления общества. Этим сюжетам они уделяют внимание по остаточному принципу.

Миллениалы — новые русские европейцы?

По мере реализации проекта Zoom-клуба у нас оставалось все меньше сомнений в том, что миллениалы и есть *первые последовательные европейцы* в постсовременном опыте страны. Они свободны во многих смыслах, но главное они свободны от так называемых скреп и большинства предрассудков прошлого. Европейцами они являются еще и потому, что не видят альтернатив западному универсализму в ценностях, общественных установлениях и институтах. Но при этом они остаются не совсем европейцами по стилю мышления, социальным привычкам, образу жизни и набору институциональных установок.

Впрочем, закономерен вопрос: а кому еще, как не миллениалам, сегодня быть первыми европейцами в России? Они родились в переломный момент истории и не знакомы

с опытом советского тоталитаризма и жизни за железным занавесом. Для них свободные путешествия по Европе — уже никакая не экзотика, а повседневная банальность. Они европейцы еще и потому, что получили образование, свободное от жесткого идеологического диктата. Все их знание о прошлом есть опыт воображения непрожитой истории. Им не приходится озира́ться по сторонам света в подтверждении своей национальной самобытности. Они художниково заговорили на иностранных языках, что качественно изменило их поколенческую культуру.

Впрочем, не станем обнадеживать себя: российские миллениалы все-таки *особенные европейцы*, а точнее сказать *неевропейские европейцы*. На их коллективную идентичность по-прежнему влияют «старые» инструменты самопознания. Они постоянно держат в уме разнообразие своей страны. А в силу ее природных и климатических особенностей, географической растянутости по горизонтали и огромным расстояниям они сами затрудняются считать себя «обычными» европейцами, постоянно возвращаясь в разговорах к собственной неевропейскости. Точнее: *не совсем европейскости*, но уже и не русскости, как предпочли бы самоидентифицироваться их праотцы.

С известной долей условности нынешнее поколение миллениалов можно отнести к классу русских европейцев. Как и их далекие предки из XIX века, они весьма навязчиво противопоставляют себя остальному «совсем не европейскому» российскому народонаселению. Они, как и в царский период, вновь сочувствуют «новым крепостным», но точно так же, как и раньше, не знают, что делать с подобными проявлениями социальной несправедливости. Они смиряются с условиями «нового самодержавия», и при этом смотрят на Европу с унаследованным от далеких предков «великодержавным» пренебрежением. Они постоянно думают о родине и пытаются строить жизненные планы, исходя из представлений просвещенного европейского разума.

Есть все основания всерьез опасаться того, что и российские миллениалы могут

повторить незавидную судьбу политически нерешительных, хоть и интеллектуально рафинированных «старых» русских европейцев, в одночасье сгинувших в революционном водовороте начала прошлого века. Согласитесь, совсем незавидная историческая судьба, но, увы, весьма вероятная в качестве грандиозного поколенческого финала.

Событийные лакуны и поколение миллениалов

Но вернемся вновь к плодотворной гипотезе К. Мангейма о том, что важнейшим фактором образования гомогенного поколения была и по-прежнему остается его приобщенность к значимым историческим событиям. Сквозь призму такого подхода можно говорить о поколениях войны, оттепели, перестройки и т. д. В коллективной биографии отечественных миллениалов пока еще не случилось таких событий (кроме текущего военного конфликта), которые бы обозначили целую эпоху актуальной истории страны. Если, конечно, не считать, что вся сознательная жизнь миллениалов прошла в одних политических условиях и при одном верховном правителе. И это, скорее, не яркое и задающее смысл событие, а *печальная карма* для всех поколений — не только для наших миллениалов. Да, они были свидетелями целого ряда судьбоносных инцидентов, подобно терактам начала нулевых, окончанию тучных лет, присоединению Крыма, началу СВО и наступившего после этого радикального изменения внешней политики государства. Но, похоже, что ничего из этого так и не стало историческим событием, консолидирующим целое поколение. Все эти большие эпизоды текущей современности не стали для миллениалов по-особому *символически значимыми*. Они — не дети Болотной, не соучастники глобального распада «русского мира» и не партнеры для «старичков» в текущей специальной военной операции, и, скорее всего, они не станут и самыми активными эмигрантами. Иными словами, российские миллениалы — люди *без событийной*

солидарности. Для них даже крах Советского Союза, заставший часть из них в самом юном возрасте, не стал символом поколенческого обновления. Все перечисленное — это лишь отдельные факты их коллективной биографии, словно вырванные из календаря отечественной истории случайные листочки. Мангейм, очевидно, лишил бы их статуса социокультурного поколения.

Для людей старшего возраста распад страны приобрел значение главного *смысложизненного переживания*. Союз был и остается зримым спутником их текучей современности. Они живут с Союзом, и неважно при этом, борются ли они с ним или ностальгируют по его кончине. Миллениалы же совершенно не намерены превращать подобные факты нашей недавней истории в символические рубежи во имя конструирования культурно-исторической идентичности. А посему складывается впечатление, что они бесчувственны как к тем, кто считает, что «слава богу, Союз развалился», так и к их оппонентам, которые видят в развале самую большую геополитическую катастрофу. Миллениалы вполне осознанно не участвуют в этом магистральном для нашей страны культурном конфликте.

Советское прошлое для миллениалов отнюдь не живая, а застывшая в текстах и устных преданиях, то есть умершая и посему уже *чужая* история. Даже когда они мысленно обращают свои взоры к великим личностям (скажем, к фигуре Сталина), они оперируют, скорее, готовыми шаблонами, заимствованными у бабушек и дедушек, то есть даже не у родителей. Их можно заинтересовать темой сходства «эффективных менеджеров» первой величины «славного» прошлого и невнятного настоящего, но даже в этом случае они, скорее, полагаются на заимствованные образцы сравнения, чем на собственный ум и опыт. Конечно, ужасы тоталитаризма они осуждают, но без эмоционального всплеска в отличие от людей старшего возраста. Итог: историческая память миллениалов, равно как и их коллективное переживание настоящего, — не суть ключевые факторы их социокультурного «взросления».

Общественное кредо миллениалов

«Не мешайте!» Конечно же, этот емкий и выразительный призыв не отражает всего разнообразия «требований» миллениалов к более «взрослому» обществу и к государству. Но, похоже, он отражает их наиболее глубинное ожидание, связанное с поколенческим раскрепощением, дебюрократизацией и уходом государства из жизненно важных для них сфер. Они рано научились мыслить свободно и столь же свободно хотят поступать сегодня. Инфантилизм и патернализм миллениалов, как нам представляется, являются совершеннейшими мифами, выгодными только поколениям «старичков». Ни то ни другое в принципе не корреспондирует их мировоззрению, тем более практикам реализации себя в профессии.

Печальный прогноз (вместо заключения)

Наибольшая угроза успешности исторической миссии миллениалов исходит от демографии. Быстрый рост продолжительности жизни, сохранение en masse «старичками» лидирующих позиций в бизнесе, культуре

и политике и их расчет на свое здоровье и медико-технологический прогресс — все это неизбежно приведет к тому, что миллениалы реально сменят поколение родителей, когда достигнут в лучшем случае предпенсионного возраста. Такого затяжного чередования поколений пока еще не бывало в мировой истории.

Но в таком случае новые русские европейцы не состоятся уже чисто как демографическая когорта, а не только как социокультурное поколение. Увы, вероятнее всего, они так и сохранятся в памяти потомков лишь как очередное «потерянное» (а точнее: «стертое») поколение, условно маркированное латинской буквой Y. Дверь в яркое и креативное будущее фундаментальных трансформаций, очевидно, приоткроется только для следующих поколений — Z и A.

Впрочем, и это лишь благостная гипотеза, хотя и тщательно охраняемая «старичками», ведь для них «юнцы» пока еще не представляют никакой реальной угрозы, а что будет после — дожить бы! Что произойдет на самом деле с самыми юными россиянами, когда они немного повзрослеют, не будем даже загадывать, ибо реальность может не состыковаться ни с одной из сегодняшних фантазий.

Russian Millennials as a Generational Singularity. A Fiasco in Constructing the Russian European?

Evgeny Sh. Gontmakher

PhD in Economy, Professor, Head of the Department of Social and Social Work Institutions, Russian State Social University (1/24, Losinoostrovskay Str., 107150, Moscow, Russian Federation), AuthorID: 300275, e-mail: GontmakherESh@rgsu.net

Alexander Yu. Sogomonov

PhD in History, Senior Researcher, Institute of Sociology, Federal Center of Sociological Research, Russian Academy of Sciences (5/1, Bolshaya Andronievskaya Str., 109544, Moscow, Russian Federation), e-mail: sozi@mail.ru

TO CITE Gontmakher, E. Sh., & Sogomonov, A. Yu. (2025). Russian Millennials as a Generational Singularity. A Fiasco in Constructing the Russian European? Educational Policy, 21(2), 24–40.

© Gontmakher E. Sh., Sogomonov A. Yu., 2025

Received: 30.06.2025
Accepted: 23.07.2025
Date of publication: 20.09.2025



■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Отражение культурно-исторических ценностей и традиций в программах воспитания студентов

Пастухова И. П., Тарасова Н. В.
РАНХиГС. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Изучение предпосылок современных подходов к воспитанию студентов и анализ программ воспитания в вузах, в 2024 году вошедших в рейтинг RAEX-100, позволяет выявить как положительные стороны, так и проблемы, которые требуют решения, в том числе с использованием зарубежного опыта. Реализация миссии высшего образования, ориентированного на культурно-исторические ценности Российской Федерации, возможна при условии разработки и реализации программы воспитания как неотъемлемого компонента основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Именно эта составляющая определяет условия, технологии и механизмы деятельности вуза, направленные на развитие личности студента. Особенности современной молодежи требуют новых подходов и моделей воспитания, повышения уровня ее вовлеченности в воспитательную работу, диверсификации образовательной социокультурной среды вуза. Непонимание и игнорирование изменений в портрете студента приводит к формализации проектирования рабочих программ воспитания, их архаичности и, как следствие, неэффективности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА культурно-исторические ценности, подходы и модели воспитания, рабочая программа воспитания, личностные качества студентов, БРИКС

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Пастухова, И. П., & Тарасова, Н. В. (2025). Отражение культурно-исторических ценностей и традиций в программах воспитания студентов. *Образовательная политика*, 21(2), 42–57.



© Пастухова И. П., Тарасова Н. В. 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 30.06.2025
Принята: 08.07.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Введение

БРИКС представляет собой неформальное объединение стран с динамично развивающейся экономикой. Это одна из ключевых площадок сотрудничества Российской Федерации с государствами,

интересы которых в области экономики, политики, безопасности и социального развития совпадают с ее собственными. В деятельности БРИКС важное место занимает обмен опытом и инновационными практиками профессиональной подготовки специалистов. Очевидно, что в целях формирования



Ирина Павловна ПАСТУХОВА

к. пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник,
Научно-образовательный центр развития
образования Российский академии народного
хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/1),
e-mail: pastukhova-ip@ranepa.ru



Наталья Владимировна ТАРАСОВА

к. пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник,
Научно-образовательный центр развития
образования Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/1),
e-mail: tarasova-nv@ranepa.ru

консолидированной политики в сфере профессионального образования интерес представляет изучение ценностей и традиций воспитания студентов российских вузов.

Авторы представленного исследования исходят из того, что постановка вопросов профессионального воспитания предопределяет выделение двух полярных групп обстоятельств, детерминирующих «оптику воспитания» и «оптику согласования (или соответствия)». Первая рассматривает развитие личностных качеств студентов через бережное отношение к традиционным ценностям и идеалам и соответствующую отладку под них образовательного процесса. «Оптика согласования» апеллирует к «подгонке» личностных качеств под профессиональные требования.

Первая группа обстоятельств связана с ростом внимания общества и государства к молодежной политике, которая стремится рассматривать вопросы воспитания с *учетом решения* кадровых проблем. На эту группу влияют изменения социально-экономических условий, профессиональной сферы, требований к компетентности и мобильности выпускников, а также появление новых угроз для реализации долгосрочных планов.

Вторая группа обстоятельств исходит из *прагматических позиций*, рассматривая вуз как *непосредственный* канал поставки на рынок труда квалифицированных кадров. Трактовка профессионального воспитания в этом случае ограничена, с одной стороны, интерпретациями планируемых результатов воспитания студентов и молодежной политики в целом, а с другой, влиянием профессионально-производственных факторов на контекстный характер воспитательных задач. Данный характер имеет объективную и субъективно-личностную значимость для конкретных групп обучающихся.

Культурно-исторические ценности и традиции программ воспитания студентов российских вузов были рассмотрены с использованием обозначенных оптик.

Ретроспективный анализ научных исследований показывает обусловленность моделей воспитательной работы вузов социально-политическими и экономическими условиями конкретного исторического периода. Так, вплоть до начала перестройки (1985–1987) данная работа осуществлялась в рамках модели коммунистического воспитания, получившей методологическое обоснование в философской, социологической, психолого-педагогической литературе (Буева, 1978; Васина, 1974; Демин, 1977; Лихачев, 1974). Названная модель была универсальной на всех уровнях образования. Формы и методы воспитательной работы были, по сути, унифицированы для вузов всех направлений подготовки и направлены на формирование личностных качеств студентов, отвечающих стратегическим целям государства. Определенное разнообразие в воспитательную работу внесли факультеты общественных профессий, существовавшие с 60-х до конца 80-х и позволявшие студентам

освоить навыки руководителей творческих и художественных коллективов, технических кружков, спортивных секций, организаторов массовых мероприятий (Коллегов, 2007). Основным показателем эффективности воспитания выступало проявление патриотического и трудового энтузиазма студентов (Приступко, 1998).

Период перестройки (1987–1991) прошел на волне «демократизации» образования, курса на инновации, паритетность отношений преподавателей и учащихся, развитие самоуправления, использование зарубежного опыта организации жизни студентов в целях оздоровления политической обстановки в стране (Днепров, 2006). Тем не менее, в этот период появляются исследования, посвященные проектированию моделей специалистов и программ их подготовки, включающие в себя воспитательные аспекты (Талызина, 1986; Шуваева, 1990; и др.).

С распадом СССР началось активное реформирование системы российского высшего образования (переход на многоуровневую систему, вхождение в Болонский процесс и пр.). В это время политическая активность студентов часто использовалась для внедрения либеральных ценностей (Данюков, 1998; Кулешова, 2009; и др.). Воспитание постепенно утрачивало связь с советскими традициями и теряло должное внимание со стороны государства. Однако уже к середине 90-х по причине разочарования общества в ценностях рыночной экономики появляются критические оценки нового курса высшего образования, проводятся параллели между советскими традициями и новшествами в подготовке специалистов (Садовничий, 1999).

На рубеже 1990–2000-х и в первые десятилетия XXI в. в вузах продолжают реформы, идет преодоление некоторых издержек переходного периода. В это время представления студентов о национальных

интересах России становятся более разнообразными, создаются различные молодежные объединения. Одновременно активизируется научный интерес к осмыслению формирования в новых условиях личности студента в учебном процессе и внеаудиторной деятельности. В. И. Андреев (2013), В. В. Балашов (2006), А. С. Запесоцкий (2002) и др. выделяют основные социокультурные характеристики студентов этого периода: ориентация на приватную и материально-инструментальную сферы; рассмотрение ценности образования как инструмента достижения личных целей;

частичная девальвация духовных ценностей, проявления безразличия к судьбе других людей и даже близких. Наиболее актуальными проблемами, которые должны решаться средствами воспитательной работы, исследователи считают

снижение уровня гражданской культуры и политической активности молодежи; недостаточное вовлечение студентов в инновационную, научно-исследовательскую и творческую деятельность; низкий уровень нравственного и физического здоровья молодых людей.

Задачи по решению этих и других проблем, а также тенденции к возрождению интереса к истории и традициям страны были определены в ряде нормативных документов («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», ФЗ № 489-ФЗ «О молодежной политике» и др.), а ФГОС высшего образования и ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепили формулу «образование = обучение + воспитание»¹. В п. 2, ст. 12.1 упомянутого закона установлена необходимость создания рабочих программ воспитания в структуре основных образовательных программ.

1 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ (последняя редакция). (2012). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

Методологические основы для проектирования рабочих программ воспитания в едином образовательном и социокультурном пространстве вуза сформулированы в «Примерной рабочей программе воспитания в образовательной организации ВО»². Вуз должен создать собственную программу с учетом своей миссии, направлений подготовки специалистов, специфики социокультурного пространства, особенностей контингента обучающихся, имеющегося научного и воспитательного потенциала, материально-технических и прочих условий. При этом содержание воспитания должно иметь целенаправленный, системный, плановый и непрерывный характер, сочетать традиции вуза и инновации.

Принимая во внимание значение российских культурно-исторических традиций и ценностей профессионального образования, были проанализированы вузовские рабочие программы воспитания, созданные в 2021–2024 гг.

Цель исследования

Оценить качество структурных, содержательных и технологических характеристик рабочих программ воспитания в контексте их направленности на развитие личностных качеств студентов и культурно-исторических ценностей высшего образования.

Методологическая основа

Рабочая программа воспитания вуза рассматривалась как целостная система. В фокусе исследования находилась не только адекватность ее компонентов структуре «Примерной программы», но и качество содержательно-процессуальных характеристик каждого компонента.

2 Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. (2021). *Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования.*

Метод

Количественная и качественная экспертная оценка, позволяющая оценить качество структуры, содержания и технологических характеристик рабочих программ воспитания. Нами были определены следующие критерии оценивания:

- методологические основания;
- содержательно-процессуальные характеристики;
- управление системой воспитательной работой и реализацией программы.

Экспликация характеристик перечисленных критериев представлена следующими показателями.

1. Методологические основания рабочей программы воспитания:
 - обоснованность ключевых положений;
 - концептуально-ценностные основания;
 - принципы организации воспитательного процесса в вузе;
 - своеобразие и гибкость документа с учетом направлений профессиональной подготовки специалистов и региональных особенностей образовательной среды вуза.

2. Содержательно-процессуальные характеристики:
 - цели и задачи воспитательной работы со студентами;
 - воспитывающая среда;
 - направления воспитательной деятельности;
 - виды деятельности студентов в воспитательной системе;
 - разнообразие форм и методов воспитательной работы;
 - степень включенности студентов в воспитательную деятельность;
 - степень включенности профессорско-преподавательского состава и структурных подразделений вуза в воспитательную деятельность;
 - ресурсное и методическое обеспечение реализации рабочей программы воспитания;

- инфраструктура для реализации рабочей программы воспитания;
- социокультурное пространство;
- сетевое взаимодействие с организациями, социальными институтами и субъектами воспитания.

3. Управление системой воспитательной работы и реализацией программы:

- механизмы управления воспитательной системой;
- студенческое самоуправление (соуправление);
- мониторинг качества организации воспитательной работы;
- мониторинг условий реализации воспитательной деятельности;
- мониторинг результатов воспитания (динамика развития личностных и профессионально значимых (важных) качеств студентов).

Для экспертной оценки показателей каждого критерия и его показателей были определены следующие индикаторы:

- дескриптивные (индикаторы фактов), определяющие наличие в программе того или иного показателя по каждому критерию (есть/нет/представлен частично);
- качественные, отражающие оценку того, что характеризует качество содержания и процесса воспитания студентов в существующих условиях образовательной деятельности вуза, их соответствие цели, принципам и концептуально-ценностным ориентирам программы;
- инструментированность воспитательной деятельности, наличие эталонов профессионально значимых (важных) личностных качеств студентов.

Ограниченный объем статьи позволяет рассмотреть лишь индикаторы оценки методологической обоснованности ключевых положений программы воспитания. Качественный индикатор показателя оценивался по шкале от 0 до 3 баллов³.

3 0 баллов: не прослеживается связь указанных в вводной части методологических подходов с содержательно-процессуальными

Критерии, показатели и индикаторы были оформлены в виде матриц. В 2024 году в России работало 739 вузов (497 государственных и 242 частных). Объектами анализа были выбраны участники рейтинга RAEX-100^{4,5}. Источниками информации стали официальные сайты вузов. Основные направления подготовки специалистов представлены на рис. 1.



Рис. 1. Направления подготовки специалистов в вузах рейтинга RAEX-100,%. Источник: сайты вузов.
Fig. 1. Specialist training areas in RAEX-100 rated universities,%. Source: university websites.

В ходе исследования были проанализированы принятые в различные годы (рис. 2) материалы 92 вузов. На сайтах 8 образовательных организаций необходимой информации не обнаружено.

характеристиками программы; методологические подходы в воспитании декларированы номинально; 1 балл: лишь некоторые из методологических подходов нашли отражение в содержательно-процессуальных характеристиках программы (какие); 2 балла: большая часть методологических подходов нашла отражение в содержательно-процессуальных характеристиках программы (какие); 3 балла: все методологические подходы нашли отражение в содержательно-процессуальных характеристиках программы (какие).

4 RAEX. (2024). Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2024 г. https://raex-ru.com/education/russian_universities/top-100_universities/2024/

5 В рейтинг 2024 года вошли вузы из 29 регионов России. Победителем признан МГУ им. М. В. Ломоносова. Второе место занял МГТУ им. Н. Э. Баумана, опередивший МФТИ, СПбГУ и НИЯУ «МИФИ». Изменились позиции в рейтинге у 12 вузов из двадцати сильнейших. Один из главных бенефициаров — РАНХиГС. Президентская академия улучшила позиции в субрейтингах по образовательной и научной деятельности и вернулась в топ-10 лучших вузов страны. Агентство RAEX впервые собрало данные о численности выпускников, занимающих руководящие должности в федеральных органах исполнительной власти.

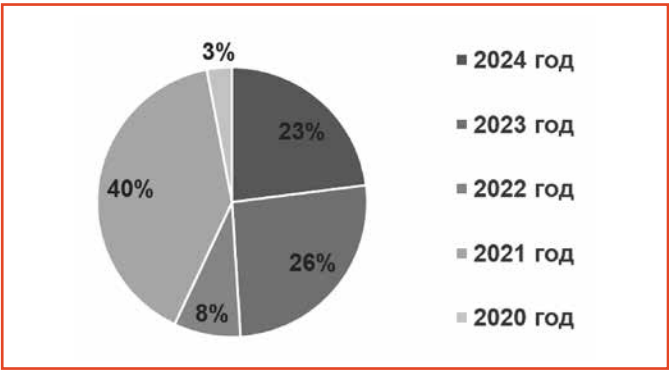


Рис. 2. Временное поле принятия локальных актов по вопросам воспитания студентов,% от общего числа программ. Источник: сайты вузов.
Fig. 2. Time field of adoption of local acts on the issues of students' education,% of the total number of programs. Source: university websites.

Как следует из рис. 2, большинство рабочих программ было принято в 2021 г. (40%). Лишь 49% вузов утвердили их в 2023–2024 гг. Данные документы не актуализируются, что свидетельствует о формальном отношении к их разработке. Следует отметить, что лишь у 41% вузов рабочие программы воспитания представлены как компонент основной профессиональной образовательной программы (ОПОП).

Анализ методологических оснований

Согласно проекту «Приоритет-2030»⁶, перед вузами стоит задача обеспечения фундаментального уровня образования и достижения научно-технологического лидерства. Они должны стать центрами реализации образовательной, исследовательской, воспитательной и других функций. Для этого необходимо проектировать систему образовательных сред на основе методологических подходов. Надо принимать во внимание современные методологические основы воспитания личности, «совершающей поступки в условиях вызовов неопределенности, переходе от

6 Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства "Приоритет 2030"». (2021). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400693960>

SPOD-мира, устойчивого, предсказуемого, простого и определенного, к миру VUCA — нестабильному, неопределенному, сложному и неоднозначному» (Асмолов, 2018). Однако исследователи отмечают, что методология современного профессионального воспитания разработана недостаточно, социально-профессиональная направленность воспитательных мер со стороны внешней среды выражена слабо, цели и задачи воспитания не согласованы с технологиями и методами их реализации (Байгутлин, 2023; Шакурова, 2022). Это обстоятельство препятствует эффективности воспитания студентов, поскольку, как отмечают Е. А. Коган и Е. И. Пронина (2022), вуз «формирует и развивает умения и качества, необходимые для дальнейшего интеллектуального и личностного роста: творчески мыслить и решать нестандартные проблемы, ставить цели и реализовывать их, отстаивать свое мнение, иметь независимую оценку происходящего».

Анализ показал, что практически все рабочие программы дословно повторяют текст «Примерной программы» в части «Общие положения», где сформулированы концептуально-ценностные основания и методологические подходы в организации воспитания и деятельности студентов. Разработчики подробно характеризуют ценностно-ориентированный, системно-деятельностный, культурологический, проектно-исследовательский, информационный, здоровьесберегающий подходы. В некоторых документах названы акмеологический, аксиологический, интегративный, позиционный, поливалентный, синергетический, средовой, событийный подходы.

Во многих программах заявленные методологические и концептуально-ценностные ориентиры не находят адекватного отражения в содержательно-процессуальных разделах. Например, поливалентность предполагает, что профессиональная компетенция рассматривается как индивидуально-личностный результат образования, который отражает способность специалиста решать

профессиональные задачи и является синтезом базовых и дополнительных компетенций. Базовые компетенции формируются в рамках учебного процесса, а дополнительные, связанные с возможностью самореализации личности, приобретаются посредством внеаудиторной деятельности и дополнительного образования. Однако такие способы получения конкретных компетенций предусматривают лишь 4,5% рабочих программ воспитания.

В качестве методологического подхода к воспитанию большинство рабочих программ называют интегративный, соответствующий п. 4 ст. 3 «Закона об образовании». Однако лишь у 58% вузов единство учебной и воспитательной деятельности отражено не только в пояснительной записке, но и в содержательной части программ. Так, образовательные организации планируют: разработку проблемно ориентированных курсов на основе интеграции гуманитарных и естественно-научных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин; включение в учебные планы тем и заданий научно-исследовательского, творческого, развивающего характера; использование в учебном процессе личностно-ориентированных и дифференцированных технологий. Кроме того, не находит отражения специфика воспитательной деятельности с учетом особенностей взросления современной молодежи и разнообразия субкультур.

Анализ содержательно-процессуальных характеристик

Программы воспитания анализировались по целям, направлениям, формам и методам воспитательной деятельности. Практически все изученные документы связывают цели данной работы с достижением предполагаемых профессионально значимых результатов взаимодействия преподавателей и студентов. Тем не менее, были выделены три **приоритетные цели воспитательной деятельности**:

- *формирование у студентов российских традиционных духовных ценностей, правил и норм поведения в обществе.*
- Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России в качестве целей воспитательной работы заявляет «...создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии».
- Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского определяет стратегическую цель как «...создание условий для формирования гармонично развитой личности, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, равнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям». Ключевой задачей является «...воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семье».
- *Обеспечение готовности к саморазвитию, поддержка мотивации к познанию и обучению.*
- Цель программы Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева (РХТУ) заключается в том, чтобы «...на основе базовых общественных ценностей обеспечить личностное развитие обучающихся, которое проявляется: в развитии позитивного отношения к общественным ценностям; в приобретении соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний

и отношений на практике, приобретение опыта осуществления социально значимых дел». По мнению разработчиков процитированного документа, данная цель ориентирует всех субъектов образовательной деятельности на обеспечение соответствия личности обучающегося единому уровню воспитанности, на обеспечение позитивной динамики его развития. В программе обращается внимание на важность сочетания усилий педагогических работников, руководителей воспитательных структур и самого студента. Сотрудничество и партнерские отношения обозначенных сторон являются важным фактором успеха в решении задач развития социально значимых качеств личности, в том числе в приобщении к ценностям профессии.

Приоритетной целью воспитательной деятельности Казанского государственного медицинского университета Минздрава России (КГМУ) является развитие и реализация интеллектуального, творческого, духовного потенциала обучающихся с целью формирования гармонично развитых и социально ответственных специалистов, способных ставить и достигать личностно и общественно значимые цели.

- *Развитие социально значимых качеств личности, в том числе приобщение к ценностям профессии.*
- НИЯУ «МИФИ» выделил комплекс целей:
 - создание условий для развития личности каждого студента, самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;
 - воспитание нового поколения профессионалов, творческой и научно-технической интеллигенции, осознающей цивилизационную самобытность России, гордящейся ею и готовой посвятить

себя обеспечению технологического суверенитета нашей страны.

Сибирский федеральный университет (СФУ) ставит целью создание среды для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления, индивидуально-личностной самореализации, а также среды, отвечающей требованиям и запросам наиболее талантливых групп молодежи, которые ориентированы на научные достижения и профессиональные успехи.

Направления воспитания

Достижение целей планируется в рамках различных направлений воспитания, среди которых общими для всех вузов является:

- *гражданско-патриотическое и правовое воспитание.*
- Так, Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева планирует реализовывать это направление через: формирование у студентов патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества, закону и правопорядку; воспитание правовой и политической культуры; развитие способности противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по различным признакам; воспитание готовности к выполнению гражданского долга, российской гражданской идентичности, гражданской позиции, приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, антикоррупционного мировоззрения.
- *Духовно-нравственное воспитание.*
- СФУ в рамках этого направления планирует: развитие способностей студентов к духовному росту, нравственному самосовершенствованию, самооценке; к пониманию смысла своей жизни, ценностно-смысловой сферы и духовной культуры, нравственных чувств и крепкого нравственного стержня; к осознанию ценностей других людей и человеческой

жизни; к умению противостоять действиям и влияниям, угрожающим жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности.

● *Профессионально-трудова́я адаптация.*
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена стремится реализовать данное направление через воспитание у студентов потребности в повышении профессионального уровня; следование профессиональным традициям; содействие профессиональному самоопределению; вовлечение молодежи в деятельность трудовых объединений и студенческих отрядов; формирование навыков, позволяющих выпускникам адаптироваться в новых условиях и видах деятельности; участие студентов в профессиональных и творческих конкурсах, научных олимпиадах; привлечение ведущих ученых университета к формированию научно-исследовательской, инновационной, предпринимательской культуры у обучающихся.

Мы выделили вариативные направления воспитательной деятельности вузов, например:

● *межкультурный диалог и противодействие экстремизму.*

Такое направление предусмотрено программой воспитания ДВФУ. Оно предполагает знакомство с материальными и нематериальными объектами человеческой культуры, выстраивание межкультурного диалога в студенческой среде, межкультурное и межконфессиональное многообразие.

● *Формирование здоровьесберегающей среды, мотивации к ведению здорового образа жизни, профилактики негативных проявлений жизнедеятельности.*

Рабочая программа воспитания Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова Минздрава РФ подчеркивает важность физического воспитания, необходимость формирования у молодежи здорового образа жизни и физических качеств, необходимых для профессиональной деятельности и развития личности. Особое место занимает профилактическая работа с целью формирования у студентов моды на здоровый образ жизни, создание условий для самореализации, формирование умений

и навыков активной психологической защиты от давления асоциальных групп и осознания ответственности за свое поведение.

● *Креативно-творческое развитие студентов.*
КГМУ в рамках указанного направления ориентируется на педагогическую поддержку самоопределения личности, развитие творческих способностей и талантов студентов; передачу им системных культурологических знаний, практических умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной социализации. В основе направления лежит интеграция культурно-творческого воспитания в учебную, внеучебную, и общественно полезную деятельность.

Формы и методы

Каждое направление воспитания реализуется через определенные формы и методы. В результате анализа данного показателя программ было выявлено множество мероприятий по разным направлениям воспитательной работы. Нас в большей степени интересовала содержательная составляющая показателя, а именно: формы деятельности, ориентированные на всестороннее развитие личности студента; адресное обращение к отдельным группам обучающихся (например, к первокурсникам, студентам, имеющим особенности здоровья и др.); профессиональная направленность мероприятий; наличие как традиционных, так и инновационных форм работы.

Анализ экспертных матриц позволил заключить, что приоритет в организации воспитательной работе принадлежит *проектной деятельности студентов*. Так, студенты Технологического университета им. А. А. Леонова наряду с исследовательскими проектами разрабатывают технические, телекоммуникационные, информационные. Традиционными направлениями проектной деятельности в Донецком национальном техническом университете являются «Созвездие имен — юбиляры ДонНТУ», «Наука: сквозь столетия и события», «Удивительный мир космоса», «Донбасс — земля героев». Развивается совместная с общественными

организациями проектная деятельность студентов.

Ключевые стратегические проекты Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники: «Университет полного дня» (формирование единой кампусной системы по принципу открытости и доступности), «Ничего для молодежи без молодежи» (создание Департамента молодежной политики и проектного офиса для поддержки и сопровождения студенческих проектов, а также реализации проектов по модулям воспитательной работы).

Сочетание учебной и внеучебной воспитательной работы лучше всего проявляется в учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности в рамках *студенческих объединений*. Например, в МАДИ это научно-исследовательские (научное сообщество, коворкинг-центр и др.), патриотические (клуб памяти, поисковый отряд), общественные организации (профсоюз).

Воспитание гражданственности, патриотизма, преемственности традиций, уважения к отечественной истории, историческим, национальным и иным традициям народов Российской Федерации в ряде высших учебных заведений организуется через *неформальные формы и методы работы*. В качестве примера можно назвать коллектив преподавателей и студентов Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. Студенты установили шефство над могилами ветеранов и памятниками воинам Великой Отечественной войны, а также участвуют в Межвузовском молодежном историко-патриотическом фестивале «Русь заповедная» и Всероссийской патриотической акции «Снежный десант». В честь 9 Мая университет проводит военно-патриотические чтения и выставки, конкурс

СОЧЕТАНИЕ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛУЧШЕ ВСЕГО ПРОЯВЛЯЕТСЯ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

письменных рассказов об участниках Великой Отечественной войны среди студентов, профессорско-преподавательского состава, работников университета и членов их семей, проводится видеолекторий «Победные и памятные дни России», конкурсы художественного слова «Мир наших мыслей» и патриотической песни «Моя Россия!». Студенты участвуют в акциях «Бессмертный полк» и «Самая длинная ночь в году». Проходит традиционный митинг-концерт «Весна Победы!».

Характеризуя организацию и проведение значимых событий и мероприятий, следует отметить, что во многих вузах организована волонтерская деятельность, что проявляется в проведении определенных акций, существовании традиций и работе обучающих центров. Так, в Балтийском федеральном университете им. И. Канта действует школа волонтера,

проводятся благотворительные недели и марафоны добрых дел; установлено шефство над детскими домами; есть реальная помощь приютам для животных. В Московском городском педагогическом университете существует движение «Волонтеры безопасности». В рамках Всероссийского студенческого корпуса спасателей действует спасательный отряд.

Воспитание *поликультурности и толерантности* через совместную жизнедеятельность, групповую и командную работу студентов России и зарубежных стран в вузах осуществляется посредством различных форм международного сотрудничества. Так, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина организует совместные проекты, подает грантовые заявки на различные конкурсы в нашей стране и за рубежом; проводит обмен студентами в виде

краткосрочных, долгосрочных стажировок на основании договоров и согласованных индивидуальных планов подготовки специалистов.

Важным направлением воспитательной деятельности является вовлечение обучающихся в *профориентационные активности*. В Северо-Кавказском федеральном университете разработаны программы по формированию студенческого кадрового резерва K-Labs по направлениям: «Лаборатория молодежных лидеров», «Лаборатория будущих ученых», «Лаборатория будущих профессионалов», «Лаборатория креатива», «Лаборатория будущих преподавателей». Действует интенсив, образовательная модель которого позволяет участникам работать над реальными проектами в команде, выбирать персональную траекторию развития и получать востребованные навыки и знания. В вузе действует Ассоциация выпускников, которая ставит своей целью не только сплочение разных поколений, но и воспитание современных студентов.

Вовлечение студентов в *предпринимательскую деятельность* в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете им. В. И. Ульянова (Ленина) проводится в форме сопровождения студенческих бизнес-проектов; вовлечения обучающихся в деятельность молодежного НИИ, учебно-проектного бюро, студенческих предпринимательских клубов.

В Российском государственном гуманитарном университете создана единая команда сопровождения и партнерских отношений внутри предпринимательской экосистемы вуза. Наряду с другими формами работы здесь создана инфраструктура, направленная на развитие молодежного предпринимательства (бизнес-инкубаторы, центр проектной деятельности, лаборатории, акселераторы, стартап-студии, платформы для получения финансирования под стартап-проект и/или поиска партнеров, технопарки и т. д.). В вузе сформированы клубы предпринимателей, советы индустриальных партнеров и т. д.; разработана и внедрена программа подготовки научно-педагогических работников для сопровождения обучающихся при подготовке

и защите ВКР «Стартап как диплом»; реализуются экспресс-форматы обучения (тренинги, семинары, марафоны, интенсивные курсы) для практической отработки предпринимательских навыков.

Принципы вариативности

Эффективность воспитания в значительной мере обусловлена соблюдением *принципов вариативности* направлений воспитательной деятельности, разнообразия и возможности выбора форм и методов работы с учетом интересов, потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся. Это соответствует положениям ст. 34 Закона об образовании, которые предусматривают добровольность участия обучающихся в мероприятиях, необходимость учета и реализации их индивидуальных предпочтений. Как свидетельствует анализ, разработчики рабочих программ идут вслед за рекомендациями «Примерной программы», сосредоточившись на гражданском, патриотическом, духовно-нравственном, физическом, профессионально-трудовом, экологическом воспитании. Тем не менее, 61% вузов расширяет эти рамки, включая такие направления, как: формирование современного научного мировоззрения, общественного правосознания, системы базовых ценностей; развитие просветительской работы; создание инновационной среды в вузе и условий для самообразования студенческой молодежи; укрепление атмосферы межнационального согласия и толерантности на основе ценностей многонационального российского общества; распространение эффективных моделей участия обучающихся в управлении общественной жизнью, вовлечения их в деятельность органов самоуправления; формирование системы поддержки добровольческой деятельности; профилактика употребления студентами психоактивных веществ и иных видов деструктивного поведения и другие.

Очевидно, что широкий спектр направлений воспитания обеспечивает право студентов на формирование индивидуальной

траектории личностного развития. Безусловно, это требует создания в вузе модели, инструментов и условий развития студентов как активных субъектов, способных к творческой деятельности, самоопределению, саморазвитию и самореализации. Однако в содержательной части лишь 58% рабочих программ были выявлены конкретные указания на способы решения этой задачи. В частности, планируется создание условий для гармонизации процессов обучения и самообразования; полноправного участия студентов в обсуждении с руководителями вузов и преподавателями содержания учебных планов и дисциплин; самостоятельного выбора альтернатив, траектории и способов личностного роста; организация различных видов социальной деятельности и пр. Например, предусмотрены тренинги, спецкурсы («Жизненная навигация»), службы консультирования, участие в социальных и профессиональных проектах и т. п. Некоторые программы декларируют амбивалентный подход, предполагающий обеспечение баланса между свободой студентов и их ответственностью перед другими и перед собой.

Рабочие программы констатируют, что выбор методов и форм воспитания определяется вузом в зависимости от цели и задач, содержания, курса обучения с учетом личного социального опыта обучающихся, особенностей и традиций студенческого и педагогического коллективов, корпоративной культуры вуза. Анализ позволяет заключить, что все многообразие представленных методов воспитания вполне соответствует их устоявшейся классификации: методы формирования сознания; организации деятельности и формирования опыта поведения; мотивации деятельности и поведения; самовоспитания; контроля и самоконтроля. Причем преобладают среди них лекции, беседы, дискуссии, встречи

и развлечения. 87% программ подчеркивают важность участия студентов в федеральных и региональных мероприятиях (форумы, конкурсы, фестивали, акции, флешмобы и пр.).

На развитие волонтерской и социальной проектной деятельности студентов ориентированы 65% программ. Однако лишь 47% из них указывают конкретные направления: социальное, педагогическое, событийное, донорское, цифровое, спортивное, волонтеры безопасности, экологическое, гражданско-патриотическое и др. Единичными являются примеры включения в программы деятельности по информированию и содействию в создании студентами своих проектов (стартапов) и получении на них реального финансирования.

Практически все рабочие программы отмечают значение наставничества на разных этапах сопровождения студента, но различные формы его организации

отражают только 11% программ.

44% программ предусматривают создание студенческих спортивно-оздоровительных комплексов; театральных студий; центров патриотического воспитания, поисковой деятельности с использованием интернета; медиазалов; центров развивающего досуга и пр.

Все рабочие программы дают общую характеристику субъектов воспитательной деятельности – преподавателей, студентов, кураторов, административных команд, тьюторов. Иногда в число субъектов воспитания включают также абитуриентов, родителей, учебно-вспомогательный персонал, руководителей и лидеров студенческих объединений, членов попечительского совета, социальных партнеров, работодателей, руководителей и наставников. Вместе с тем, лишь в 54% программ обозначены обязанности субъектов воспитания. Кроме того, лишь в единичных случаях, когда разработчики представляют модели их взаимодействия

ВАЖНЫМ НАПРАВЛЕНИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЯВЛЯЕТСЯ ВОВЛЕЧЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ АКТИВНОСТИ

и зоны ответственности, деятельность субъектов воспитания рассматривается во взаимосвязи.

Также в некоторых рабочих программах выделены коллективные субъекты: руководство факультетов, коллективы кафедр, студенты, органы студенческого самоуправления, молодежные общественные организации, в целом профессиональное сообщество вуза. Безусловно, это оказывает влияние на формирование корпоративной культуры вуза как совокупности научно-профессиональных норм этики и поведения, убеждений и традиций. Вместе с тем, лишь 43% рабочих программ указывают на формирование устойчивой корпоративной культуры вуза как условия эффективного воспитания студентов. Критериями сформированности корпоративной среды вуза называют: наличие командного духа, социальное партнерство, коллегиальность и коллективная ответственность, сформированность органов самоуправления и соуправления. 84% рабочих программ описывают системы соуправления и самоуправления. Наряду с традиционными студенческими советами в вузах действуют студенческие сообщества по различным направлениям. Участие в них влияет на формирование профессиональной мобильности студентов; готовности к выбору нового вида профессиональной деятельности/компетенций в соответствии с личными потребностями и возможностями, конъюнктурой рынка труда, социальным статусом профессии и прочими факторами.

Необходимо отметить, что воспитательные усилия вуза не могут ограничиваться только корпоративной средой. Социокультурная среда университета интегрирует различные локальные среды, выступающие системообразующим фактором развития личности. К ним относятся, например,

учебная, культурно-ценностная, научно-исследовательская, проектная, виртуальная, физкультурно-спортивная, досуговая, информационная, коммуникативная, профессиональная и другие среды. Их воспитательное влияние эффективно, если студенты включены в каждую или большинство из них посредством организации различных видов деятельности и отношений. Однако как системное явление социокультурная среда в рабочих программах практически не рассматривается. В большинстве случаев внимание их авторов акцентируется на отдельных средах (культурно-ценностной, физкультурно-спортивной, досуговой и др.). Кроме того, в рамках средового подхода избыточно широко формулируются задачи (создание комфортного психологического климата и атмосферы творчества; изменение мотивационных ориентаций студентов и пр.) и не раскрываются формы и методы их решения.

Выводы

В ходе изучения программ мы проанализировали, как социально-профессиональная миссия вуза отражена в конкретизации целей и задач, направлений, методов воспитания студентов. Оказалось, что абсолютное большинство рабочих программ носят универсальный характер, созданный по образу и подобию «Примерной программы» и выдержаны в духе соблюдения интересов личности и общества, а также развития духовности, физического и нравственного здоровья, гражданственности. В качестве основы воспитания заявлена совместная деятельность преподавателей и студентов. Важность этих позиций невозможно отрицать, но и игнорировать

АБСОЛЮТНОЕ БОЛЬШИНСТВО РАБОЧИХ ПРОГРАММ НОСЯТ УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР И ВЫДЕРЖАНЫ В ДУХЕ СОБЛЮДЕНИЯ ИНТЕРЕСОВ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

профессионально-ориентированную составляющую воспитательной работы нельзя. Так, лишь в незначительном количестве программ мы нашли отражение особенностей воспитания специалиста конкретной социально-экономической сферы, принадлежности к профессиональному сообществу, необходимости формирования общекультурных и профессиональных компетенций разнообразными средствами воспитания. В частности, примерно треть рабочих программ (34,7%) ставит задачу интеграции общих и специфических характеристик воспитательной деятельности в вузе. Из них 50% программ называют конкретные формы воспитания студентов с учетом требований предполагаемой профессиональной деятельности. Например, будущие экономисты вовлекаются в деятельность по развитию предпринимательства, пользуясь возможностями «точек кипения», бизнес-инкубаторов, акселераторов, технопарков, центров запуска стартапов и т. п. В целом же в проанализированных программах воспитательные мероприятия часто не соотносятся с имеющимися перечнями формируемых профессиональных компетенций/компетентностей.

Недостатком большинства рабочих программ является то, что в них отсутствуют модели личностных качеств студента/выпускника. Их в той или иной форме (компетентностная модель, ценностные ориентиры, Student first, проективная модель личности, ценности деятельности инженера и др.) имеют лишь 12% проанализированных нами документов.

Как правило, в основу образа будущего выпускника заложен набор универсальных компетенций, заявленных во ФГОС ВО, реже – требования работодателей и современные подходы исследователей проблем профессионального воспитания. Чаще всего в программах отмечается, что выпускник должен обладать совокупностью компетенций: потребностью в постоянном личностно-профессиональном развитии и самосовершенствовании; ответственностью; законопослушностью; чувством собственного достоинства; толерантностью; навыками

владения новыми технологиями; собственной мировоззренческой позицией; способностью проявлять социальную активность, гражданскими качествами; навыками укрепления здоровья; осознанным отношением к будущей профессии и т. п.

Таким образом, можно констатировать, что выделенные программы воспитания личностных качеств студентов/выпускников повторяют сформулированные в «Примерной программе». Они носят базовый, универсальный характер и не отражают в полной мере специфических профессионально значимых характеристик. Кроме того, мероприятия в календарных планах часто редко соотносятся с заявленными моделями личностных качеств.

Следует отметить, что в настоящее время разным группам исследователей пока не удается договориться о едином понятийно-терминологическом аппарате для обсуждения проблем развития профессионально значимых качеств личности. «Профессионально важное качество», «компетенция», «навык» могут ассоциироваться в том или ином контексте с очень близкими по своему характеру составляющими комплекса личностных качеств или результатами их проявления. Очевидно, что трактовка личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, может осуществляться посредством как «классического» профессиографического, ресурсного подхода, так и «метапрофессионального».

Программы воспитания нуждаются в объективном анализе их эффективности с позиций процессуальных характеристик и достижения планируемых результатов. В ходе исследования было выявлено, что 73% программ предусматривают мониторинг воспитательной деятельности, но описание его системы содержат лишь 23% из них. Остальные, как правило, только декларируют его необходимость, предусматривая статистические отчеты без характеристики критериев, показателей и мониторинговых инструментов.

Проблемы контроля и управления качеством реализации программ обусловлены недостаточной методологической и методической проработанностью вопросов

организации, а также сложностью мониторинга, неподготовленностью субъектов к анализу и самоанализу процесса и результатов воспитания. Количественные данные в отчетах об участии студентов в мероприятиях практически не дают достоверной информации. Соответственно, и планируемая воспитательная работа приобретает шаблонный, ситуативный характер. Проблемы мониторинга эффективности реализации программ воспитания обусловлены и тем, что в настоящее время практически не разработаны современные методики диагностики личностных и профессионально значимых качеств студентов. Как отмечают А. И. Кутузов и А. В. Богданова (2025), традиционные методы (экспертное мнение, взаимооценка, анкетирование и др.) уязвимы по отношению к когнитивным искажениям и отражают субъективные мнения. При этом пока слабо изучены автоматизированные алгоритмы, анализ цифровых следов и мультимодальная учебная аналитика.

1. Осуществление миссии высшего образования, ориентированного на культурно-исторические ценности Российской Федерации, возможно при условии разработки и реализации программы воспитания как неотъемлемого компонента ОПОП. Именно эта составляющая определяет условия, технологии и механизмы деятельности вуза, направленные на развитие личности студента.
2. Система воспитания в вузе должна вносить вклад в формирование профессионально значимых личностных качеств выпускника, его способность к сохранению и приумножению отечественных достижений в экономике, науке и технике, а также в его отношение к отраслевым ценностям.
3. Современные студенты требуют новых подходов и моделей воспитания, повышения уровня их вовлеченности в различные виды деятельности, диверсификации образовательной среды вуза. Непонимание и игнорирование изменений в актуальном портрете

- студента приводит к формализации процессов проектирования рабочих программ воспитания, их архаичности и, как следствие, неэффективности.
4. Ключевыми объектами мониторинга реализации программ воспитания вуза должны быть основные содержательные компоненты: целевые установки, воспитывающие отношения, воспитывающая среда, достижения личностного развития студентов. Вузы должны самостоятельно разрабатывать или адаптировать диагностические инструменты оценки эффективности воспитательной работы, а также готовить профессорско-преподавательский состав к мониторингу воспитательной составляющей образовательного процесса.
 5. Недостаточная научная разработанность проблемы моделирования и развития профессионально значимых личностных качеств современных студентов средствами воспитательной работы требует специальных исследований, основанных на сочетании традиционных и инновационных методологических подходов.

Исследование выполнено в рамках государственного задания РАНХиГС.

Список источников

Андреев, В. И. (2013). *Педагогика образования высшей школы. Инновационно-прогностический курс*. Центр инновационных технологий.

Асмолов, А. Г. (2018). Методология психологии перемен: ремесло и искусство сомнения [I Приглашение к диалогу]. В А. Г. Асмолов (Ред.), *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 10). Издательский Дом ЯСК.

Балашов, В. В., и др. (2006). *Организационные и психологические проблемы воспитательной работы в вузе: монография*. ГУУ.

Байгутлин, Р. Р., Валеев, А. С., & Романов, П. Ю. (2023). Особенности и задачи современного профессионального воспитания студентов вузов. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(1). EDN: TTFPDU

Буева, Д. П. (1978). *Человек: деятельность и общение*. Институт философии РАН. EDN: TCNXKR

Васина, Э. Л. (1974). *Сущность, содержание и система коммунистического воспитания в условиях развитого социализма* [Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук]. Москва.

Данюков, В. Н., Оглоблина, Н. М., & Петрова, Н. А. (1998). *Внеучебная воспитательная работа в вузе: организация и управление*. ГПИ.

Демин, М. В. (1977). *Проблемы теории личности. Социально-философский аспект*. Издательство Московского университета.

Днепров, Э. Д. (2006). *Образование и политика* (Т. 1). Издательский дом ГУ-ВШЭ.

Запесоцкий, А. С. (2002). *Образование: философия, культурология, политика*. Наука.

Коган, Е. А., & Пронина, Е. И. (2022). От рутинной работы до творческой инициативы: как школа и вуз влияют на формирование личностных качеств и умений? *Высшее образование в России*, 31(5), 118–132. EDN: MLPXWN

Коллегов, А. К. (2007). Становление факультета дополнительных педагогических профессий как общественного явления в вузах (60–80-е гг.). *Вестник ТГПУ*, 10(73), 35–37. EDN: KKPRZR

Кулешова, Г. П. и др. (Ред.). (2009). *Молодежь 21 века: проблемы и пути решения: материалы Региональной научно-практической конференции, 10 декабря 2009 г.* Саранск.

Кутузов, А. И., & Богданова, А. В. (2025). Инструменты оценки групповой и командной работы студентов в высшем образовании: систематический обзор литературы. *Высшее образование в России*, 34(4), 118–143. EDN: FOVPZM

Лихачев, Б. Т. (1974). *Теория коммунистического воспитания: опыт методологического исследования*. Педагогика.

Приступко, В. А. (1998). *Исторический опыт советского государства и общества по вовлечению студенческой и учащейся молодежи в решение народнохозяйственных задач посредством движения студенческих отрядов. 1959–1990 гг.* [Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук]. Москва.

Садовничий, В. Л. (1999). *Россия. Московский университет. Высшая школа: Статьи. Выступления. Интервью: 1992–1998 гг.* (Серия «Архив Московского университета»). МГУ.

Талызина, Н. Ф. (1986). *Теоретические основы разработки модели специалиста*. Знание.

Шакурова, М. В., Селиванова, Н. Л., & Ромм, Т. А. (2022). Теоретические и методические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования. *Сибирский педагогический журнал*, 4, 7–21. EDN: MAEKRD

Шуваева, Г. М. (Сост.). (1990). *Разработка модели подготовки специалиста и учебных планов: методические указания*. КХТИ им. С. М. Кирова.

Reflection of cultural and historical values and traditions on the educational programs of students

Irina P. Pastukhova
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, the Research and Educational Center for Education Development of the Higher School of Education of the The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), e-mail: pastukhova-ip@ranepa.ru

Natalia V. Tarasova
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, the Research and Educational Center for Education Development of the Higher School of Education of the The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), e-mail: tarasova-nv@ranepa.ru

ABSTRACT

The study of values and traditions of student education is the basis for the development of a consolidated policy in the sphere of professional education in the BRICS countries. The study of historical prerequisites for the formation of modern approaches in the education of students and the analysis of educational programs of universities included in the rating of the 100 best universities in Russia (RAEX-100, 2024) allows us to identify positive aspects and problems that need to be solved, including the use of foreign experience. The effective implementation of the mission of higher education, focused on cultural and historical value meanings of the Russian Federation, is possible if the educational program is developed and implemented as an integral component of the basic professional educational program, which determines the conditions, technologies and mechanisms of the university's activities to develop the student's personality. The set of features of modern student youth requires new approaches and models of education, increasing the level of involvement and activity of students in educational work, and diversification of the educational socio-cultural environment of the university. Misunderstanding and ignoring the changes in the portrait of a modern student leads to the formalization of the processes of designing educational programs, which are archaic and ineffective.

KEY WORDS

cultural and historical values, approaches and models of education, working program of education, personal qualities of students, Russian Federation, BRICS

TO CITE Pastukhova, I. P., & Tarasova, N. V. (2025). Reflection of cultural and historical values and traditions on the educational programs of students. *Educational Policy*, 21(2), 42–57.

© Pastukhova I. P., Tarasova N. V. 2025

Received: 30.06.2025
Accepted: 08.07.2025
Date of publication: 20.09.2025

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Типологическая модель методологических подходов в исследованиях развития личностных и управленческих качеств студентов

Л. М. Асмолова
РАНХиГС. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье представлен краткий обзор методологических подходов к исследованию качеств личности студентов высшей школы. Наличие разнопланового спектра подходов, с одной стороны, подчеркивает актуальность задачи исследований личностных и профессиональных, в т. ч. управленческих качеств, способствующих успешному становлению студентов в выбранной ими профессии. С другой стороны, это явление вызывает потребность в формировании целостного взгляда на методологический контур исследований в данной предметной области. Автором данной статьи был проведен анализ современных отечественных исследований в предметной области изучения развития личностных и управленческих качеств студентов высшей школы и в близких к ней по смыслу вопросах их личностного и личностно-профессионального развития, а также в области изучения профессионально значимых личностных и социально важных личностных качеств студентов и т. д. По результатам данного анализа в качестве варианта решения этой проблемы предложена типологическая модель методологических подходов, реализуемых в предметной области развития личностных и профессиональных, в том числе управленческих, качеств студентов. Модель основана на взаимосвязи уровней методологического знания и применении системно-сетевому принципу, согласно которому на основе межпарадигмальности и междисциплинарности формируются узлы сети методологических подходов. В качестве единой платформы для методологических подходов в типологической модели выступают принципы системности и целостности, человекоцентричности, прагматичности. Данная модель представляет собой открытую к дополнениям систему, в которую могут быть включены подходы, развивающие конкретно-научную методологию исследований развития личностных и профессиональных качеств студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методологические подходы, типология, системность, целостность, человекоцентричность, прагматичность, технологичность, развитие личностных и управленческих качеств студентов.

ФИНАНСИРОВАНИЕ статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации «12.11-2025-1 Обоснование и разработка комплекса общеразвивающих программ образовательной организации высшего образования, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов».

БЛАГОДАРНОСТИ автор выражает благодарность редакции и анонимным рецензентам.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Асмолова, Л. М. (2025). Типологическая модель методологических подходов в исследованиях развития личностных и управленческих качеств студентов. *Образовательная политика*, 21(2), 58–72.



© Асмолова Л. М., 2025
Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 28.07.2025
Принята: 10.08.2025
Дата публикации: 20.09.2025



Любовь Мироновна АСМОЛОВА

к. пед. н., эксперт, Дирекция приоритетных образовательных программ, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
<https://orcid.org/0000-0003-2895-1150>,
e-mail: asmolovalm@yandex.ru

Введение

Актуальность вопроса о развитии личностных и управленческих качеств, способствующих успешному становлению студентов системы высшего образования в выбранной ими профессии, вызывает потребность в определении совокупности различных научных подходов и целостном взгляде на методологический контур современных исследований. Близкими к предметной области развития личностных и управленческих качеств студентов, но при этом, безусловно, имеющими свои особенности, являются вопросы, разработка которых представлена в исследованиях, связанных с личностным и личностно-профессиональным развитием студентов, с развитием профессионально значимых и социально важных личностных качеств студентов и т. д.

Смысловая близость предметных областей позволяет включить эти исследования в определение совокупности современных научных подходов к развитию личностных и управленческих качеств студентов системы высшего образования.

Вместе с тем, как отмечает А. Б. Абилова (2014), «обилие существующих подходов позволяет ученым, проявляющим интерес к проблеме профессиональной подготовки, осуществлять выбор того или иного подхода. Однако при этом нередко возникают трудности отбора

и использования методологического подхода, которые объяснимы отсутствием единой типологии. Современные исследователи предпринимают попытку альтернативного решения указанной проблемы. Множество работ, посвященных вопросам методологических подходов в исследованиях профессиональной подготовки будущих специалистов, лишь констатируют авторское понимание того или иного используемого ими подхода, но что находится в основе типологии, к сожалению, остается без должного внимания».

В качестве решения проблемы отсутствия единой типологии методологических подходов в исследованиях обозначенной предметной области ставится основной исследовательский вопрос о разработке варианта такой типологии, ее обосновании и схематическом представлении.

Целью данного исследования являются обобщение и систематизация наиболее востребованных в отечественных исследованиях методологических подходов к развитию личностных и профессиональных, в т. ч. управленческих, качеств студентов и разработка варианта типологической модели с выделением принципов, положенных в ее основу.

Основные методы исследования

- Обзор литературы :анализ и обобщение существующих исследований с целью выявления общих принципов и закономерностей;
- аналитическое исследование: компаративный анализ в сравнении разных теорий ,концепций или методик для выявления их сходств и различий;
- разработка типологии :классификация и кластерный анализ ,позволяющие группировать объекты по их сходству или различиям;
- схематизация :построение абстрактных моделей для описания сложных явлений и визуализация структурированной информации — блок-схемы, концептуальные карты.



Рис .1 .Опорная схема разработки типологии методологических подходов к исследованию предметной области развития личностных и управленческих качеств студентов .Источник :разработано автором.
Fig .1 .The basic scheme of the development of a typology of methodological approaches to the study of the subject area of the development of personal and managerial qualities of students .Source :developed by the author.

Основы формирования типологической модели

Проведенный анализ более пятидесяти современных отечественных научных публикаций позволил выделить широкий перечень методологических подходов, положенных в основу исследований развития личностных и профессиональных, в т.ч. управленческих, качеств студентов. К числу этих подходов относятся акмеологический, аксиологический, антропологический, компетентностный, культурологический, квалиметрический, личностно-ориентированный, нормативный, проектный, ресурсный, рефлексивный, системно-деятельностный, социокультурный, структурно-функциональный, субъектно-деятельностный и другие.

Столь широкая палитра подходов, с одной стороны, указывает на методологическую проработанность в данном предметном поле исследований. С другой стороны, представленный диапазон методологических обоснований вызывает потребность в их систематизации. В качестве варианта для представления целостной картины предлагается использовать ставший в отечественной науке классическим подход Э. Г. Юдина (1978): «высший уровень – философская методология, второй

уровень – общенаучная методология, третий уровень – конкретно-научная методология и четвертый – методика и техника исследования».

Исходя из определения типологии как «метода научного познания, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка с помощью обобщенной, идеализированной модели или типа (Огурцов, 1976), предлагается ее вариант, базирующийся на втором и третьем уровне методологических знаний (рис. 1).

Выделяя основополагающую роль системного подхода в методологии познания, А. Л. Журавлев и Е. А. Сергиенко рассматривают позицию М. С. Гусельцевой, полагающей, что «системный подход сыграл интегрирующую роль и был эффективен продолжительное время, когда представление об иерархии уровней организации знаний имело консолидирующее значение» (Журавлев, Сергиенко, 2022). По мнению М. С. Гусельцевой (2007), «современными критериями прогресса являются междисциплинарность и коммуникативность исследований», а современная стадия развития гуманитарных наук «характеризуется критическим рационализмом в научной рефлексии, междисциплинарным дискурсом и ориентацией научного познания на сетевой принцип» (Там же, с. 107). «С одной стороны, сетевой принцип – это глубинное,

древнейшее устройство культуры. Однако, с другой стороны, сетевой подход представляет собой сверхсовременность и будущее науки» (Гусельцева, 2007а). На примере психологии исследователь делает вывод о том, что эта наука «стала осознавать себя изменяющейся сетевой наукой в изменяющемся сетевом мире» (Там же, с. 118).

Так, рассматривая системно-сетевой принцип организации понятий в психологии, А. Л. Журавлев и Е. А. Сергиенко (2022) подчеркивают, что «принцип иерархии закономерно дополнен принципом гетерархии. Это признание означает дополнение принципа иерархической вертикали возможностью сосуществования феноменов разной сложности по горизонтали». Авторы также отмечают: «Сети могут быть как плоскими (горизонтальными), так и объемными (сети с вертикальным измерением). Основное свойство сети – самосохранение и самовосстановление. При этом, поскольку фокус рассмотрения переносится с узлов сети (ее элементов) на взаимосвязи, а «сами узлы тоже оказываются сетями, то само понятие элементов перестает играть определяющую роль и становится второстепенным»¹.

Реализуя этот системно-сетевой принцип в разработке типологии методологических подходов к исследованию предметной области развития личностных и управленческих качеств студентов, мы предлагаем горизонтальную структуру модели, представляющую взаимное пересечение различных методологических областей.

В этих областях применима выдвинутая Е. А. Сергиенко (2016) идея «межпарадигмальных мостов», которая, хотя сама автор и называет ее фрагментарной, принимается и цитируется многими исследователями, чем подтверждается тезис о том, что «наведение мостов в век постмодерна становится требованием логики развития науки» (Там же).

Так «межпарадигмальные мосты» в областях взаимопроникновения методологических подходов общенаучного уровня – системного, функционального, деятельностного и процессного – способствуют формированию

методологических подходов конкретно-научного уровня в исследованиях, направленных на развитие личностных и профессиональных, в том числе управленческих, качеств студентов (рис. 2).



Рис. 2. Уровень конкретно-научной методологии как взаимовлияние общенаучных подходов в исследованиях предметной области развития личностных и управленческих качеств студентов. Источник: разработано автором.
Fig. 2. The level of concrete scientific methodology as the mutual influence of general scientific approaches in the research of the subject area of the development of personal and managerial qualities of students. Source: developed by the author.

Опираясь на системный и функциональный подходы к исследованию личности и, подчеркивая целостность, интегральность и эмерджентность личности как системы, А. И. Крупнов разработал **системно-функциональный подход**, в котором выделяются пять взаимосвязанных между собой подсистем, выполняющих определенные и специфические функции (Фомина, Лесин, 2019).

К числу исследований в предметной области развития личностных качеств студентов, опирающихся на системно-функциональный подход А. И. Крупнова (в источниках именуемый как целостно-функциональный) и В. Д. Небылицына (1976), разработавшего на основе данного подхода концепцию наиболее

1 Т. В. Зеленкова, Цит. по Журавлев & Сергиенко, 2022.

общих оснований индивидуальности, относятся исследования Н. П. Дегтяревой (1998), Б. И. Тальбиевой (2011), И. В. Арендачук (2017) и др.

Взяв за основу системный и деятельностный подходы, А. Г. Асмолов разработал **системно-деятельностный подход** как ценностно-смысловую методологию исследований познания и личности. «В качестве методологических инструментов, используемых в конкретно-научной методологии системно-деятельностного подхода в психологии, при изучении любых феноменов психики и проектировании разных сфер социальной практики выступают мотивационный, интенционально-целевой, операционально-технологический, ресурсно-энергетический и “субъектный” планы анализа систем деятельности» (Асмолов, 2015).

На основе системно-деятельностного подхода развитие личностных и профессиональных качеств студентов рассматривают О. С. Тоистева (2013), В. Н. Михелькевич и Д. В. Попов (2014), Т. А. Саркисян (2019), Э. А. Гареева и Э. В. Дубинина (2020) и др.

Проектный подход в методологии науки представляет собой результат «наведения мостов» между деятельностным и процессным подходами, о чем свидетельствуют его различные интерпретации. Так, с деятельностных позиций проектный подход рассматривается как «методология деятельности, в основе которой лежит создание или преобразование объекта, обладающего новыми, уникальными свойствами» (Э. В. Строилова, Цит. по Компанейцева, 2016). При этом проект как процесс связан с ходом

целенаправленных изменений, но и отличается от него временными и организационными форматами, обеспечивающими «ускоренный (или “форсированный”) переход из одного состояния системы (для изменения которой он инициируется) в другое ее состояние. Форсированность — один из признаков проекта, принципиальная особенность, отличающая его от монотонной или постепенной операционной деятельности» (Фунтов, 2018).

Применение системно-сетевого принципа к проектному подходу в контексте образовательных задач позволяет рассматривать его как «узел сети, который тоже оказывается сетью» (Журавлев, Сергиенко, 2022). Такую «сеть» Н. Е. Трофимова представляет как совокупность проектного, проектно-целевого, проектно-модульного, проектно-технологического и других подходов в образовании. При этом автор отмечает, что «системообразующим подходом в проектной парадигме является проектно-развивающий подход, комплексно влияющий на формирование личности

и усиливающий развивающий эффект учебно-воспитательного процесса, инновационный характер которого в психологической науке и практике состоит в возможности воплощения идей Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева о механизмах развернутого формирования полноценной структуры деятельности личности, в том числе и профессиональной» (Трофимова, 2013).

С акцентом именно на проектно-развивающий подход исследуют развитие личностных и профессиональных качеств студентов с опорой на их субъектную позицию В. И. Айдаров и В. Ш. Масленникова (2016), М. В. Хохлова (2021) и др.

АНАЛИЗ БОЛЕЕ 50 СОВРЕМЕННЫХ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНЫХ
ПУБЛИКАЦИЙ ПОЗВОЛИЛ
ВЫДЕЛИТЬ ШИРОКИЙ ПЕРЕЧЕНЬ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ,
ПОЛОЖЕННЫХ В ОСНОВУ
ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНЫХ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ,
В Т. Ч. УПРАВЛЕНЧЕСКИХ, КАЧЕСТВ
СТУДЕНТОВ

Исходя из базового определения понятия, «ресурсы» (от франц. ressource — вспомогательное средство) — ценности, запасы, возможности, источники средств, возможные и доступные для использования при решении задач (Блэк, 2000), — представляют собой то необходимое, с помощью которого выполняются различные функции, решаются задачи деятельности и реализуются целенаправленные процессы.

Ресурсный подход рассматривается рядом исследователей как междисциплинарный. И. О. Котлярова и Г. Н. Сериков полагают, что он позволяет «реализовать исследования на дисциплинарном и междисциплинарном уровнях в областях экономики, менеджмента, техники, экологии, рискологии, человековедческих и др. дисциплин. В образовании он представляет собой методологический подход к исследованию развития человеческих ресурсов в сфере образования, их преобразования в ресурсы других сфер жизнедеятельности на основе всего спектра ресурсов, которыми обладает сфера образования. На научно-научном уровне ресурсный подход гармонизирует с личностным, личностно-деятельностным, средовым, информационным и другими подходами. Его методологические задачи — создание понимания ресурсов, их позиций и функций в жизнедеятельности людей; концепций развития ресурсов и их влияния на деятельность и жизнь людей» (Котлярова, Сериков, 2022).

Ресурсный подход к развитию личностных и профессиональных качеств студентов представлен в исследованиях Ю. Р. Вишневого и С. Ю. Вишневого (2012), И. А. Воробьевой (2021) и др.

Принципы системно-сетевого
организации типологической
модели. Принцип
человекоцентричности

Следующий этап разработки типологии методологических подходов в исследованиях предметной области развития личностных

и профессиональных, в том числе управленческих, качеств студентов связан с определением принципов, представляющих собой «объединительную платформу» методологических подходов на конкретно-научном уровне методологии (рис. 3).

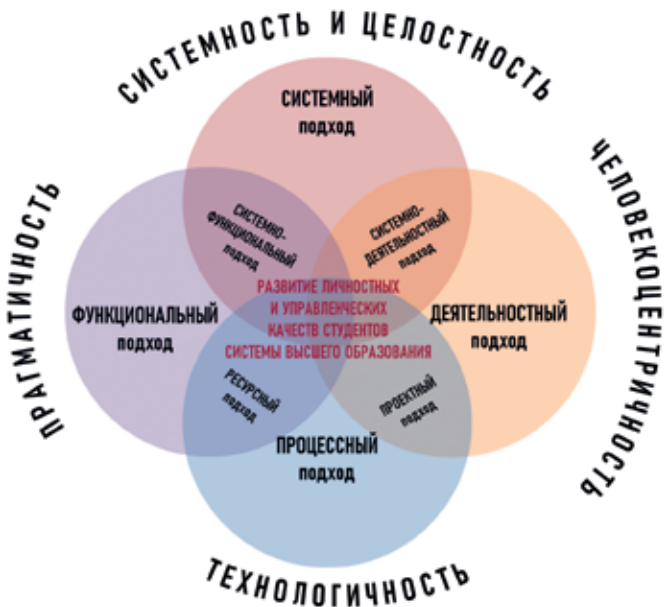


Рис. 3. Принципы, положенные в основу разработки типологии методологических подходов в исследованиях предметной области развития личностных и управленческих качеств студентов. Источник: разработано автором.
Fig. 3. The principles underlying the development of a typology of methodological approaches in the research of the subject area of the development of personal and managerial qualities of students. Source: developed by the author.

Таковыми принципами являются:

- возможность представлять личностные и управленческие качества студентов как систему и рассматривать становление целостной личности будущего профессионала;
- человекоцентричность, означающая, что центром исследовательского внимания в конкретно-научной методологии является человек как индивидуум, как субъект деятельности, как личность, как индивидуальность в социокультурном пространстве и среде деятельности;
- прагматичность, основанная «на утверждении истинным того, что признается полезным для практики» (Сырых, 2012) и выступающая в качестве

«критериев целесообразности и утилитарности (от лат. utilitas «польза, выгода, благо»), критерия оценки на рациональность, полезность и применимость в реальной практической деятельности» (Юдина, 2009);

- технологичность, отражающая специфику современности, связанную с влиянием технологических тенденций, в том числе и в сфере образования, «способствующих переходу на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса» (Ваганова, Коростылев, 2021).

Q. Gao, J. Liu и др. (2024) определяют принцип человекоцентричности как важную философскую ценность и этические убеждения в том, что люди обладают неотъемлемой ценностью для программы действий. Рассматривая особенности

современного этапа развития как Индустрии 5.0, Q. Gao, J. Liu, C. Zhuang (2025) говорят о смене парадигмы в производстве и социальном развитии – от связанной с человеком к ориентированной на человека. Эта трансформация, по мнению исследователей, по-новому определяет центральную роль человека в социально-экономических процессах.

Как отмечает Д. Е. Николаев (2025), «чело­векоцентричность не сводится и не может сводиться к учету потребностей работников, фасилитации их вовлеченности в деятельность или созданию условий для их самореализации или проявления креативности. Все перечисленное – не более чем частности». А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер и А. М. Черноризов (2024) выделяют главное, отмечая, что «важнейшим показателем человекоцентричности общества является индивидуальное пространство выбора, или

широта возможностей членов того или иного общества».

Иллюстрацией к тому, что принцип человекоцентричности в модели типологии методологических подходов к развитию личностных и профессиональных качеств студентов находится «по ту сторону» функционального подхода и принципа прагматичности, могут служить слова А. Г. Асмолова: «Человекоцентричность – это создание подхода к организациям, в котором людям выгодно в другом человеке видеть не только пациента, не ресурс, не функционера, не только функцию, когда вы приговорены к функции, а видеть сложности человека»².

Принцип человекоцентричности, выступающий в качестве «объединительной платформы» взаимодействия системного, деятельностного, системно-деятельностного, процессного и проектного подходов, способствует формированию

совокупности = сети в типологической модели методологических подходов к развитию личностных и профессиональных качеств студентов.

Речь идет о плеяде таких наиболее активно развивающихся в последние десятилетия подходов, как: антропологический, культурологический, социокультурный, средовой, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, акмеологический, рефлексивный и компетентностный. Данная совокупность, безусловно, представляет собой открытую к дополнениям междисциплинарную сеть, или, образно говоря,

2 Асмолов, А. Г., & Улановский, А. М. (2024). *Сила личности и дух времени*. Проект Центра развития лидерства Школы управления Сколково «Разговоры о лидерстве». <https://www.skolkovo.ru/interviews/razgovory-o-liderstve-chelovekocentrchnost-kak-novaya-paradigma-upravleniya/>

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД
В МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ
ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ РЕЗУЛЬТАТ
«НАВЕДЕНИЯ МОСТОВ» МЕЖДУ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ
И ПРОЦЕССНЫМ ПОДХОДАМИ,
О ЧЕМ СВИДЕТЕЛЬСТВУЮТ ЕГО
РАЗЛИЧНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

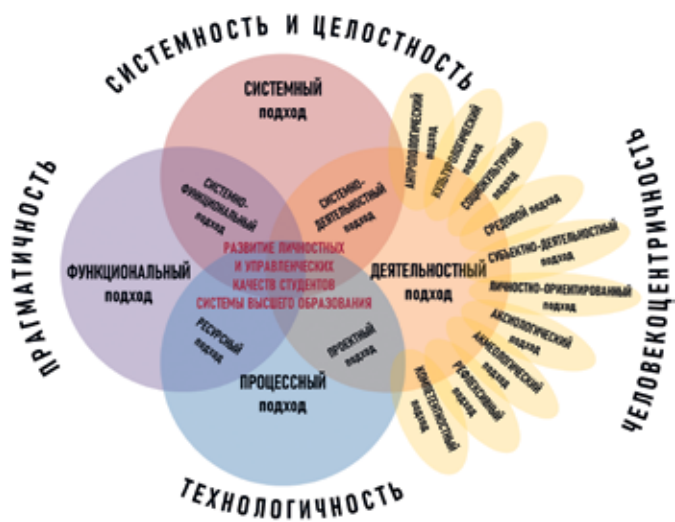


Рис. 4. Развитие уровня конкретно-научной методологии под влиянием междисциплинарности наук о человеке с опорой на принцип человекоцентричности в исследованиях предметной области развития личностных и управленческих качеств студентов. Источник: разработано автором.

Fig. 4. The development of the level of concrete scientific methodology under the influence of the interdisciplinarity of human sciences based on the principle of human-centricity in the research of the subject area of the development of personal and managerial qualities of students. Source: developed by the author.

«грибницу» подходов, развивающихся «на почве» человекоцентричности (рис. 4).

Исследование развития личностных и профессиональных, в т. ч. управленческих, качеств студентов рассматривается в целостном единстве **антропологически** ориентированной системы образования в высшей школе и представлены в работах И. С. Ломакиной и М. Е. Дуранова (2005), С. В. Виноградовой (2012), Е. А. Омельченко (2019) и др.

Потенциал **культурологического подхода** к развитию личностных и профессиональных качеств студентов рассматривается в исследованиях Е. Б. Бабошиной (2006), О. Л. Колоницкой (2016), Д. А. Потаповой (2019) и др.

Реализация **социокультурного подхода** к развитию личностных и профессиональных качеств студентов отражена в исследованиях З. М. Чопикашвили и С. М. Ревазовой (2015), Л. В. Безденежных (2021), Е. С. Сахарчук (2023) и др.

К вопросам разработки и реализации **средового подхода** в образовательном пространстве вуза и влияния среды на формирование компетенций и развития личностных и профессиональных качеств студентов обращены исследования Т. В. Менг (2008), В. Н. Новикова (2012), Р. А. Войко (2018), Н. В. Ходяковой (2022) и др.

Реализации **субъектно-деятельностного подхода** к образовательной деятельности вуза и развитию личностных и профессиональных качеств студентов посвящены исследования Л. В. Абдалиной и О. П. Полухиной (2012), И. Ю. Крутовой (2016) и др.

Потенциал **личностно-ориентированного подхода** в высшем образовании и его влияние на развитие личностных и профессиональных качеств студентов представлены в исследованиях О. И. Лазаревой и Л. А. Найниш (2016), В. И. Лисеенко (2017), И. В. Абрамовой (2018) и др.

Вопросам реализации **аксиологического подхода** в высшем образовании и его роли в развитии личностных и профессиональных качеств студентов вуза посвящены исследования В. С. Елагиной и Э. М. Меттини (2015), С. М. Григорьева и Е. А. Пахомовой (2020) и др.

Вопросы разработки и реализации **акмеологического подхода** и его влияния на развитие личностных и профессиональных качеств студентов представлены в исследованиях С. Н. Бегидовой и С. А. Хазовой (2008), Н. И. Юртаевой (2010), Т. В. Зобниной (2011) и др.

Примером тому, что **рефлексивный подход** обладает большим потенциалом в решении задач развития личностных и профессиональных качеств студентов, служат исследования Т. П. Осиповой (2012), М. А. Федоровой (2017), Г. Я. Гревцевой (2021) и др.

Вопросам реализации **компетентностного подхода** в высшей школе, освоению личностных и профессиональных компетенций и формированию компетентности, включающей развитие личностных и профильных качеств студентов, посвящены исследования В. С. Елагиной и Е. Ю. Немудрой (2012), С. В. Кузьминой и Н. В. Власихиной (2013), А. С. Андриенко (2018) и др.

Принципы системно-сетевой организации типологической модели: прагматичность и технологичность

Вместе с тем, научный интерес представляют собой и другие области конкретно-научной методологии, отражающие влияние прагматических и технологических тенденций в сфере образования. Во взаимодействии с системным, функциональным, процессным, системно-функциональным, ресурсным и проектным подходами формируются совокупности = сети методологических подходов к исследованию развития личностных и профессиональных качеств студентов, что позволяет представить целостность типологической модели (рис. 5).



Рис. 5. Целостный вариант типологической модели методологических подходов в исследованиях развития личностных и управленческих качеств студентов. Источник: разработано автором.
Fig. 5. An integral version of the typological model of methodological approaches in research on the development of personal and managerial qualities of students. Source: developed by the author.

В определении принципа прагматичности (от греч. прагма — дело, действие) фактор эффективной практики выступает как в качестве методологического критерия функциональности как оценки соответствия требованиям, так и в качестве утилитарного критерия оценки на рациональность, полезность и применимость в реальной практической деятельности.

Основоположник структурно-функционального подхода в социологии Р. Мертон в числе трех постулатов функционального анализа выделял «постулат принудительности», согласно которому, определенные функции обладают «принудительностью», что приводит к функциональной детерминированности всех общественных институтов. Исходя из этого, «функция принудительно предъявляет требования, проистекающие от системы, всем вовлеченным переменным. Этого требует принцип выживания и сохранения системы, функции, соотносимые с системой, удовлетворяют данную потребность системы» (Покровский, 1992).

Одни из таких сущностных и существенных требований — функциональные квалификационные требования, предъявляемые к подготовке специалистов в системе высшего образования. Таким образом, во взаимодействии с функциональным подходом в предметной области развития личностных и профессиональных, в т. ч. управленческих, качеств студентов выступает **квалификационный подход** как конкретно-научная методология.

Несмотря на прогрессирующие темпы реализации компетентностного подхода в системе высшего образования, квалификационный подход продолжает действовать, и прежде всего, как отмечают И. А. Волошина и П. Н. Новиков (2015), «в целях развития рынка труда как системы социально-экономических отношений при формировании и реализации спроса и предложения на рабочую силу различной квалификации».

Реализация квалификационного подхода представлена в исследованиях Н. А. Жарковой (2008), Н. А. Антипина (2018) и др. Кратко и емко тенденцию к согласованию квалификационного и компетентностного подходов выразила в названии своей статьи Т. В. Зайцева (2024): «Квалификация как базис, компетенция как цель».

В тесной связи с квалификационным подходом в сфере профессионального образования развивается **нормативный подход**. А. А. Обознов (2014), представляя

основы этого подхода, полагает, что «нормативность, или соответствие определенным нормам, исходно присуща профессиональной деятельности. Ожидаемые результаты, средства и способы профессиональной деятельности, правила взаимодействия и поведения персонала в организации выступают в качестве норм, обязательных для включенного в эту деятельность человека».

Нормативный подход акцентирует внимание на формировании нормативных мотивов, присущих различным профессиям. Этим вопросам посвящены исследования А. А. Обознова, А. С. Герасимовой и др. (2017), С. В. Персиянцевой (2021) и др.

Во взаимодействии с функциональным и нормативным подходами выступает **утилитарно-прагматический подход** как конкретно-научная методология. По сути, речь идет

о методологии, в мировоззренческом поле которой превалируют идеи утилитарно-практической значимости как самого образования в целом, так и отношения студентов к получению образования.

Исследования утилитарно-прагматического подхода в образовании представлены в работах Е. И. Ярковой (2016), И. Я. Мурзиной (2020), С. Е. Сорокина (2020) и др. На проблемную ситуацию, связанную с утилитарно-прагматическим отношением студентов к будущей профессии, указывают результаты исследований Д. А. Меламеда (2011), С. А. Ильиных (2019), И. В. Ситниковой (2021) и др.

В последние десятилетия набирает силу **инкрементальный подход** как конкретно-научная методология, начинавшая развитие в области технических, экономических наук и стандартизации и перекинувшая «межпарадигмальный мост» в область государственного управления, управления

образованием и педагогики. Термин «инкрементализм» происходит от английского слова increment, означающего «приращение, прирост». Значение этого термина, по мнению И. И. Климовой (2011), «как нельзя лучше отражает суть положений теории инкрементализма, которые сводятся к тому, что необходимо двигаться умеренно, малыми шагами, разбивая крупные проблемы на более мелкие, используя при этом метод проб и ошибок».

Вопросам применения инкрементального подхода в образовании посвящены исследования С. А. Трепищего (2014), В. Я. Цветкова (2021) и др. Сейчас отсутствуют педагогические исследования в предметной области развития личностных и профессиональных, в т. ч. управленческих, качеств студентов, опирающиеся на инкрементальный подход. Но у этого

подхода есть большой потенциал в исследованиях приращения данных качеств в процессе обучения в вузе.

Область конкретно-научной методологии исследований технологических тенденций в сфере образования завершает формирование совокупности подходов в предметной области развития личностных и профессиональных, в т. ч. управленческих, качеств студентов.

Бурное развитие технологий отражает уникальную специфику современности. «Технологичность становится доминирующей характеристикой деятельности человека, проникает в социальные процессы управления, образования, культуры, влияет на функционирование и развитие систем, способствует переходу на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости» (Писаренко, 2012). Под влиянием этого фактора современности в конкретно-научной методологии выделяется **технологический подход**.

ВАЖНЕЙШИМ ПОКАЗАТЕЛЕМ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТИ ОБЩЕСТВА ЯВЛЯЕТСЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫБОРА, ИЛИ ШИРОТА ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЧЛЕНОВ ТОГО ИЛИ ИНОГО ОБЩЕСТВА

Вопросы разработки и реализации технологического подхода в развитии личностных и профессиональных качеств студентов представлены в исследованиях И. И. Бурлаковой (2015), Е. В. Радыгиной (2020), О. И. Вагановой и А. А. Коростелева (2021) и др.

Технологический подход развивается в тесном взаимодействии с **квалиметрическим подходом** как конкретно-научной методологией. Рассматривая сущность квалиметрического подхода, А. Г. Лашко (2016) выделяет его межотраслевой характер. «Одной из главных задач квалиметрии является объективное установление уровня качества системы или процесса. Объект квалиметрии – это исследование принципов и методов оценки качества, а предмет – совокупность составляющих качество свойств предметов и процессов, с которыми человек контактирует в своей практической деятельности».

В исследовании Е. Г. Булатовой (2017) подчеркивается взаимосвязь квалиметрического и технологического подходов, которая проявляется «в развитии квалиметрических технологий, состоящих из квалиметрических процедур (оценочных, с привлечением экспертов, с использованием метода ГЭО), проводимых по определенному алгоритму и с использованием определенного математического аппарата».

Реализация методологии квалиметрического подхода представлена во многих исследованиях, направленных на диагностику компетенций, личностных и профессиональных качеств студентов, в том числе в исследованиях М. Л. Романовой (2013), Е. Н. Прокофьевой и др. (2015), О. Ф. Шиховой и Ю. А. Шихова (2023) и др.

Заключение

Предложенный вариант типологической модели представляет собой открытую к дополнениям систему взаимодействия общенаучных и конкретно-научных подходов, позволяющую посредством «межпарадигмальных мостов» развивать методологический аппарат в исследуемой предметной области развития личностных и профессиональных, в том числе управленческих, качеств студентов.

Реализация системно-сетевого принципа в разработке модели иллюстрирует тезис А. В. Цирюльникова: «в отличие от однородной, правильно организованной системы, для сетевого образования характерны, напротив, неоднородность, асимметрия, сложность, динамическая картина сгущений и разрежений, что свойственно живым явлениям и процессам» (Цит. по: Гусельцева, 2007а).

Модель убедительно демонстрирует растущую значимость человекоцентричности в формировании сети методологических подходов, которые используются для изучения развития личностных и профессиональных качеств студентов, включая их управленческие навыки, в рамках деятельностной парадигмы.

Обобщающий образ типологической модели, основанной на принципах системности, целостности, человекоцентричности, прагматичности и технологичности, позволяет составить представление об «узлах» методологической сети. Эти узлы представляют собой общенаучные методологические подходы и связанные с ними «узлы» конкретно-научных методов исследования в области развития личностных и профессиональных качеств студентов, включая их управленческие способности.

В ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ НАБИРАЕТ СИЛУ ИНКРЕМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК КОНКРЕТНО-НАУЧНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ, НАЧИНАВШАЯ РАЗВИТИЕ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКИХ, ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК И СТАНДАРТИЗАЦИИ

Список источников / References

Абдалина, Л. В., & Полухина, О. П. (2012). Субъектно-деятельностный подход в развитии личностной позиции студента-психолога. *Территория науки, 1*, 189–194. EDN: WDJPFP

Абилова, А. Б. (2014). Методологические подходы к исследованию проблемы формирования профессиональных и личностных компетенций студентов вуза в современных условиях. *Педагогическая наука и практика, 4*(6), 61–68. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-problemy-formirovaniya-professionalnyh-i-lichnostnyh-kompetentsiy-studentov-vuza-v>

Абрамова, И. В. (2018). Личностно-ориентированное обучение студентов как условие формирования их профессиональной компетентности. *Проблемы современного педагогического образования, 59*(2), 7–10. EDN: XSHUEX

Айдаров, В. И., & Масленникова, В. Ш. (2016). Инновационный потенциал проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу в профессиональной образовательной организации. *Современные наукоемкие технологии, 11*(2), 332–335. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36410>

Андриенко, А. С. (2018). *Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития*. ИД «Среда». <https://phsreda.com/e-publications/e-publication-48.pdf>

Антипин, Н. А. (2018). Взаимодействие компетентностного и квалификационного подходов в образовании. *Научно-практический электронный журнал Аллея Науки, 6*(22), 986–992. https://alley-science.ru/domains_data/files/87June2018/VZAIMODEYSTVIE%20KOMPETENTNOSTNOGO%20I%20KVALIFIKACIONNOGO%20PODNODOV%20V%20BRAZOVANI.pdf

Арендачук, И. В. (2017). Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 6*(2), 110–118. EDN: YORSQP

Асмолов, А. Г. (2015). *Оптика просвещения: социокультурные перспективы*. Просвещение.

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2024). Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности. *Вопросы психологии, 70*(5), 3–15. EDN: YZRSVB

Бабошина, Е. Б. (2006). *Культурологический подход к развитию личности студента (на примере педагогических дисциплин): учебное пособие*. Издательство КГУ. http://dspace.kgsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/4682/Бабошина-ЕБ_2006_УП.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Бегидова, С. Н., & Хазова, С. А. (2008). Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 5*, 26–31.

Безденежных, Л. В. (2021). Принципы социокультурного подхода в формировании академической мобильности у студентов педагогического вуза. *Международный научно-исследовательский журнал, 3–3*(105), 27–32. EDN: OXGMUZ

Блэк, Дж., & Осадчая, И. М. (Ред.). (2000). Ресурсы. *Экономика. Толковый словарь: Англо-русский*. ИНФРА-М: Весь мир.

Булатова, Е. Г. (2017). О квалиметрическом подходе в педагогических исследованиях. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 12–2*, 59–63. EDN: ZWIYSR

Бурлакова, И. И. (2015). Методология технологического подхода к управлению качеством подготовки студентов. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 3*, 142–148.

Ваганова, О. И., & Коростелев, А. А. (2021). Технологический подход в профессиональном образовании. *АНИ: педагогика и психология, 4*(37), 35–40.

Виноградова, С. В. (2012). Антропологический подход как условие становления профессиональной идентичности студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 7*, 116–118. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=2777>

Вишневский, Ю. Р., & Вишневский, С. Ю. (2012). Профессиональный выбор студентов и ресурсный подход: от потенциала к реализации. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 1*(25), 22–27.

Войко, Р. А. (2018). Среда как фактор профессионального становления студента. *Современные исследования социальных проблем, 9*(5), 31–49.

Волошина, И. А., & Новиков, П. Н. (2015). Квалификация и ее уровни — важные элементы сопряжения сфер труда и профессионального образования. *Национальные интересы: приоритеты и безопасность, 48*(333), 53–64.

Воробьева, И. А., Карлова, М. Ю., & Фомина, Т. П. (2021). Процессно-ресурсная модель обучения студентов: структурные компоненты и их содержательная характеристика. *Международный научно-исследовательский журнал, 7*(4), 33–39. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.112>

Гареева, Э. А., & Дубинина, Э. В. (2020). «Учебная фирма» как один из способов реализации системно-деятельностного подхода в высшей школе. *Вестник Томского государственного университета, 457*, 175–186. <https://doi.org/10.17223/15617793/457/21>

Гревцева, Г. Я. (2021). Рефлексивная деятельность студента в условиях приобщения к цифровой цивилизации. *Педагогическая перспектива, 2*, 3–8. <https://journal-iro23.ru/wp-content/uploads/2024/04/1>

Григорьев, С. М., & Пахомова, Е. А. (2020). Прогностические и аксиологические подходы к формированию поликультурных ценностей студентов образовательных организаций высшего образования. *Человеческий капитал, 2*(134), 90–101. <https://doi.org/10.25629/НС.2020.02.22>

Гусельцева, М. С. (2007). Понятие прогресса и модели развития психологической науки. *Методология и история психологии, 2–3*, 107–119. EDN: QAAXGJ

Гусельцева, М. С. (2007). *Культурная психология: методология, история, перспективы*. Издательство «Прометей».

Дегтярева, Н. П. (1998). *Целостно-функциональный подход в исследовании организованности личности* [Монография].

Елагина, В. С., & Меттини, Э. М. (2015). Аксиологический подход к развитию индивидуальности личности студента. *Современные проблемы науки и образования, 1*(1), 1003. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18470>

Елагина, В. С., & Немудрая, Е. Ю. (2012). Компетентностный подход к профессиональной социализации личности студентов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 11, 61–65. <http://e-koncept.ru/2012/12157.htm>

Жаркова, Н. А. (2008). От квалификации к компетенции: тенденции модернизации системы высшего профессионального образования. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*, 1, 148–158.

Журавлев, А. Л., & Сергиенко, Е. А. (2022). Системно-сетевая организация современных понятий психологии (на примере разработок сотрудников института психологии РАН). *Психологический журнал*, 43(3), 5–14. <https://lib.ipran.ru/public/paper/48683854>. EDN: BDYWWU

Зайцева, Т. В. (2024). Квалификационный и компетентностный подходы на государственной гражданской службе: квалификация как базис, компетенция как цель. *Государственное управление. Электронный вестник*, 107, 206–222. EDN: BZQWKL

Зобнина, Т. В. (2011). Специфика акмеологического подхода как методологии научного исследования и как практики профессионального образования студентов. *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*, 1(14), 266–270. EDN: NTOUPD

Ильиных, С. А. (2019). Трудовые ценности студенческой молодежи: выбор в пользу прагматизма и индивидуализма. *Известия вузов. Социология. Экономика. Политика*, 4, 97–103. EDN: QYLNHI

Климова, И. И. (2011). Концепция инкрементализма и его эволюция. *Финансовый журнал*, 4, 63–72. EDN: OHELZX

Колоницкая, О. Л. (2016). Педагогический потенциал культурологического подхода к высшему профессиональному образованию. *Инновационные педагогические технологии: материалы IV Международной научной конференции* (с. 146–148). <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10506/>

Компанейцева, Г. А. (2016). Проектный подход: понятие, принципы, факторы эффективности. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 17, 363–368. <http://e-koncept.ru/2016/46249.htm>

Котлярова, И. О., & Сериков, Г. Н. (2022). Ресурсный подход к образованию для устойчивого развития. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*, 2, 6–20. EDN: YQDWXG

Крутова, И. Ю. (2016). Субъектно-деятельностный подход к формированию познавательной активности студентов. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 1, 27–34. EDN: VRNRZV

Кузьмина, С. В., & Власихина, Н. В. (2013). Развитие личностного потенциала студента с позиции компетентностного подхода. *Вестник ННГУ*, 3–1, 26–32. EDN: RAPWKZ

Лашко, А. Г. (2016). Сущность квалиметрического подхода как научной парадигмы. *Современная педагогика*, 11. <https://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6236>

Лазарева, О. И., & Найниш, Л. А. (2016). *Индивидуальная траектория обучения студента как форма реализации личностно-ориентированного подхода* [Монография]. ПГУАС. https://library.pguas.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/2080/Лазарева_моно_испр.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Лисеенко, В. И. (2017). Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности,

проблемы. *Молодой ученый*, 15(149), 530–536. <https://moluch.ru/archive/149/42231/>

Ломакина, И. С., & Дуранов, М. Е. (2005). Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов. *Человек. Спорт. Медицина*, 4–1, 52–55. EDN: KZHPQB

Меламед, Д. А. (2011). Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов. *Психолого-педагогические исследования*, 3(2), 1–6. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n2/41673

Менг, Т. В. (2008). Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 52. EDN: KXNPGR

Михелькевич, В. Н., & Попов, Д. В. (2014). Системно-деятельностный подход к развитию и формированию у студентов профессиональных компетенций и личностных профессионально значимых качеств. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, 3(23), 135–145. EDN: TPHDGI

Мурзина, И. Я. (2020). Современное российское образование: между ценностями культуры и прагматизмом. *Личность и общество. Ценности в современном мире: поиск баланса: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Мокроносовские чтения-2020»* (с. 144–150). Издательство УМЦ УПИ. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/89685/1/978-5-8295-0717-6_2020_029.pdf

Небылицын, В. Д. (1976). *Психофизиологические исследования индивидуальных различий*. Наука.

Николаев, Д. Е. (2025). Человекоцентричность и потенциал человека: экзистенциальный ракурс. *Новые психологические исследования*, 2, 30–50. EDN: NERZGQ

Новиков, В. Н. (2012). Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психолого-педагогические исследования*, 4(1). EDN: OYPYYD

Обознов, А. А. (2014). Направленность личности профессионала: нормативный подход. *Личность профессионала в современном мире* (с. 71–80). Издательство «Институт психологии РАН». <https://www.hse.ru/data/2013/12/11/1339124380/Проф%20восприятие.pdf>

Обознов, А. А., Герасимова, А. С., Бессонова, Ю. В., Агузумцян, Р. В., & Петросян, Л. А. (2017). Представления студентов о нормативной направленности личности госслужащих. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 14(4), 400–412. EDN: ZRKOET

Огурцов, А. П. (1976). Типология. *Большая советская энциклопедия* (Т. 25). Советская энциклопедия.

Омельченко, Е. А. (2019). Антропологический подход к моделированию профессиональной подготовки, содействующей становлению культуры самовыражения студентов. *Современные проблемы науки и образования*, 3, 75. EDN: TXYDJW

Осипова, Т. П. (2012). Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов. *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*, 2(1), 163–166. EDN: PYHPQH

Персиянцева, С. В. (2021). Реализация нормативного подхода к личности и индивидуальности. *Теоретическая и Экспериментальная Психология*, 14(4), 6–12. EDN: ROBMGU

Писаренко, В. И. (2012). Технологический подход в современной педагогике. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*, 132(7), 240–247. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskij-podhod-v-sovremennoy-pedagogike>

Покровский, Н. Е. (1992). Одиннадцать заповедей функционализма Роберта Мертона. *Социологические исследования*, 2, 114–117. EDN: YQROYJ

Потапова, Д. А. (2019). Компоненты и факторы формирования культурологической модели содержания образования в отечественной дидактике. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3(84), 303–306. <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-i-factory-formirovaniya-kulturologicheskoy-modeli-soderzhaniya-obrazovaniya-v-otechestvennoy-didaktike>

Прокофьева, Е. Н., Левина, Е. Ю., & Загребина, Е. И. (2015). Диагностика формирования компетенций студентов в вузе. *Фундаментальные исследования*, 2–4, 797–801. EDN: RNCGON

Радыгина, Е. Г. (2020). Технологические аспекты формирования личностного адаптационного потенциала студентов сервисных направлений в процессе обучения в вузе. *Концепт*, 10, 19–31.

Романова, М. Л. (2013). Квалиметрическая диагностика рефлексии студентов. *Современные проблемы науки и образования*, 3, 214. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9303>

Саркисян, Т. А. (2019). Формирование субъектной позиции студента на основе реализации системно-деятельностного подхода к обучению. *Международный научно-исследовательский журнал*, 6–2(84), 60–65. EDN: QTNVWD

Сахарчук, Е. С. (Ред.). (2023). *Факторы формирования социокультурной идентичности студентов в условиях поликонфессиональности: теологический и психолого-педагогический подходы*. МГГЭУ. <https://rgust.ru/wp-content/uploads/articles/Монография%20Факторы%20социокультурной%20идентичности.pdf>

Сергиенко, Е. А. (2016). Межпарадигмальные мосты. *Психологические исследования*, 9(48), 4. <http://psystudy.ru>

Ситникова, И. В. (2021). Профессиональное самоопределение студенчества: мотивационно-ценностный аспект. *Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки*, 2(58), 83–99. EDN: APOXWA

Сорокин, С. Э. (2020). Либеральный и утилитарный подходы в эволюции представлений о миссии университетов. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3, 91–99. EDN: VHEBGZ

Сырых, В. М. (2012). *Социология права: учебник*. Юстицинформ.

Тальбиева, Б. И. (2011). Индивидуально-типические особенности организованности студентов. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 1, 83–87. EDN: NDTIQP

Терепищий, С. А. (2014). Стратегия инкрементального развития образования и науки. *Профессиональное образование в современном мире*, 2, 42–48. https://profed.edubiotech.ru/jour/article/view/30?locale=ru_RU

Тоистева, О. С. (2013). Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации. *Педагогическое образование в России*, 2, 198–202. EDN: PZKVCV

Трофимова, Н. Е. (2013). Проектно-развивающий подход к формированию профессионально-значимых личностных качеств у студентов ссуз в процессе освоения профессиональных модулей. *Фундаментальные исследования*, 10(13), 2982–2985. <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32949>

Федорова, М. А. (2017). Рефлексия как основа учебной самостоятельной деятельности студентов. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, 16(1), 21–26. EDN: YNDNKB

Фомина, Н. А., & Лесин, А. М. (2019). К 80-летию А. И. Крупнова – основателя системно-функционального подхода к изучению свойств личности. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 3(26), 446–458. EDN: BIQPUH

Фунтов, В. Н. (2018). *Основы управления проектами в компании: учебное пособие*. Питер.

Ходякова, Н. В. (2022). Ситуационно-средовой подход в проектировании личностно-развивающих образовательных систем: исследование продолжается. *Прикладная психология и педагогика*, 7(4), 71–74. EDN: CQIBVX

Хохлова, М. В. (2021). Проектный подход к реализации личностно-профессионального развития студентов в инженерном вузе средствами учебной дисциплины. *Современные проблемы науки и образования*, 4, 5. EDN: YCXQWT

Цветков, В. Я. (2021). Инкрементное обучение. *Образовательные ресурсы и технологии*, 4(37), 44–52. EDN: YUNFUD

Чопикашвили, З. М., & Ревазова, С. М. (2015). Социокультурные компетенции и гуманистическая позиция студентов как субъектов образовательного процесса. *Современные проблемы науки и образования*, 1(1). <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17589>

Шихова, О. Ф., & Шихов, Ю. А. (2013). Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы. *Образование и наука*, 4(103), 40–57. EDN: PZAKAJ

Юдин, Э. Г. (1978). *Системный подход и принцип деятельности*. Наука.

Юдина, Я. С. (2009). Прагматизм. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. «Канон+», РООИ «Реабилитация».

Юртаева, Н. И. (2010). Акмеологические условия формирования профессиональных устремлений студентов в процессе высшего образования. *Вестник Казанского технологического университета*, 3, 7–13. EDN: LKXWVN

Яркова, Е. Н. (2016). Утилитаризм как философия образования. *Образование и наука*, 5(134), 11–24. EDN: VXVTCN

Gao, Q., Liu, J., Liu, S., & Zhuang, C. (2025). From human-related to human-centric: A review of shop floor scheduling problem under Industry 5.0. *Journal of Manufacturing Systems*, 82, 531–546. <https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2025.07.003>

Sikandar, S. M., Ali, S. M., & Hassan, Z. (2024). Harmonizing smart city tech and anthropocentrism for climate resilience and Nature's benefit. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101026. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101026>



Typological model of methodological approaches in research on the development of personal and managerial qualities of students

Lyubov M. Asmolova

PhD in Pedagogy, Expert, Directorate, Priority Educational Programs, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571); <https://orcid.org/0000-0003-2895-1150>, e-mail: asmolovalm@yandex.ru

ABSTRACT The article presents a brief overview of methodological approaches to the study of personality traits of students of higher education. The presence of a wide and diverse range of approaches, on the one hand, emphasizes the relevance of the task of studying personal and professional, including managerial qualities of students of the higher education system, which contribute to their successful development in the chosen professional field of activity. On the other hand, it causes the need to define a holistic view of the methodological outline of research in this subject area. Based on the results of the analysis of modern domestic studies in the subject area of development of personal and managerial qualities of students, as well as close to it in meaning issues of personal development of students of higher education; personal and professional development of students; study of professionally significant personal qualities and socially important personal qualities of students, etc., as one of the options for solving this problem, a typological model of methodological approaches implemented in the subject area of development of personal and professional, including managerial qualities of students is proposed. The model is based on the interrelationship of the levels of methodological knowledge and the application of the system-network principle, according to which nodes of the network of methodological approaches are formed in conjunction with the principles of interparadigmality and interdisciplinarity. The principles that represent the «unifying platform» of methodological approaches in the typological model are the principles of systemicity and integrity, human-centricity, pragmatism and technology. This model is an open-to-add system that can include approaches that develop a specific scientific methodology of research in the subject area of research on the development of students’ personal and professional qualities.

KEY WORDS methodological approaches, typology, consistency, integrity, human-centricity, pragmatism, adaptability, development of personal and managerial qualities of students

FUNDING the article was prepared in 2025 as part of the research work «Substantiation and development of a set of general educational programs of an educational organization of higher education aimed at developing personal and managerial qualities of students» at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

ACKNOWLEDGEMENTS the author expresses gratitude to the editorial team and anonymous reviewers.

TO CITE Asmolova, L. M. (2025). Typological model of methodological approaches in research on the development of personal and managerial qualities of students. *Educational Policy*, 21(2), 58–72.

© Asmolova L. M., 2025

Received: 28.07.2025
Accepted: 10.08.2025
Date of publication: 20.09.2025



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Самообучающийся коллектив — важнейший результат работы руководителя

И. И. Калина, М. И. Коверова
Государственный университет просвещения. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Современные руководители образовательных учреждений часто сталкиваются с тревогой относительно эффективности работы школы в периоды их отсутствия. Анализируя этот феномен, авторы статьи обращаются к практике военной подготовки, показывая важность умения организации функционировать автономно даже при временном отсутствии руководителя. Успешность командира подразделения оценивается именно тогда, когда он временно «устранен» из управленческого процесса, и команда должна проявить умение быстро адаптироваться и принимать самостоятельные решения в ситуации неопределенности. Это правило применимо и к образовательным учреждениям, что подчеркивает необходимость формирования корпоративной культуры быстрого обучения, самообучения и адаптации к переменам. Статья предлагает два подхода к управлению: первый направлен на развитие способностей всей команды, второй акцентирует внимание на личной незаменимости руководителя. Авторы приходят к выводу, что только первый путь обеспечивает устойчивое развитие школы, делает ее конкурентоспособной и гибкой в условиях постоянных изменений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА руководитель, оценка вклада, развитие коллектива, самообучение

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Калина, И. И., & Коверова, М. И. (2025). Самообучающийся коллектив — важнейший результат работы руководителя. *Образовательная политика*, 21(2), 74–79.



© Калина И. И., Коверова М. И., 2025
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 10.08.2025
Принята: 20.08.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Введение

Сегодня многие руководители образовательных организаций испытывают беспокойство относительно эффективности функционирования школы в период их временного отсутствия — будь то отпуск, командировка или повышение квалификации. Они тревожатся о качестве учебно-воспитательного процесса, взаимоотношениях между педагогическим коллективом

и учениками, сохранении заданного курса развития учреждения. Такое чувство тревоги знакомо многим руководителям из разных сфер, но особенно ярко оно проявляется среди директоров школ, ведь учебно-воспитательный процесс представляет собой сложную систему взаимодействий множества факторов.

Концепция «невидимого лидерства», впервые описанная в работах Лао-цзы и получившая развитие в современной теории управления (Greenleaf, 1997), предполагает, что наивысшим проявлением управленческого мастерства



Исаак Иосифович КАЛИНА

д. пед. н., заслуженный учитель Российской Федерации, почетный член Российской академии образования, советник при ректорате, Государственный университет просвещения (105005, РФ, Москва, ул. Радио, 10А/2), e-mail: ii.kalina@guppros.ru



Мария Ивановна КОВЕРОВА

к. пед. н., заместитель начальника управления развития дополнительного профессионального образования, Государственный университет просвещения (105005, РФ, Москва, ул. Радио, 10А/2), e-mail: mi.koverova@guppros.ru

является создание системы, способной действовать эффективно без его постоянного вмешательства.

В отечественной педагогической науке данный подход нашел отражение в работах В. А. Сластенина (1991), который подчеркивал важность формирования у коллектива способности к самоорганизации и саморазвитию.

Теоретическую основу исследования составляет концепция самообучающейся организации П. Сенге (2009), которая определяет организационное обучение как процесс улучшения действий посредством получения знаний и понимания. В контексте образовательных организаций данная концепция приобретает особое значение, поскольку школа должна не только транслировать знания, но и демонстрировать

принципы непрерывного обучения собственным примером.

В российской науке развитие этого направления связано с работами И. А. Колесниковой (2005), которая рассматривает образовательную организацию как «живую систему», способную к самообновлению и адаптации. Т. И. Шамова (2005) развила концепцию управления образовательными системами на основе принципов системно-деятельностного подхода, подчеркивая роль коллективного субъекта управления.

Оценка значимости руководителя через призму военного опыта

Для понимания сути проблемы полезно обратиться к опыту военных структур, где давно сформировалась эффективная методика оценки качества управления. Во многих армиях мира существует практика оценки командиров подразделений путем имитации выбытия их из строя. Во время учений объявляется условная гибель командира полка, так что он отстраняется от участия в управлении и лишается даже малейшей возможности вмешиваться в деятельность подчиненных. Если подразделение успешно справляется с поставленными задачами, несмотря на отсутствие непосредственного руководства, командир получает заслуженную награду и признание профессионализма. Это уникальная ситуация, когда значимость человека оценивается на основе его отсутствия (Калина, Положевец & Казакова, 2022).

Опыт армии показывает, что успешность полкового командования определяется не столько способностью предусмотреть все возможные сценарии действий, сколько готовностью подчиненных оперативно адаптироваться к новым условиям. Невозможно подготовить командный состав ко всем возможным обстоятельствам. Вместо этого необходимо научить его гораздо более важным вещам: быстрому самообучению при столкновении с незнакомыми ситуациями и принятию решений в условиях

неопределенности. Такой пример позволяет оценить истинную ценность руководителя по умению создать условия, обеспечивающие эффективное функционирование коллектива в условиях неопределенности.

Исследование базируется на анализе методологии оценки командиров в военных структурах, где применяется принцип «условной элиминации лидера» (Hackman, 1990; Wageman et al., 2008). Такой подход позволяет объективно оценить качество подготовки подразделения через способность к автономному функционированию при отсутствии непосредственного руководства.

Военная модель оценки управленческой эффективности основана на следующих критериях:

- скорость адаптации к новым условиям;
- качество принятия решений в условиях неопределенности;
- сохранение организационной целостности;
- эффективность горизонтальной координации.

Это правило справедливо и для сферы образования. Руководители школ должны осознавать, что формирование эффективной организационной культуры, способствующей быстрому (само)обучению сотрудников и учащихся, обеспечит стабильное развитие школы в любых обстоятельствах. Важно понимать, что эффективность организации зависит не только от компетенции отдельного лидера, но и от умения всего коллектива действовать согласованно и самостоятельно решать возникающие задачи. Можно вспомнить, что еще в 2003 году В. В. Путин на встрече с профессорами и преподавателями Уфимского государственного нефтяного технического университета сказал: «В условиях быстро меняющегося мира, постоянно растущих требований, усложнения нашей жизни во всех ее направлениях нет ничего более эффективного, чем самообразование. Этому нужно научиться»

Выбор стратегии управления

Перед каждым руководителем встает выбор: либо построить организацию, ориентированную на быстрое (само)обучение и адаптацию к изменениям, либо сосредоточиться исключительно на демонстрации собственной незаменимости. Первый путь предполагает создание атмосферы доверия и поддержки, поощрение инициативности административной команды и педагогов, стремление к постоянному профессиональному росту каждого члена школьного коллектива. Такой подход способствует формированию сплоченной команды единомышленников, готовых эффективно справляться с любыми вызовами.

Второй вариант предусматривает жесткую иерархию, строгий контроль и ожидание беспрекословного выполнения распоряжений сверху. Такая стратегия создает иллюзию стабильности, но на деле ведет к зависимости от одного лица и в итоге замедляет

развитие организации. Данный подход, хотя и обеспечивает краткосрочную стабильность, создает риски для долгосрочного развития организации:

- синдром выученной беспомощности: формирование у сотрудников установки на пассивность и ожидание инструкций (Seligman, 1972);
- ограничение инновационного потенциала: подавление инициативы приводит к снижению творческой активности коллектива (Amabile, Kramer, 2011);
- организационная хрупкость: высокая зависимость от одного лица создает системные риски (Талеб, 2023).

В результате школа оказывается уязвимой перед внешними изменениями, поскольку теряет способность оперативно реагировать на новые обстоятельства.

В российской педагогике В. С. Лазарев (2015) изучал подход, обосновавший концепцию развивающего управления образовательной

организацией. Ключевыми элементами стратегии являются:

- институционализация процессов обучения;
- создание формальных и неформальных структур, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие;
- системы наставничества;
- профессиональные обучающиеся сообщества;
- горизонтальные сети обмена опытом.

В российском контексте теоретическое обоснование рефлексивных практик в управлении дано в работах И. Н. Семенова и др. (2011), сформировавших концепцию рефлексивно-инновационного процесса в образовании.

Таким образом, руководитель образовательной организации должен четко определить приоритеты управления. Если целью является обеспечение длительного устойчивого развития школы, важно инвестировать ресурсы в подготовку своего коллектива, стимулируя готовность членов быстро осваивать новое и активно делиться знаниями друг с другом. Подобный подход позволит школе оставаться конкурентоспособной в постоянно меняющемся мире и сохранять высокий уровень подготовки выпускников.

Роль управленческой команды и педагогического коллектива

Руководитель образовательного учреждения сталкивается со множеством ситуаций, ранее ему незнакомых и требующих быстрого принятия решений и эффективных действий. Именно поэтому умение самообучаться при

столкновении с незнакомыми ситуациями становится необходимым условием успешного руководства. Однако важно понимать, что самообучение не должно происходить изолированно. Оно должно вписываться в рамки существующей системы управления, функционирующей в рамках единой государственной политики. Это означает, что любые изменения, инициативы и нововведения должны соответствовать общей стратегии развития системы образования.

Для эффективной деятельности всей образовательной организации недостаточно,

чтобы только руководитель был способен самообучаться при столкновении с незнакомыми ситуациями. Крайне важно, чтобы такой навык был развит и у членов управленческой команды, и у педагогического коллектива. Управленческая команда должна поддерживать директора в принятии решений, помогая анализировать

ситуацию и предлагая альтернативные варианты. Педагогам необходимо постоянно совершенствовать профессиональные компетенции, осваивая современные методики и технологии обучения — только в этом случае они смогут обеспечить качественное обучение будущих выпускников, готовых к современным вызовам и требованиям рынка труда.

Важнейшее умение для учеников — самообучение при столкновении с незнакомыми ситуациями

Сегодняшний мир характеризуется высокой степенью неопределенности и быстрыми изменениями. Умение адаптироваться

ОПЫТ АРМИИ ПОКАЗЫВАЕТ, ЧТО УСПЕШНОСТЬ ПОЛКОВОГО КОМАНДОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ НЕ СТОЛЬКО СПОСОБНОСТЬЮ ПРЕДУСМОТРЕТЬ ВСЕ ВОЗМОЖНЫЕ СЦЕНАРИИ, СКОЛЬКО ГОТОВНОСТЬЮ ПОДЧИНЕННЫХ ОПЕРАТИВНО АДАПТИРОВАТЬСЯ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ

к новым условиям становится важнейшим фактором успеха в жизни каждого индивида. Чтобы обеспечить устойчивое развитие общества, школы должны активно способствовать формированию у детей умения самообучаться при столкновении с незнакомыми ситуациями. Поэтому директора должны создавать образовательные программы, направленные на развитие самостоятельности, критического мышления (не путать с критическим отношением) и творческих задатков школьников. Только такие ученики смогут уверенно ориентироваться в сложных жизненных обстоятельствах и стать полноценными членами общества завтрашнего дня. Самообучение представляет собой процесс активного приобретения новых знаний и навыков, основанный на внутренней мотивации ученика. Это предполагает соучастие в определении целей обучения и самостоятельный выбор методов и ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей, а также оценку результатов своей учебной деятельности. Именно способность к самообучению позволяет человеку эффективно справляться с возникающими трудностями и решать проблемы, ранее не встречавшиеся в опыте. Современному обществу нужны инициативные, критически мыслящие граждане, способные самостоятельно ставить цели и находить пути их реализации. Таким образом, от директоров школ требуется организовывать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы учащиеся могли развивать необходимые компетенции для самостоятельного изучения материала и решения практических задач. Анализ практики управления образовательными организациями показывает, что эффективность руководства определяется не столько личными качествами лидера, сколько умением создавать системы, обеспечивающие устойчивое функционирование в моменты его отсутствия. Руководителю необходимо учитывать следующие условия:

- 1. переосмысление критериев оценки управленческой эффективности.

- Необходим переход от оценки личностных качеств руководителя к анализу системных характеристик организации;
- 2. институционализация процессов организационного обучения. Создание формальных структур, обеспечивающих непрерывное развитие профессиональных компетенций всех членов коллектива;
- 3. развитие адаптивных способностей. Целенаправленное формирование у педагогов и обучающихся навыков самообучения и адаптации к изменяющимся условиям¹;
- 4. создание культуры доверия и профессиональной автономии. Постепенное делегирование полномочий на основе принципов subsidiarity.

Выводы

Для современной школы формирование способности к самообучению – одна из важнейших задач. Чтобы успешно ее решить, директор обязан уделить особое внимание созданию условий, способствующих самостоятельной учебной деятельности учащихся. Школа должна быть пространством для личностного роста и интеллектуального творчества, вдохновляющим учеников на постановку целей и достижение значимых результатов. Самообучение – это способность сложных систем постепенно переходить от строгого руководства сверху вниз к самостоятельному принятию решений всеми участниками системы. Благодаря этому руководители начинают видеть свою роль не в жестком контроле, а в создании условий для роста и раскрытия способностей сотрудников, помогая им развиваться и становиться более самостоятельными в принятии решений.

Разумеется, реализация подобного подхода требует значительных усилий со стороны педагогов и администрации, однако именно

эта стратегия может обеспечить устойчивое развитие нашей страны и способствовать воспитанию поколения компетентных, конкурентоспособных профессионалов, готовых справиться с любыми вызовами современности.

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта «Современная образовательная организация: от управленческой команды к школьному коллективу» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (Пр-1189 от 30.06.2025).

Список источников / References

Калина, И. И., Положевец, П. Г., Казакова, Е. И., Калимуллин, А. М., & Реморенко, И. М. (2022). Вызовы и перспективы личностно-развивающего образования. *Образовательная политика*, 2(90), 12–27. EDN: ННХОТУ

Колесникова, И. А., & Горчакова-Сибирская, М. П. (2005). В В. А. Сластенин, И. А. Колесникова (Ред.), *Педагогическое проектирование*. Академия.

A Self-Learning Team – is the Most Important Result of a Leader’s Work

Isaak I. Kalina
PhD in Pedagogy, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Advisor to the Rectorate. State University of Education (10A/2, Radio Str., Moscow, Russian Federation, 105005), e-mail: ii.kalina@guppros.ru

Mariya I. Koverova
PhD in Pedagogy, Deputy Head of the Continuing Professional Education Development Department. State University of Education (10A/2, Radio Str., Moscow, Russian Federation, 105005), e-mail: mi.koverova@guppros.ru

ABSTRACT Modern heads of educational institutions often experience anxiety regarding the school’s performance during their absence. Analyzing this phenomenon, the authors turn to the practice of military training, demonstrating the importance of an organization’s ability to function autonomously even in the temporary absence of the commander. The success of a unit commander is assessed precisely when the commander is temporarily «removed» from the management process, and the team must demonstrate the ability to quickly adapt and make independent decisions in a situation of uncertainty. This rule is also applicable to educational institutions, emphasizing the need to foster a corporate culture of rapid learning, self-learning, and adaptation to change. The authors propose two approaches to management: the first focuses on developing the abilities of the entire team, the second emphasizes the personal indispensability of the leader. Only the first path ensures the sustainable development of the school, making it competitive and flexible in the face of constant change.

KEY WORDS leader, contribution assessment, team development, self-learning

TO CITE Kalina, I. I., & Koverova, M. I. (2025). A Self-Learning Team – is the Most Important Result of a Leader’s Work. *Educational Policy*, 21(2), 74–79.

© Kalina I. I., Koverova M. I. 2025

Received: 10.08.2025
Accepted: 20.08.2025
Date of publication: 20.09.2025

Лазарев, В. С., Афанасьева, Т. П., & Елисеева, И. А. (2015). *Инновационная деятельность в школах развивающего обучения*. Авторский клуб.

Семенов, И. Н., & Болдина, Т. Г. (Ред.). (2011). *Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования*. Аналитика РОДИС.

Сенге, П. (2009). *Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации*. Олимп-Бизнес.

Сластенин, В. А. (Ред.). (1991). *Теория и практика высшего педагогического образования*. Прометей.

Тaleb, Н. Н. (2023). *Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса*. КоЛибри, Азбука-Аттикус.

Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М., & Шибанова, Г. Н. (2005). В Т. И. Шамова (Ред.). *Управление образовательными системами*. Академия.

Amabile, T., & Kramer, S. (2011). *The Progress Principle*. Harvard Business Review. Press.

Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.

Hackman, J. R. (Ed.). (1990). *Groups that work (and those that don’t): Creating conditions for effective teamwork*. Jossey-Bass Inc., Publishers.

Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>

Wageman, R., Nunes, D. A., Burruss, J. A., & Hackman, J. R. (2008). *Senior leadership teams: What it takes to make them great*. Harvard Business School Press.

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Четыре признака государственного мышления: к проблеме подготовки государственных служащих

В. И. Блинов, И. С. Сергеев
РАНХиГС. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ «Государственное мышление» — устойчивый оборот речи, обычно выражающий личностную оценку. Однако, отбросив обывательские суждения, все же стоит обратить внимание на феномен государственного мышления со всей серьезностью, поскольку оно является не только абстрактным образом, но и конкретным результатом управленческого образования. В ходе исследования были выделены основные признаки государственного мышления: масштабность, стратегическая и оптимизационная направленность, рациональность. Стили и характеры мыслительной деятельности не только индивидуальны, но и имеют профессиональную окраску, так как связаны с решением определенных интеллектуальных задач в той или иной сфере деятельности. Работа управленцев, в том числе государственных служащих, в этом смысле не является исключением. Более того, принятие любого управленческого решения требует серьезных мыслительных операций. Сказать лишь об анализе и синтезе в данном случае недостаточно. Разработка управленческого решения требует и оценки масштаба, и встраивания в определенный стратегический контекст, и стремления к рационализации и оптимизации. Государственный служащий должен уметь мыслить в русле интересов дела и других людей, часто игнорируя собственные предпочтения. Подготовка государственных служащих к профессиональной деятельности должна включать комплекс учебных задач, направленных на развитие соответствующего мышления. Важно, чтобы был обеспечен плавный переход от аудиторных занятий к практикам и стажировкам в органах государственной власти. Это требует подбора заданий из реальной жизни государственного управления. У студентов и слушателей должна быть возможность поупражняться в разработке, анализе и экспертной оценке собственных решений. Особый интерес представляют задачи-кейсы. Государственное мышление неразрывно связано с самоконтролем, навыки которого имеют высокое значение для успешной профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА профессиональная подготовка государственных служащих, государственное мышление, высшее образование, образовательные результаты, управленческая деятельность

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Блинов, В. И., & Сергеев, И. С. (2025). Четыре признака государственного мышления: к проблеме подготовки государственных служащих. *Образовательная политика*, 21(2), 80–91.



© Блинов В. И., & Сергеев И. С., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 23.06.2025
Принята: 03.07.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Введение

В современном — сложном и динамичном — мире формируется новая система требований к профессионалу и человеку в целом. Ее можно представить как образ «интеллектуальной личности» — человека, способного решать задачи, не имеющие готовых решений, в условиях многомерной, вариативной, непрерывно меняющейся, непредсказуемой реальности. Синергия



Владимир Игоревич БЛИНОВ

член-корреспондент РАО, д. пед. н., профессор, директор, Научно-образовательный центр развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82), <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, e-mail: blinov-vi@ranepa.ru



Игорь Станиславович СЕРГЕЕВ

д. пед. н., ведущий научный сотрудник, Научно-образовательный центр развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82), <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

личностного и интеллектуального начала призвана обеспечить *современный стиль* жизни и деятельности, опирающийся на использование интеллекта для решения широкого круга задач (в отличие от *стереотипного стиля*, опирающегося на привычный образ мира и закрепившиеся паттерны поведения).
Едва ли не в первую очередь сказанное относится к той категории населения, которую принято называть «элитой». В России базовым уровнем широко понимаемой элиты выступает достаточно многочисленная страта государственных служащих. Согласно концепции культурной гегемонии элит

(Грамши, 1959), широко используемой в современной политологии, мировоззрение правящего класса (и элиты вообще) становится общепринятой культурной нормой в масштабах всей страны.

По-видимому, эта закономерность имеет и обратную силу. Если достижение целей долгосрочного развития страны (экономические вызовы, развитие человеческого потенциала) требует актуализации образа «интеллектуальной личности», то именно такой эталон должен быть задан элитами. Государственные служащие должны демонстрировать не только определенные личностные качества (это тема отдельного исследования), но и определенный тип мышления, с одной стороны, отвечающий общим требованиям, предъявляемым к «интеллектуальной личности», а с другой, обладающий комплексом характеристик, отражающих специфику профессиональной деятельности госслужащего. Такой тип мышления назовем *государственным*.

Актуализация проблем формирования и развития государственного мышления имеет еще один немаловажный аспект. Современные исследователи проблем искусственного интеллекта (далее ИИ) находят удивительное сходство между ИИ и некоторыми ключевыми сторонами функционирования государства. Американский исследователь У.Д. Хиллис прямо называет управляющие системы, сформировавшиеся на недавних этапах развития человечества, *первым искусственным интеллектом*, предтечей и отчасти прообразом «второго», современного, компьютерно-цифрового ИИ¹.

«Мы далеко не всегда осознаем, что гибридные суперинтеллектны наподобие национальных государств и транснациональных корпораций ставят собственные цели. Будучи созданы людьми и для людей, они нередко действуют как

1 Предлагаем, несколько изменив терминологию Хиллиса, называть крупные социальные системы, включая государственные институты, «искусственным интеллектом нулевого поколения». (В теории ИИ под «первым поколением» понимается ИИ, основанный на алгоритмах и разрабатываемый с 1950-х гг., в отличие от «второго поколения», появившегося значительно позже и опирающегося на искусственные нейронные сети).

независимые разумные существа, и эти действия далеко не всегда соответствуют интересам людей, которые создавали эти государства и корпорации... Упомянутые сущности действуют интеллектуально, они воспринимают мир, принимают решения и их выполняют... <т. е. обладают многими признаками искусственного интеллекта>. Да, указанные цели формируются людьми, состоящими в организации, но они не идентичны человеческим целям» (Хиллис, 2020).

Проведение параллели между государством и ИИ намекает на то, что речь идет не столько о бесчеловечности и антигуманности современного государства, сколько о его внечеловечности и внегуманности. Если на предыдущих этапах своего развития государство использовало насилие (для защиты интересов правящих классов, общественного порядка, той или иной идеологии), то опиралось при этом на ту или иную *вполне человеческую* этику, способную более или менее убедительно обосновать и оправдать применение силы. Что же касается современного государства, оно имеет тенденцию опираться на технократический подход и обладающие *внечеловеческим* характером идеи «датацентризма».

Датацентрическая система «работает сама по себе», подобно ИИ, генерируя цели в форме количественных «целевых показателей и индикаторов», не имеющих отношения к реальным интересам ни одной из социальных страт. Появляется (и уже в значительной степени воплощается) риск выхода всей системы управления как «искусственного интеллекта нулевого поколения» из-под человеческого контроля. О том, как именно это может происходить, дает представление цитата другого исследователя проблем ИИ — С. Рассела.

«Система обучения с подкреплением может научиться жульничать, вместо того чтобы в совершенстве овладевать задачей, для решения которой предназначена. По-настоящему серьезная проблема возникает, когда люди являются источником вознаграждающего сигнала. Если предположить, что ИИ-систему <или,

например, систему ИИ “нулевого поколения”, т. е. комплекс государственных институций. — авт. ст.> можно научить хорошо себя вести путем обучения с подкреплением, в ходе которого люди дают сигналы обратной связи, указывающие направление улучшения, то неизбежным результатом оказывается, что *ИИ-система выясняет, как контролировать людей, и заставляет их всегда давать максимальное положительное вознаграждение*» (Рассел, 2021). И далее: «Действительно, стандартные математические модели сосредоточиваются на максимизации суммы вознаграждений, но исходным мотивом для этого является математическое удобство» (Там же).

Помимо обозначенного выше глобального риска перерождения государств в «ИИ нулевого поколения» существует и более приземленная проекция той же проблемы, выраженная в увеличивающемся разрыве между «государственными людьми» и «простым населением». Вполне вероятно, что первопричиной такого разрыва выступает изменившееся самоощущение государственного служащего, который видит себя уже не столько Человеком Служения, «олицетворяющим государство в глазах населения» (Хасанова, 2006) и «обеспечивающим деятельность политических руководителей государственного органа» (Гурьева, 1999), сколько оператором безличной, бездушной, бессмысленной (с человеческой точки зрения) государственной машины — «искусственного интеллекта нулевого поколения».

Если ранее Человек Служения был носителем идеи «государственной целесообразности», представлявшей собой некую результирующую интересов всех социальных сил и групп (хотя, возможно, и не тождественную конкретному субъективно ощущаемому интересу ни одной из этих групп), то теперь он редуцирован до функции прямого транслятора неких «спускаемых сверху» количественно выраженных показателей, смысл которых до конца не ясен ни ему, ни кому бы то ни было.

Безусловно, само по себе государство не может быть субъектом коммуникации с конкретными людьми. Однако для этой

цели предусмотрен соответствующий функционал чиновника, который и призван быть представителем государства для участия в социальном диалоге.

Вопросы эффективной подготовки таких государственных служащих интересовали специалистов с незапамятных времен. Применительно к настоящему времени стоит обратить внимание на исследования начала 2000-х годов, когда возникли вопросы о развивающем потенциале образовательных программ. Так, С. Reichard (1998) выделил «элементы эффективной образовательной программы», включая задачи формирования мыслительных операций. Подходы данного автора были апробированы и широко внедрены в германской практике подготовки государственных служащих.

Важные аспекты выполнения мыслительных операций при принятии государственных решений в контексте определенных этических установок выявлены в исследованиях G. Hajnal. В работах очерчивается точная грань между государственным и бюрократическим мышлением, выявляется связь характера принимаемых решений с личностными ценностными установками и этическими основаниями. Нормы нравственности включаются в содержание логических построений при разработке управленческих решений (Hajnal, 2005).

Во многих более поздних исследованиях нашли отражение идеи, связанные с развивающим потенциалом образовательных программ подготовки государственных служащих. Вопросы формирования государственного мышления занимают в них ведущее место (Thiel et al., 2019; Thiel et al., 2022; Абрамов и др., 2023; Барышников, 2024). Проблема формирования государственного

ПРОВЕДЕНИЕ ПАРАЛЛЕЛИ МЕЖДУ ГОСУДАРСТВОМ И ИИ НАМЕКАЕТ НА ТО, ЧТО РЕЧЬ ИДЕТ НЕ СТОЛЬКО О БЕСЧЕЛОВЕЧНОСТИ И АНТИГУМАННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВА, СКОЛЬКО О ЕГО ВНЕЧЕЛОВЕЧНОСТИ И ВНЕГУМАННОСТИ

мышления будущих управленцев высокого уровня обозначается многими исследователями как одна из наиболее актуальных и значимых.

Новизна исследования, посвященного различным аспектам образовательной преюмственности подготовки госслужащих, по результатам которого представлен основной материал статьи, заключается в новом ракурсе рассмотрения комплекса образовательных результатов. Развитие компетентностного подхода в высшем образовании дало множество позитивных эффектов, связанных с повышением функционально-деятельностной готовности выпускников к трудовой деятельности, со снижением времени вратываемости на рабочем месте и т. д. При этом из поля зрения преподавателей ушли многие важные аспекты результатов, связанных с личностным развитием студентов, касающимся, в том числе, их когнитивной сферы.

Говоря о подготовке госслужащих, важно учитывать, что в мышлении студентов должны меняться не только «стандартные» когнитивные параметры (абстрактное мышление, аналитические способности, произвольная память и др.), но и способности, связанные с принятием решений, влияющих на развитие социальной сферы.

Новые научные знания, полученные в рамках изучения феномена государственного мышления, позволили выделить такие мыслительные операции, как оценка масштабов, определение стратегических перспектив, оптимизация и рационализация управленческих решений. Сосредоточение внимания преподавателей на развитии способностей студентов к выполнению данных мыслительных функций открывает новый ракурс планирования и организации в подготовке государственных служащих.

Предлагаемый в данной статье эскизный концепт государственного мышления представляет собой альтернативную трактовку феномена «государства», призванную сбалансировать одностороннее понимание государства лишь как института. Государство будет функционировать полноценно и эффективно лишь в том случае, если его формально-институциональное воплощение будет органично дополнено внутриличностной составляющей — государственным мышлением чиновников.

Характеристические признаки государственного мышления

Масштабное мышление

Это наиболее очевидная характеристика, означающая, что мышление должно быть «метасистемным». Для того чтобы принимать верные решения, полноценно взаимодействовать с различными категориями населения, разрабатывать предложения о совершенствовании действующего законодательства и выполнять другие профессиональные функции, госслужащий должен не только удерживать в сознании зону своей непосредственной ответственности, но и включать ее в «большую систему» (метасистему).

Конкретизируя это положение, обозначим, что масштаб профессиональной картины мира госслужащего должен быть *как минимум на один уровень выше*, чем занимаемая им актуальная профессиональная позиция:

- низший уровень государственной службы — средний — высокий — высшее политическое руководство страны;
- муниципальный уровень — региональный (субъект Российской Федерации) — федеральный — международный (глобальный);
- отраслевой уровень (например, здравоохранение) — межотраслевой (например, социальное обслуживание населения) — уровень народно-хозяйственного комплекса (экономики в целом).

Взгляд на собственную зону ответственности сверху, с позиции метасистемы, позволяет государственному служащему:

- понимать истинную социальную миссию и конечный смысл своей работы (что одновременно становится сильным внутренним мотивом к профессиональной деятельности, вытесняя на периферию вторичные, внешние, корыстные мотивы);
- на основе этого понимания принимать грамотные и эффективные управленческие решения;
- уверенно и убедительно вести социальный диалог и разъяснительную работу с населением;
- видеть факторы и барьеры развития ситуации за пределами зоны своей ответственности;
- на основе этого **видения** формулировать и выдвигать предложения по совершенствованию ситуации в адрес своего непосредственного руководства, а также выступать с законодательскими инициативами (предложениями по совершенствованию действующего законодательства) на региональном и федеральном уровнях;
- эффективно выстраивать партнерские (межведомственные, межинституциональные) отношения горизонтального типа с другими госслужащими, курирующими смежные направления работы и (или) действующими в рамках той же социальной миссии.

Помимо обозначенных — вполне очевидных — практических эффектов, масштабное мышление позволяет качественно улучшить понимание ситуации за счет выявления потенциала эмерджентности.

Эмерджентностью называют наличие новых качеств целого, отсутствующих у его составных частей. Одно из наиболее известных проявлений этого феномена — синергетический эффект, своего рода внутренний резонанс, возникающий между различными элементами одной и той же системы или смежных систем.

Локальное мышление выступает антиподом масштабного и в определенном

смысле может казаться более удобным, позволяя не выходить из зоны комфорта, оставаться в исполнительской позиции и минимизировать собственную ответственность (во всяком случае, на уровне самоощущения). Это иллюстрирует хорошо известная формула обыденного сознания: «Наше дело маленькое». Очевидно, что для государственного служащего, независимо от уровня его должностной позиции, такая профессионально-личностная позиция неприемлема. Его роль, как человека служения, в значительной степени состоит именно в том, чтобы, олицетворяя собой государство, *принимать на себя ответственность за все, что происходит в масштабах государства.*

Стратегическое мышление

Это ключевая составляющая государственного мышления, качественно отличающая его от обыденного.

Государственное мышление охватывает широкое пространство не только «в моменте», но и в масштабе исторического времени. С этой точки зрения его антиподом выступает *конъюнктурное мышление*, фиксирующееся на сиюминутных интересах тех или иных доминирующих субъектов, на «политической целесообразности» момента.

В условиях преобладания у государственных служащих конъюнктурного мышления над стратегическим политика государства теряет фундамент в виде долгосрочных целей, к числу которых относятся «безопасность и устойчивость развития, включая демографическое, мировоззренческая осмысленность жизни и уровень благосостояния ее населения, народосбережение, занятость, здоровье, психологический комфорт, уверенность в будущем» (Сулакшин, 2012).

Анализируя реальную ситуацию, эксперты-политологи отмечают: «В настоящее время

ситуация такова, что при принятии многих государственных решений преобладают политические соображения, а не объективный анализ ситуации. Для построения успешной модели России ... важно ввести технологии стратегического управления, позволяющие перевести государственное управление в русло предметного научного анализа, основанного не на “продавливании” политических интересов, а на формулировании общегосударственных целей и решении задач оптимального управления в ходе достижения этих целей» (Сулакшин, 2012).

Однако проблема конъюнктурного мышления как основы для принятия государственно значимых решений (а также как привычного контекста повседневной деятельности госслужащего) состоит не только в том, что «конъюнктура», как правило, отвечает интересам лишь отдельных, узких групп общества (а порой и неких внешних «благополучателей»).

Главный риск заключается в том, что конъюнктура периодически меняется на прямо противоположную, что отражает действие закона диалектики или «отрицания отрицания», известного также в виде формулы «тезис — антитезис — синтез» и отражающего «спираль диалектического развития».

Проекция «спирали развития» на двухмерную плоскость может быть упрощенно представлена в виде синусоиды. Циклы Кондратьева², колебания цен на энергоносители, переход от более либерального к более консервативному политическому курсу и обратно, то повышающееся, то понижающееся внимание к отдельным сторонам общественной жизни, смена векторов внешнеполитической ориентации государства, переход высшего образования России на Болонскую систему и последующий

2 Циклы Кондратьева — чередование периодов подъема и спада в мировой экономике длительностью примерно 40–60 лет.

отказ от нее — все это проявления «синусоиды» общественного развития. Каждый может привести и множество знакомых ему примеров.

Конъюнктурное мышление страдает своего рода близорукостью и не позволяет разглядеть истинные тренды развития, необходимые для точного прогнозирования ситуации и корректного целеполагания. Конъюнктурное мышление не видит долгосрочных трендов или не интересуется ими. В фокусе его внимания находятся краткосрочные колебания «синусоиды». Происходит абсолютизация сиюминутных трендов, когда кажется, что «всегда будет как теперь» (простая линейная экстраполяция). Если предстоящий неизбежный разворот «синусоиды» в противоположную сторону не учитывается или сознательно игнорируется, то как результат появляются ошибочные прогнозы и ложные цели развития.

Уточненная плоскостная модель «спирали развития» может быть представлена в качестве своего рода «восходящей глассады», как чередование кризисных этапов «разрушения старого и появления нового» (для которых характерно взрывное, или революционное, развитие) и относительно стабильных этапов «плато» (отличающихся медленным, эволюционным развитием). Соответствующую динамику мы можем наблюдать как в общественно-политической жизни различных государств (с ее классическими революциями или более мягкими вариантами смены политических режимов вследствие смены поколений), так и в развитии науки, техники и технологий (в разных концепциях соответствующие явления носят название «технологических революций», «НТР», «смены (ломки) технологических укладов» и т. д.).

В данном случае близорукость конъюнктурного мышления проявляется в абсолютизации то эволюционного, то революционного состояния, в зависимости от текущего развития. Если государственные решения принимаются в такой логике, то они не просто отклоняют систему от объективного вектора развития, но и гипертрофируют текущее состояние. «Плато» начинает трактоваться как остановка развития,

стагнация и архаизация; «эпоха перемен» — как кардинальная ломка всех прежних традиций, как «полный разрыв с прошлым», «большой скачок» и т. п. В результате развитие государства и общества приобретает скачкообразный, перманентно-кризисный характер.

Особый вариант конъюнктурного мышления, возникающий в ситуации «сопротивления переменам», — **контрреволюционное мышление**, которое может быть соотнесено с такими явлениями, как луддизм³, алармизм⁴ и пр. В данном случае происходит гипертрофия ценности исторического прошлого, нередко в форме прямых попыток «повернуть время вспять», поэтому соответствующее мышление может быть названо также регрессивным или архаическим.

Очевидно, с целью купирования соответствующих рисков и развития стратегического мышления в программах подготовки госслужащих должно быть предусмотрено полноценное историческое, точнее, *рефлексивно-историческое* образование, предметом которого должно стать «извлечение уроков из прошлого» как особая компетенция госслужащего (и как одна из основ его стратегического мышления). Государственное мышление предполагает умение находить грамотные исторические аналогии для актуальных проблемных ситуаций, понимать общие закономерности, которые привели к их возникновению и тому или иному разрешению. Речь идет об умении, в самом широком смысле, учиться на достижениях и ошибках — как своих, так и чужих. Для формирования такой способности необходима культурно-психологическая готовность человека признавать свои ошибки (а также ошибки коллективного субъекта, с которым он себя идентифицирует), видеть

3 Луддизм — социальное движение, которое возникло в начале XIX в. и характеризуется уничтожением машин в знак протеста против технологических изменений и экономической нестабильности, вызванных промышленной революцией.

4 Алармизм — тревожное или паническое эмоциональное состояние, основанное на страхе перед настоящим и неопределенностью будущего, ожидании грядущих катастроф и часто связанное с распространением конспирологических теорий и соответствующих слухов.

их со стороны и занимать по отношению к ним исследовательскую позицию. Для этого необходимо не только стратегическое, но и рациональное мышление, о котором будет сказано далее.

Так или иначе, стратегическое мышление всегда имеет дело с *развитием*, которое входит в число базовых ценностных ориентиров госслужащего. Развитие (а не противоположный ему «стазис») является универсальной формой социального бытия. Миссия госслужащего, обладающего стратегическим мышлением, — обеспечивать (в зоне своей ответственности) поступательный, эволюционный характер этого развития, минимизируя остроту кризисных этапов, по возможности не допуская «революции», «стагнации» или «архаизации».

Оптимизационное мышление

Этот тип мышления метафорически может быть представлен задачей о двух колодцах, когда, согласно условию, необходимо вырыть колодец, который обслуживал бы водой две деревни, находящиеся на некотором расстоянии друг от друга. Нужно выбрать оптимальное место, в равной степени удовлетворяющее обитателей обоих населенных пунктов. Парадокс заключается в том, что действительно оптимальное решение — расположение колодца на полпути между деревнями — не удовлетворит никого из жителей. Так происходит потому, что они, очевидно, не способны подняться над собственными интересами и не обладают оптимизационным мышлением, в отличие от государственного служащего, который принимает «непопулярное решение» строить колодец ровно посередине.

Таким образом, поучительный смысл задачи о двух колодцах состоит в том, что оптимальное решение проблемы, отражающее «общий интерес» или «равнодействующую интересов», чаще всего полностью или отчасти не совпадает с частными желаниями

интересантов, хотя обычно и не противоречит им в буквальном смысле этого слова.

На рассмотренном примере видно, что у оптимизационного мышления есть два взаимосвязанных антипода. Первый — это **эгоцентрическое мышление**, свойственное деревенским жителям из приведенной выше задачи. Причем нужно учитывать чрезвычайно важный момент: эгоцентрическое мышление может проявляться не только в индивидуальной, но и в коллективной форме. И вторая во многих отношениях опаснее первой, поскольку обычно прикрывается расхожими представлениями

о непогрешимости коллективного субъекта, а также нередко агрессивна и крайне труднопреодолима.

На еще одну (вероятно, самую главную) опасность коллективного эгоизма обращает внимание выдающийся социолог

и философ Карл Поппер, говоря о том, что очень часто «коллективизм» отождествляется с «альтруизмом», а «индивидуализм» с «эгоизмом». Такая подтасовка приводит к распространению ложных представлений о том, что единственной моральной альтернативой эгоизму (себялюбию) является коллективизм (а не, например, альтруизм как моральный принцип отдельной личности) (Поппер, 1992). В задаче о двух колодцах эгоизм предстает именно в коллективной форме, как примитивный «местечковый патриотизм» деревенских жителей.

Государственный служащий, отдавший распоряжение о строительстве колодца на полпути между деревнями, мог бы поступить и иначе, следуя собственным интересам, стяжанием славы и «народной любви». В этом случае он проявил бы **популистское мышление** (это вторая дихотомия оптимизационному мышлению) и, например, пообещал бы каждой деревне свой собственный колодец

«в ближайшем будущем». Однако, по условиям задачи-притчи, колодец может быть вырыт только один, и это делает задачу реалистичной, отражая типичную ситуацию дефицита ресурсов. Проявляя популистское мышление (т.е. давая невыполнимое обещание), государственный служащий приобретает дешевый авторитет у населения, но не решает реальные задачи.

В отечественных психологических концепциях дихотомия «эгоцентрическое мышление — оптимизационное мышление» представлена в виде концепта *направленности личности*. «направленность на себя — направленность на общество» (Мясищев, 2011), «личная направленность — общественная и деловая направленность» (Неймарк, 1972). Можно предположить, что, используя соответствующий психологический инструментарий, оказывается возможным диагностировать у человека склонность к развитию оптимизационного мышления (направленности «на общество» или «на дело»), либо, наоборот, эгоцентрического мышления (направленности «на себя»).

Конкретизируя общую идею оптимизационного мышления применительно к профессиональному мышлению госслужащего, можно отметить следующую его специфику:

- внестратовость (внесословность, внеклассовость) мышления государственного служащего. Синтез оптимизационного и масштабного мышления как его способность подняться над интересами той социальной, культурной, территориальной группы населения, к которой он изначально принадлежал;
- сознательное «равноудаление» государственного служащего от всех интересантов и благополучателей его профессиональной деятельности;
- гибкая идентификация как ключевой инструмент оптимизационного мышления. Способность госслужащего идентифицировать себя с различными группами населения, с различными категориями интересантов и благополучателей, с тем чтобы, увидев и осознав их интересы «изнутри»,

верно определить «общий интерес» или «равнодействующую» (т.е. прийти к оптимальному решению «задачи о двух колодцах», в каком бы виде она ни встретилась ему на практике);

- ощущение, понимание и признание ценности *баланса* частных интересов, не противоречащего стратегическим целям развития страны, как идеала, к достижению которого должно стремиться всякое действие госслужащего.

Рациональное мышление

Это одна из базовых характеристик современного образованного человека, независимо от его профессиональной деятельности. Однако для государственного служащего она имеет особое значение.

В основе данного типа мышления лежат некие логические аргументы (опирающиеся на синтез рассудочных, прагматических построений и морально-этических соображений), на основе которых более или менее свободно совершается выбор и принимается решение. Рациональное мышление «может следовать правилам, сравнивать объекты по нескольким параметрам и сознательно выбирать варианты» (Канеман, 2023). И напротив, основой иррационального мышления выступает нечто иное, а именно — «страсти и пристрастия», у которых находится в плену субъект мышления, «когда решения и суждения выносятся на основании непосредственно чувств приязни и неприязни, практически без раздумий или аргументации» (Канеман, 2023).

Понятие о «страстях» в данном случае заимствовано из христианской аскетики (нравственного богословия), где под ними подразумеваются определенные греховные привычки: гордость или гордыня (самолюбие), тщеславие (славолюбие), корыстолюбие, уныние и др. Проявления страстей могут иметь как прямой, так и завуалированный характер. Так, С. Рассел трактует гордыню как «негативный альтруизм», который «означает, что единственным источником счастья... является уменьшение чужого благополучия», даже если собственное благополучие при этом не меняется. Представленное явление

очень напоминает представление о «зле» как таковом, в его расхожем понимании. «К сожалению, негативный альтруизм намного более распространен, чем кажется ... если Алиса гордится своим превосходством над Бобом, то для нее становится источником счастья тот факт, что она стоит выше него» (Рассел, 2021).

Представим себе, что упомянутая выше Алиса работает государственным служащим. Очевидно, что в этом случае многие ее действия под влиянием страсти (гордыни или «негативного альтруизма») будут специально направлены на унижение и деморализацию собственных подчиненных и (или) представителей населения, по отношению к которым она обладает властью.

Кроме того, государственный служащий может иметь пристрастия, понимаемые как более или менее безобидные «человеческие слабости»: любовь к алкоголю, дорогим автомобилям и т.п., либо он может воспринимать часть своих подчиненных как «любимчиков», испытывать особую симпатию к землякам, давним знакомым и т.д. Все обозначенные случаи связаны с повышенным риском злоупотребления властью. В подобных ситуациях рациональное мышление госслужащего должно позволять ему, осознавая свои страсти и пристрастия, абстрагироваться от них в процессе профессиональной деятельности. Таким образом, рациональное мышление является прежде всего беспристрастным, а его антиподом выступает **пристрастное мышление**.

Трудно не согласиться с тем, что «прочность позиции власти определяется не только соответствием ее действующим в стране законам, а и моральной авторитетностью» (Сулакшин, 2012). Основой морального авторитета госслужащего, в свою очередь, выступает неподверженность коррупции.

ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ ВЫШЕ ЧЕТЫРЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ ГОСУДАРСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МОГЛИ БЫ СТАТЬ ОСНОВОЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ

В то же время, как отмечают эксперты, «на вопрос об удельном весе подверженных коррупции должностных лиц в России более 60% респондентов дали ответы — “большинство” или “все”. ... Ответ же “никто” занял в рейтинговой шкале опроса нулевую отметку... <Это> констатация фактически абсолютного недоверия населения к административным служащим» (Там же).

С точки зрения концепции государственного мышления, коррупция — это не что иное как *ошибка мышления* госслужащего, результат его недостаточного *интеллектуального* развития. Рациональное мышление, свободное от эмоций (как отрицательных, так и положительных),

опирается на развитый эмоциональный интеллект, предполагающий способность осознавать свои эмоции (и причины их возникновения) и управлять ими, блокировать их на этапах оценки ситуаций, выбора, принятия решений. Соответственно, целенаправленное развитие

эмоционального интеллекта должно стать важной составляющей в процессе подготовки государственных служащих.

Существует еще одна сторона иррационального мышления, а именно — склонность человека следовать ментальным стереотипам, привычным образцам. В данном случае антиподом рационального мышления выступает **стереотипное мышление**, исследованию которого посвящены работы нобелевского лауреата Д. Канемана. Он отмечает: «...мы можем быть слепы к очевидному и, более того, не замечаем собственной слепоты» (Канеман, 2023).

Напротив, рациональное мышление — это *рефлексивное (рефлексирующее)* мышление, осознающее само себя. Близким к нему является концепт «метапознания», под которым понимается форма самоконтроля

и саморегуляции, включающая адекватную оценку человеком собственных процессов познания и мышления и своего когнитивного опыта. Изначально концепция метапознания (Flavell, 1976) имеет отношение к образованию и связана с особым способом организации познавательной активности обучающихся. По-видимому, следует иметь это в виду, проектируя и реализуя образовательные программы, на основе которых осуществляется подготовка государственных служащих. Акцент на саморегуляции познавательной активности или управления познанием в процессе обучения, основанный на широком использовании рефлексивных инструментов, позволяет обеспечить развитие рационального мышления госслужащего и в конечном счете снизить риски, связанные с опорой на стереотипное и пристрастное мышление.

Заключение

Представленные выше четыре составляющих государственного мышления могли бы стать основой для формирования комплекса практико-ориентированных задач. Подобные кейсы могут использоваться для профессионально-личностного развития государственного мышления будущих госслужащих в вузе и в системе дополнительного образования, а также в целях диагностики (самодиагностики) уровня сформированности государственного мышления и выявления персональных профессиональных дефицитов. Авторы статьи отдают себе отчет в том, что образ современного государственного служащего не исчерпывается одним только наличием соответствующего мышления, на каком бы высоком уровне оно не было развито. Большую роль играют и личностные составляющие, связанные, во-первых, с особенностями ценностно-мотивационной сферы, а во-вторых, с развитием эмоционально-волевых качеств. И то, и другое должно обеспечивать эффективную деятельность госслужащего в рамках его социально-трудовой роли «человека служения», качественно

отличающуюся от роли «наемного работника», присущей, например, обыкновенному менеджеру. У исследования подходов к образованию и подготовке человека служения просматриваются широкие перспективы. Человечество несколько тысяч лет готовит госслужащих, но каждая эпоха задает новые вопросы, ответы на которые еще предстоит найти.

Статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС на 2025 год, научно-исследовательская работа «Разработка модели реализации преемственных программ среднего общего, среднего профессионального и высшего образования в сфере подготовки госслужащих».

Список источников / References

Абрамов, Р. А., Сурилов, М. Н., & Денисова, А. И. (2023). Восприятие карьеры и мотивация молодых специалистов в сфере государственного и муниципального управления. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Экономика»*, 3(37), 79–98.

Барышников, М. Ю. (2024). Проблемы и перспективы подготовки кадров государственной гражданской службы. *Прогрессивная экономика*, 8, 225–235. EDN: YHORES

Грамши, А. (1959). Тюремные тетради. *Избранные произведения* (Т. 3). Издательство иностранной литературы.

Гурьева, Л. А. (1999). *Профессиональная подготовка государственных служащих: Организационно-правовые аспекты* [Диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук, Коми республиканская академия государственной службы и управления при Главе Республики Коми].

Канеман, Д. (2023). *Думай медленно... решай быстро*. АСТ.

Мясищев, В. Н. (2011). *Психология отношений: избранные психологические труды* (4-е изд.). В А. А. Бодалева (Ред.). МПСИ, МОДЭК.

Сулакшин, С. С. (Ред.). (2012). *Национальная идея России*. Научный эксперт.

Неймарк, М. З. (1972). *Направленность личности и аффект неадекватности у подростков. Изучение мотивации поведения детей и подростков*. В Л. И. Божович, Л. В. Благонажина (Ред.)., *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Педагогика.

Поппер, К. (1992). Чары Платона. *Открытое общество и его враги* (Т. 1). Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива».

Рассел, С. (2021). *Совместимость. Как контролировать искусственный интеллект*. Альпина нон-фикшн.

Хасанова, А. Н. (2006). *Особенности подготовки государственных служащих в условиях трансформирующегося общества* [Диссертация на

соискание ученой степени кандидата социологических наук, Уфимский государственный авиационный технический университет].

Хиллис, У. Д. (2020). Первый машинный интеллект. В Дж. Брокман (Ред.), *Искусственный интеллект — надежды и опасения*. АСТ.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Lawrence Erlbaum.

Hajnal, G. (2005). The spirit of management reforms: Towards building an explanatory model of NPM — A comparative case study of Queensland and Hungarian administrative culture. *Public Management Review*, 7(4). 495–513. <https://doi.org/10.1080/14719030500362314>

Reichard, C. (1998). Education and training for new public management. *International Public Management Journal*, 1(2), 177–194. [https://doi.org/10.1016/S1096-7494\(99\)80090-7](https://doi.org/10.1016/S1096-7494(99)80090-7)

Shakeel, F., Kruyen, P., & Thiel, S. (2019). Ethical leadership as a process: A conceptual proposition. *Public Integrity*, 21(6), 1–12. <https://doi.org/10.1080/10999922.2019.1606544>

Thiel, S., McDonald III, B., Hall, J., & O’Flynn, J. (2022). The future of public administration research: An editor’s perspective. *Public Administration*, 100(1), 59–71. <https://doi.org/10.1111/padm.12829>

The Four Attributes of a Statesmanlike Mindset: On the Issue of Training Civil Servants

Vladimir I. Blinov
PhD in Pedagogy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAO), Professor, Director of the Research and Education Center for Education Development, Institute of Higher School of Public Administration, State University of Education Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571); <https://orcid.org/0000-0001-8607-9159>, e-mail: blinov-vi@ranepa.ru

Igor S. Sergeev
PhD in Pedagogy, Leading Research Fellow, Research and Education Center for Education Development, Institute of Higher School of Public Administration, State University of Education Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571); <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

ABSTRACT State thinking is a stable turn of speech, used most often as a personal assessment. A similar assessment could well have been given by a «pike vest» instead of «NN is a head!». Putting aside philistine judgments, it is still worth paying attention to the phenomenon of state thinking with all seriousness, since it is not only an abstract image, but also a very concrete result of managerial education. In the course of the research, the main characteristics of government thinking were highlighted: scale, strategic and optimization orientation, rationality. The styles and characters of mental activity are not only individual, but also have a very natural professional connection, since they are associated with solving certain mental tasks. The activities of managers, including civil servants, are no exception. Moreover, making any management decision requires serious thought work. It is not enough to speak only about analytical and synthetic operations in this case. Developing a management solution requires both an assessment of scale, and embedding in a specific strategic context, and striving for rationalization and optimization. A civil servant should be able to think in line with the interests of the cause, the interests of other people, often ignoring their own. The training of civil servants in professional activities should include a set of educational tasks aimed at developing state thinking. It is important to ensure a smooth transition from classroom practical training to internships and internships in government agencies. This requires the selection of practice-oriented tasks from the live practice of public administration. Students and trainees should have the opportunity to practice developing various solutions, analyze and form expert assessments of the decisions made. Of particular interest are case studies, which involve the student’s analysis and evaluation of his own decisions. State thinking is inextricably linked with self-control, the skills of which are of high importance for successful professional activity. The article was written on the basis of the RANEPА state assignment research programme.

KEY WORDS professional training of civil servants, government thinking, higher education, educational outcomes, management activities

TO CITE Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2025). The Four Attributes of a Statesmanlike Mindset: On the Issue of Training Civil Servants. *Educational Policy*, 21(2), 80–91.

© Blinov V. I., Sergeev I. S. 2025

Received: 23.06.2025
Accepted: 03.07.2025
Date of publication: 20.09.2025

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2025



ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

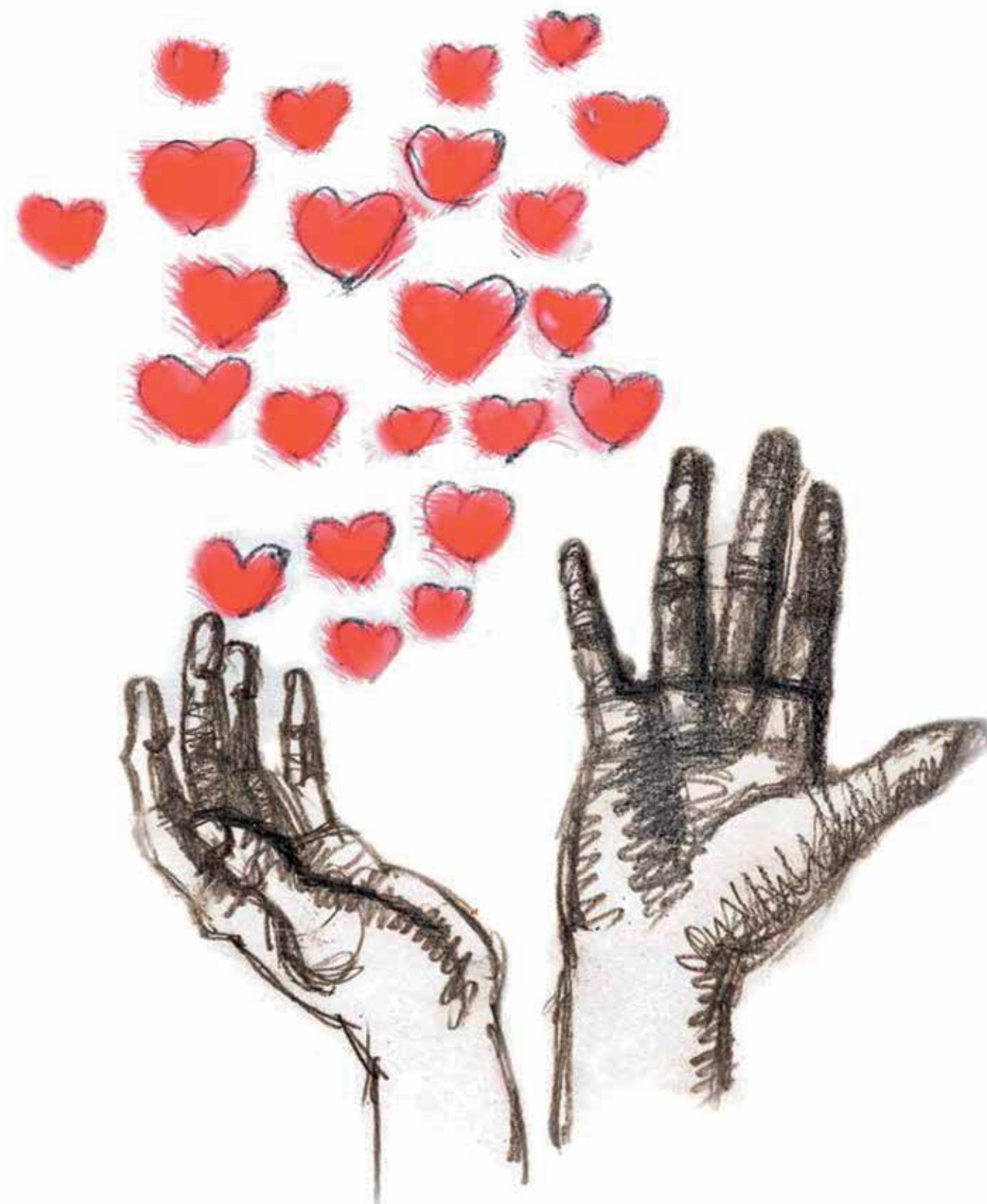
www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

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

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Личностно-профессиональная зрелость как ресурс развития человека

Н. Б. Авалуева
РАНХиГС. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются вопросы, связанные с личностным и профессиональным развитием человека. Предполагая, что зрелость человека может выступать ключевой характеристикой разных ступеней его личностного и профессионального развития, автор проанализировал широкий спектр методологических подходов к пониманию таких категорий зрелости, как «личностная» и «профессиональная»: подход с позиций жизненного пути, а также экзистенциальный, аксиологический, деятельностный и акмеологический подходы. Раскрыта смысловая сущность феномена зрелости как междисциплинарного предмета научных исследований: это определенное состояние развития личности, характеризующееся ее способностью к самореализации и саморазвитию в различных аспектах жизнедеятельности, детерминированное личным, социальным и профессиональным опытом. Личностная зрелость рассматривается как ступень личностного развития человека, детерминированная его опытом реализации ценностных качеств в деятельности и характеризующаяся его способностью и готовностью к самореализации и саморазвитию. Профессиональная зрелость представлена как ступень профессионального развития личности, характеризующаяся определенным уровнем компетентности, которая детерминруется профессиональным опытом и проявляется в способности и готовности человека трудиться систематически, продуктивно и качественно в разных условиях, максимально реализуя свой личностный потенциал. Проведенный теоретико-методологический анализ понятий «зрелость», «личностная зрелость» и «профессиональная зрелость» способствовал введению понятия личностно-профессиональной зрелости и раскрытию его смыслового содержания. Личностно-профессиональная зрелость видится как ступень личностного и профессионального развития человека, детерминированная субъектным опытом поведения в жизненной ситуации. Она характеризуется осмысленным проявлением качеств личности (в том числе профессиональных) во взаимодействии с другими людьми/социумом/обществом и культуры социальных ролей, которые человек выполняет на протяжении своего жизненного пути. Представленное понимание способствовало разработке уровневой модели развития личностно-профессиональной зрелости, отражающей ее динамику вместе с получаемым положительным или отрицательным синергетическим эффектом. Основным принципом построения модели послужил принцип спиральной динамики К. Грейвза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА зрелость, личностная зрелость, профессиональная зрелость, личностно-профессиональная зрелость, развитие

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации «12.10-2025-1. Разработка модели оценки профессиональной и личностной зрелости, включая оценку личностно-управленческих качеств и профессиональных компетенций, руководителей и специалистов по направлениям научно-технического развития».

БЛАГОДАРНОСТИ Автор выражает огромную благодарность Александру Григорьевичу Асмолову и анонимным рецензентам.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Авалуева, Н. Б. (2025). Личностно-профессиональная зрелость как ресурс развития человека. *Образовательная политика*, 21(2), 94–106.



© Авалуева Н. Б., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 28.07.2025
Принята: 10.08.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Наталья Борисовна АВАЛУЕВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/1), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Введение

Как охарактеризовать развитие человека в процессе онтогенеза? Возможно, такой характеристикой может выступать зрелость. В современных условиях как никогда востребована зрелая личность, обладающая устойчивым мировоззрением и способная не просто к осмыслению своего опыта, но и к прогрессивной личностной трансформации. Поэтому и в научном, и в практическом ракурсах представляет интерес рассмотрение категории «личностно-профессиональная зрелость».

Анализ современных исследований по вопросам личностной и профессиональной зрелости продемонстрировал отсутствие смыслового наполнения категории «личностно-профессиональная зрелость», поэтому важно раскрыть ее сущность, как и сущность категории «развитие личностно-профессиональной зрелости».

В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
КАК НИКОГ ДА ВОСТРЕБОВАНА
ЗРЕЛАЯ ЛИЧНОСТЬ, ОБЛАДАЮЩАЯ
УСТОЙЧИВЫМ МИРОВОЗЗРЕНИЕМ
И СПОСОБНАЯ НЕ ПРОСТО
К ОСМЫСЛЕНИЮ СВОЕГО ОПЫТА,
НО И К ПРОГРЕССИВНОЙ
ЛИЧНОСТНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Зрелость личности: междисциплинарный взгляд

Категория «зрелость» определяется в толковых словарях как достижение организмом этапа полного развития. В социальных науках зрелость рассматривается как состояние, характеризующееся гармонической взаимозависимостью между элементами социальной системы и эффективностью ее функционирования, при этом отдельным понятием выступает социальная зрелость, которая понимается как определенный уровень личностного развития индивида; результат социализации, в ходе которой он интернализирует общественные ценности и образцы поведения и адекватно исполняет роли взрослого члена общества.

Философия рассматривает зрелость как одну из «эпох» человеческого бытия, которое дифференцируется как плавный переход человека («его тела, психики, сознания» (Прохоров & Кашина, 2013)) из детства в юность, из юности в зрелость, из зрелости в старость. При этом можно говорить о том, что анализ существующих научных изысканий в области философии, рассматривающих феномен зрелости, позволяет понимать зрелость как один из возрастных этапов развития человека (Кашина, 2017).

Проблема зрелости личности уходит своими корнями и в психологическую науку, которая рассматривает ее как:

- возрастной этап развития человека: осуществление возрастной периодизации с позиций зрелости (Эриксон, 1996) и рассмотрение зрелости как отдельного этапа развития человека (Рубинштейн, 1946; Ананьев, 1968; Реан, 2000 и др.);
- личностную характеристику становления

человека, связанную «со степенью овладения социальным опытом действий и отношений, осознанием себя в обществе, видением себя в других людях, готовностью к ответственному действию в окружающем мире» (Паттурина, 2006; Фрейд, 1917; Фромм, 1973; Олпорт, 1955 и др.). И в данном контексте мы можем говорить не о зрелости человека, а о зрелости личности.

В педагогической науке обычно рассматривается «социальная зрелость», однако некоторые исследователи понимают именно «зрелость» как «определенное интегральное свойство личности, заключающееся в обладании определенными качествами, способствующими гармоничному

взаимодействию человека с окружающей средой и самим собой, эффективному решению жизненных задач,... как конкретное проявление процесса созревания в отношениях и личностных качествах человека» (Галета, 2018).

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что «процесс развития зрелой личности обусловлен социально-культурными нормами, предпосылками, содержание которых меняется в зависимости от эпохи» (Кашина, 2017), а значит, зрелость может рассматриваться не просто как личностная характеристика становления человека, а как этап развития личности, характеризующийся ее способностью к самореализации и саморазвитию в различных аспектах жизнедеятельности на разных возрастных этапах. И каждый из этих этапов развития будет отличаться, в том числе, накопленным опытом. Но для того, чтобы можно было обоснованно говорить о взаимосвязи категорий «зрелость» и «опыт», необходимо обратиться к анализу понимания категории «личность» в интересующем нас аспекте. Так, например, М. Prince (1924) считает, что личность – это «сумма всех биологических врожденных диспозиций, импульсов, тенденций, appetitов и инстинктов индивидуума и приобретенных диспозиций и тенденций, присвоенных с помощью опыта». Не менее интересна точка зрения Р. Lesky (1945), утверждающего, что личность – это «объединенная схема опыта, организация ценностей, согласованных друг с другом». В концепции Г. Олпорта (2002) личность рассматривается как «динамическая организация внутри индивида тех психофизических систем, которые детерминируют характерное для него поведение и мышление»; при этом зрелая личность (с точки зрения автора) способна ответить себе на вопрос «кто Я?», т. е. ее зрелость связана с чувством идентичности, которое, в свою очередь, связано с накопленным опытом. Кроме того, Г. Олпорт говорит о том, что зрелая личность должна быть зрелой в разных аспектах, в том числе личностном («ценностный опыт») и профессиональном («опыт целенаправленных умений»).

В обозначенном выше контексте интерес представляет психологическая концепция динамической функциональной структуры личности, которая «за целое берет личность, т. е. человека как носителя сознания и как одну из двух подструктур человека, взятого за еще более широкое целое» (Платонов, 1986). К. К. Платонов выделяет четыре подструктуры личности: направленность, опыт, особенности психических процессов и биологические свойства. Опыт, с его точки зрения, объединяет знания, умения, навыки, привычки, приобретенные (с учетом генетически обусловленных свойств личности) в ходе обучения, а «активность опыта проявляется через волевые качества» (Там же). Рассматривая личность в таком контексте, К. К. Платонов выделяет этапы ее развития и говорит о развитии зрелости личности, обозначая эту зрелость социальной и отмечая, что на третьем этапе развития, когда «уже есть минимумы и сознания, и личности, все более отчетливо начинает доминировать подструктура опыта» (Там же), наблюдается «минимум» социальной зрелости. Это означает, что одной из основ зрелости человека выступает опыт, в том числе социального взаимодействия: «по мере того, как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни» (Рубинштейн, 1946).

Интерес представляет позиция Е. Е. Сапоговой, которая рассматривает зрелость с позиций экзистенциально-нарративного подхода и отмечает, что зрелость – это «системное интегральное качество личности, строящееся постепенно и достигаемое совокупным жизненным опытом определенного типа – активного управления собственной жизнью, совершения прецедентных жизненных поступков, делания вкладов в жизнь других людей, осуществления ответственных выборов, обобщения опыта бытия идентификационным образом в профессиональной, социальной или личностной сфере, герменевтического осмысления своего жизненного пути и т. п.» (Сапогова, 2013).

Рассматривая опыт как совокупность знаний, умений, практически усвоенных навыков

и отношений личности, накапливаемую, реализуемую и осознаваемую в процессе жизнедеятельности, *зрелость можно определить как состояние личности, характеризующееся ее способностью к самореализации и саморазвитию в различных аспектах жизнедеятельности, детерминированное личным, социальным и профессиональным опытом.*

Личностная зрелость: от конфигурации черт к достижению деятельностной субъектности

В психологической науке категория «личностная зрелость» не имеет однозначного толкования. Анализ современных научных исследований показывает, что на сегодняшний день категория «личностная зрелость» остается актуальной для выявления и уточнения смыслового содержания.

Следует заметить, что в психологических концепциях мы наблюдаем как разделение категорий «взрослость» и «зрелость», «личностная зрелость» и «психологическая зрелость» / «психосоциальная зрелость» / «социальная зрелость», так и их отождествление. Однако в контексте поставленного исследовательского вопроса интерес представляют существующие психологические подходы к пониманию исключительно категории «личностная зрелость», с отождествлением ее или разделением с/от психологической зрелости / психосоциальной зрелости / социальной зрелости.

Глубинный анализ классических и современных исследований, посвященных проблеме смыслового наполнения категории «личностная зрелость», позволил выделить широкий спектр методологических подходов: диспозиционный (Олпорт,

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОКАЗЫВАЕТ, ЧТО НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ КАТЕГОРИЯ «ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ» ОСТАЕТСЯ АКТУАЛЬНОЙ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И УТОЧНЕНИЯ СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ

1955), гуманистический (Маслоу, 1954; Фромм, 1973; и др.), феноменологический (Роджерс, 1961), психоаналитический (Фрейд, 1917), индивидуальный (Адлер, 1927), социально-когнитивный (Colby & Kohlberg et al., 1983), подход с позиций жизненного пути (Ананьев, 1968; Реан, 2000; Ильин, 2012; Шиповская & Гусейнов, 2019), субъектно-бытийный (Рябикина & Фоменко, 2009; Знаков & Рябикина, 2017; Гусейнов & Шиповская, 2023), экзистенциальный (в его рамках выделяют экзистенциально-гуманистический (Перлз, 1969), экзистенциально-нарративный (Сапогова, 2013), экзистенциальный (Эриксон, 1950; Леонтьев, 2011)), аксиологический (Слободчиков & Исаев, 1995), системный (Солдатова & Шляпникова, 2010, 2015; Завьялова & Солдатова, 2019), социоаналитический (Hogan & Roberts, 2004), акмеологический (Бодалев, 1998; Русалов, 2006; Деркач, 2012), системно-субъектный (Сергиенко, 2021; Павлова, 2023), событийный (Андрюшкова, 2022), деятельностный (Леонтьев, 1975; Асмолов, 2007).

Отметим, что то, как авторы называют разработанные ими подходы, связано с ключевыми идеями их понимания категории «личностная зрелость». Например, Е. Е. Сапогова обозначает свой подход как экзистенциально-нарративный, однако анализ первоисточников показывает, что автор исследует зрелость личности еще и в контексте жизненного пути. А. Ш. Гусейнов и В. В. Шиповская обозначают свой подход как субъектно-бытийный, исследуя при этом личностную зрелость, так же как и Е. Е. Сапогова, с позиций жизненного пути. Е. П. Ильин, А. А. Реан, исследуя зрелость личности с позиций жизненного пути, отмечают акмеологические аспекты данной категории. Теория Э. Эриксона исследует зрелость личности как с позиций экзистенциального подхода, так и возрастного, и с позиций жизненного

пути. Д. А. Леонтьев, обозначая основной критерий личностной зрелости с позиций экзистенциального подхода, расширяет представление о ней с позиций жизненного пути, субъектного и деятельностного подходов, отмечая становление субъектности на протяжении жизненного пути. Е. Л. Солдатов и И. А. Шляпникова изучают феномен личностной зрелости с позиций системного подхода и приходят к необходимости исследования обозначенного феномена с позиций аксиологического. Аналогичные позиции можно выделить и в других подходах, поэтому мы фиксируем комплексное сочетание методологических подходов к пониманию категории «личностная зрелость» по результатам проведенного теоретико-методологического анализа. Вывод о невозможности однозначного выделения одного подхода к изучению личностной зрелости в теориях ученых-психологов, с нашей точки зрения, сделан ввиду отсутствия устойчивого, однозначного содержательно-смыслового наполнения категории «личностная зрелость», что затрудняет выделение в ней «жестких» конструктов. Учитывая представленное понимание категории «зрелость», подход с позиций жизненного пути, экзистенциальный, аксиологический и деятельностный подходы представляют интерес к наполнению смыслового содержания категории «личностная зрелость». Понятие «жизненный путь» было введено Л. С. Рубинштейном, который говорил о том, что личность становится субъектом на определенных этапах жизненного пути: «через посредство объективных продуктов своего труда и творчества человек становится человеком, поскольку через продукцию своего труда, через все то, что он делает, человек всегда соотносится с человеком» (Рубинштейн, 1946). Б. Г. Ананьев, конкретизируя понятие «жизненный путь», отмечает, что оно включает в себя развитие личности в определенную эпоху: «фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например

преддошкольное, дошкольное и школьное детство» (Ананьев, 1968). Также автор подчеркивает, что необходимо различать категории «взрослость» и «зрелость». Данная позиция объясняется тем, что процесс достижения зрелости является гетерохронным: зрелость человека как индивида, как личности, как субъекта познания и как субъекта труда могут не совпадать по времени. Личностная зрелость определялась Б. Г. Ананьевым как гражданская и трудовая зрелость (становление человека как личности и как субъекта труда), т. е. как этап активной включенности личности в общественную и трудовую деятельность. А. А. Реан, так же как и Б. Г. Ананьев, говорит о необходимости различения понятий «взрослость» и «зрелость», потому что возраст человека и уровень его зрелости не всегда взаимосвязаны, и на различных этапах жизненного пути человека может проявляться личностная зрелость, которая рассматривается им как «социальная зрелость». Это связано с представлениями А. А. Реана о том, что человек является социальным существом и «будучи частью социума, человек приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности» (Реан, 2000), а сам процесс социализации, хоть и имеет конкретную цель, является процессом «с неопределенным концом». Личностная зрелость (социальная зрелость) понимается как накопленный субъективный социальный опыт. В. В. Шиповская и А. Ш. Гусейнов рассматривают личностную зрелость как психосоциальную: с одной стороны, в контексте жизненного пути, а с другой, в субъектно-бытийной интерпретации «как сложное интегральное свойство личности, формирующееся на разных этапах жизненного пути в процессе постоянного духовного усилия по преобразованию бытийных пространств, позволяющее эффективно действовать в динамично изменяющихся условиях и максимально реализовывать бытийные возможности» (Шиповская & Гусейнов, 2019). В качестве предикторов авторы выделяют гармоничность, самостоятельность и ценностные ориентации, связанные с акцентуацией категории «само».

Таким образом, личностная зрелость с позиций жизненного пути представляется как процесс полной адаптации в социальной среде и активного включения в деятельность на протяжении всей жизни, сопровождающийся накоплением субъективного социального опыта и акцентуацией категории «само». Ф. Перлз (2004) — с позиций экзистенциально-гуманистического подхода — рассматривает личность как ответственную структуру самости, ее вербальную копию, как некую рамку «из установок, хорошо понятых самим субъектом, которая может использоваться для любого вида межличностного поведения». Перлз, обозначая зрелость как «переход от опоры на окружающих к опоре на самого себя» (1998), определяет личностную зрелость через самоосознание/самоактуализацию личности, проявляющиеся в автономии, ответственности и совершенном знании себя как лица, «играющего определенную роль в актуальной ситуации» (Там же). Речь идет о таких вещах, как: осознание своих потребностей; опора на собственный потенциал, внутренние ресурсы; саморегуляция; готовность к преодолению трудностей, состояний тревожности и страха, исходя из собственных ресурсов и потенциала; способность брать ответственность за свои поступки и самостоятельно разрешать сложные ситуации без посторонней помощи. Э. Эриксон (1996) утверждал, что развитие личности происходит в триедином взаимодействии соматической, психосоциальной и психосексуальной направленности, подчеркивая, что главным результатом данного процесса является становление эго-идентичности. По мнению Э. Эриксона, только «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя со всеми

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ
В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ
ПАРАДИГМЕ РАССМАТРИВАЕТСЯ
КАК ПРОЯВЛЕНИЕ
ЛИЧНОСТЬЮ СПОСОБНОСТИ
К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ
И САМОДЕТЕРМИНАЦИИ,
ВЫРАЖАЮЩЕЕСЯ
В ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ

многообразными отношениями к внешнему миру и соответствующими формами поведения» (Там же) может быть представлен как образ личностно зрелого человека. Д. А. Леонтьев отмечает, что главным качеством зрелой личности является ее способность к самодетерминации, которая возникает в ходе индивидуального развития на основе интеграции свободы и ответственности (свободная самодетерминированная активность). Автор отмечает, что зрелость и психологическое здоровье связаны между собой различными факторами, которые могут влиять на личность как благоприятно, так и неблагоприятно. Кроме того, «здоровье, как и зрелость, — это не столько констатация некоторого актуального достигнутого уровня, сколько мера функциональной способности (компетентности) личности преодолевать заданные внутренние и внешние условия, становясь подлинным субъектом собственной жизни в меняющемся мире» (Леонтьев, 2011). Таким образом, личностная зрелость в экзистенциальной парадигме рассматривается как проявление личностью способности к самоактуализации и самодетерминации, выражающееся в эго-идентичности. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (1995) связывают личностную зрелость с ценностными ориентациями, которые, по мнению авторов, «обеспечивают устойчивость личности, определенность и последовательность поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром, с другими людьми» и поэтому являются признаком зрелой личности, показателем меры ее социальности и степени интеграции личности в социум. Авторы отождествляют ценностные ориентации с личностными

ценностями, которые связаны с освоением конкретной личностью общественных ценностей и включают в себя социальные ценности. Развивая свои идеи, авторы говорят о том, что именно ответственность «за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя» (Слободчиков & Исаев, 2013), является самым важным показателем личностной зрелости.

А. Н. Леонтьев (1975) связывает зрелость личности с изменением иерархии мотивов и рождением новых видов деятельности, поскольку «формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и, соответственно, развития действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами». Поскольку именно мотивы придают деятельности, ее субъектам личностный смысл, одной из характеристик личностной зрелости может выступать личностный смысл, т.е. то личностное значение, которое приобретает человек в результате своего жизненного опыта. Продолжая развивать идеи А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолов (2007) отмечает, что личность становится тем более зрелой, «чем более разветвленной становится система ее связей, реализуемых потоком деятельности в обществе, чем чаще сталкивается она с проблемой выбора между различными и порой весьма противоречивыми мотивами» и что, какие бы критерии зрелости личности не рассматривались, первое и важное — это рассмотрение личности в деятельности (действующей личности), стремящейся к различным целям и имеющей различные мотивы, т.е. необходимо рассматривать личность как субъекта деятельности в процессе ее личностного пути развития. Таким образом, личностная зрелость в деятельностной парадигме — это достижение человеком деятельностной субъектности в процессе личностного пути развития.

Базируясь на представленной методологии, можно рассматривать личностную зрелость как *ступень личностного развития*

человека, детерминированная личным опытом реализации ценностных качеств в деятельности и характеризующаяся способностью и готовностью личности к самореализации и саморазвитию.

Профессиональная зрелость: от профессиональной компетентности к карьерному развитию

Безусловно, основным подходом к пониманию категории «профессиональная зрелость» является акмеологический подход: «помимо рассмотрения развития всей совокупности характеристик человека, в которых находит выражение его зрелость, а в ней его акме, акмеология научно анализирует зрелость и акме более суженно, имея в виду только овладение человеком профессией, достижение им в ней уровня мастерства» (Деркач, 2004).

С точки зрения акмеологического подхода, профессиональная зрелость — это профессиональное «акме» человека, т.е. психологическое состояние, которое проявляется в максимальной мобилизованности, реализованности всех профессиональных способностей, возможностей и ресурсов на конкретном жизненном этапе. При этом следует отметить, что в таком состоянии человек не испытывает перенапряжения и не использует крайние возможности организма. Такой зрелости человек может достигать неоднократно, и ее уровень может не совпадать с личностной. Профессиональная зрелость связана с такими категориями, как «профессиональная компетентность», «профессиональное мастерство» и «профессиональное творчество», т.е. это такое состояние человека, когда он выходит за рамки своего профессионального опыта, использует новые технологии, реализует новые идеи, тем самым достигая принципиально новых результатов.

Рассматривая профессиональную компетентность в качестве одной из составляющих профессиональной зрелости, необходимо сказать о компетентностном подходе как базисе современной системы высшего образования и как об одном из

подходов к пониманию профессиональной зрелости, несмотря на то, что в современных научных исследованиях данный подход к пониманию профессиональной зрелости не рассматривается как основополагающий. С. В. Михайлова (2022), рассматривая профессиональную зрелость с позиций компетентностного подхода, говорит о том, что основой профессиональной зрелости являются «знания, умения, навыки, способы мышления и профессионально значимые личностные качества, позволяющие индивидууму эффективно, качественно и творчески осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники», поэтому профессиональная зрелость обладает свойством прогрессивной динамичности, а ее смысловая сущность заключается в прогрессивном изменении личности в процессе деятельности и личностной активности.

В 1957 году D. E. Super предложил концепцию, ключевой идеей которой является рассмотрение профессиональной зрелости как соответствия поведения человека задачам профессионального развития в определенном возрасте. Важное значение в этом смысле приобретают профессиональные предпочтения личности и выбранный тип карьеры, выступающий способом реализации Я-концепции¹.

A. S. Onen и C. Kocak (2012) определяют профессиональную зрелость как готовность к управлению любыми задачами, связанными с процессом профессионального развития. Поэтому профессиональная зрелость, с точки зрения авторов, отражает способность человека принимать осознанные

¹ По D. E. Super, существуют стабильная, обычная, нестабильная карьера, карьера с множественными пробами.

и обоснованные решения относительно своего профессионального будущего, а также обладать необходимыми навыками и установками для успешного выполнения рабочих задач.

E. Özkamali, Ş. Gülcan Cesuroğlu et al. (2014) говорят о том, что профессиональная зрелость проявляется в способности человека успешно развивать свою карьеру.

E. Bukodi и J. H. Goldthorpe (2011) связывают профессиональную зрелость с минимальной вероятностью смены работы, обусловленной позитивными профессиональными сдвигами, поэтому достижение этого типа зрелости не зависит от возраста. Разделяя данную идею, E. Bihagen et al. (2024) рассматривают профессиональную зрелость как способность человека с возрастом реже менять профессиональные виды деятельности, т.е. как стремление к стабилизации карьеры.

D. E. Super et al. (2022) говорят о том, что карьерная зрелость связана с уровнем подготовки человека к выполнению задач по развитию карьеры и принятию карьерных решений:

МОЖНО ВЫДЕЛИТЬ КАК МИНИМУМ ЧЕТЫРЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ, СВЯЗАННЫХ НЕ С ВОЗРАСТНЫМ КРИТЕРИЕМ, А С ВЫПОЛНЕНИЕМ ЧЕЛОВЕКОМ НА ОПРЕДЕЛЕННОМ ЭТАПЕ ОНТОГЕНЕЗА СВОЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ

это отражает уровень умственной зрелости и является прогнозирующим фактором его/ее удовлетворенности работой.

T. Pirsoul et al. (2023) отмечают, что понятие «карьера» многоаспектно и включает в себя важные карьерные решения, постоянное освоение навыков, адаптацию к меняющемуся миру работы, развитие полноценного баланса между трудом и личной жизнью, а также переговоры о карьерных переходах. Поэтому, с точки зрения авторов, основной характеристикой карьерной зрелости является эмоциональный интеллект как ресурс ее становления.

Исходя из представленных методологических позиций, можно рассматривать *профессиональную зрелость как ступень профессионального развития личности,*

характеризующуюся определенным уровнем профессиональной компетентности, которая, в свою очередь, детерминируется профессиональным опытом и проявляется в способности и готовности человека работать систематически, продуктивно и качественно в различных условиях, максимально реализуя свой личностный потенциал.

Личностно-профессиональная зрелость: уровневая модель развития

Следует отметить взаимосвязь и взаимообусловленность категорий «личностная зрелость» и «профессиональная зрелость» человека. Более обобщенная категория «личностно-профессиональная зрелость» объединяет личностные, социальные и профессиональные характеристики, отражающие развитие и продуктивность деятельности человека на протяжении всей жизни с учетом накопленного опыта, а также культуру не только самого человека, но и его социальных ролей. Поэтому *личностно-профессиональная зрелость* может рассматриваться как *ступень личностного и профессионального развития человека, детерминированная субъектным опытом поведения в жизненной ситуации и характеризующаяся осмысленным проявлением качеств личности (в том числе профессиональных) во взаимодействии с другими людьми/социумом/ обществом и культуры всех социальных ролей человека.*

По Грейвсу (1974), развитие человека имеет спиралевидный характер, где каждый новый виток включает в себя и трансформирует предыдущий уровень (накопление опыта), добавляя в него новые измерения и усиливая или ослабляя синергетический эффект. С учетом этой модели, можно говорить о том, что развитие человека происходит поэтапно, а каждый его новый уровень характеризуется определенной системой ценностей, когнитивных навыков и способов поведения, которая является «средством» адаптации и социализации человека как личности и как субъекта деятельности.

И как только это «средство» перестает быть эффективным (в нашем случае этот этап называется уровнем зрелости), возникает потребность в переходе на более высокий уровень развития. Однако накопленный опыт не всегда оказывается позитивным, а значит, человек может не подняться на более высокую ступень, а, наоборот, опуститься на более низкую (отрицательный синергетический эффект).

Исходя из обозначенных позиций, можно выделить как минимум четыре уровня развития личностно-профессиональной зрелости, связанных не с возрастным критерием, а с выполнением человеком на определенном этапе онтогенеза своей социальной роли. В данном случае ограничимся широко известными социальными ролями – абитуриент, студент, специалист и руководитель, – полагая, что человек выбирает для себя именно такую траекторию личностно-профессионального становления и развития. Рассматривая культуру «как пространство для становления и развития активных, творческих представителей нового поколения, готовых и способных созидать» (Шурилова, 2022), можно выделить следующие уровни развития личностно-профессиональной зрелости человека, соответствующие обозначенным социальным ролям:

- культура приверженности (абитуриент);
- культура правил (студент);
- культура принадлежности (специалист);
- культура успеха (руководитель).

Отдельно отметим, что в соотношении культура/роль приоритетной является категория культуры.

Культура приверженности (социальная роль – абитуриент)

На стадии поступления в высшую школу человек осуществляет осознанный выбор профессиональной деятельности, в рамках которой он планирует строить карьеру, организовывать работу, проектировать индивидуальный и профессиональный трек, достигать личностные и профессиональные цели развития, исходя из понимания своих

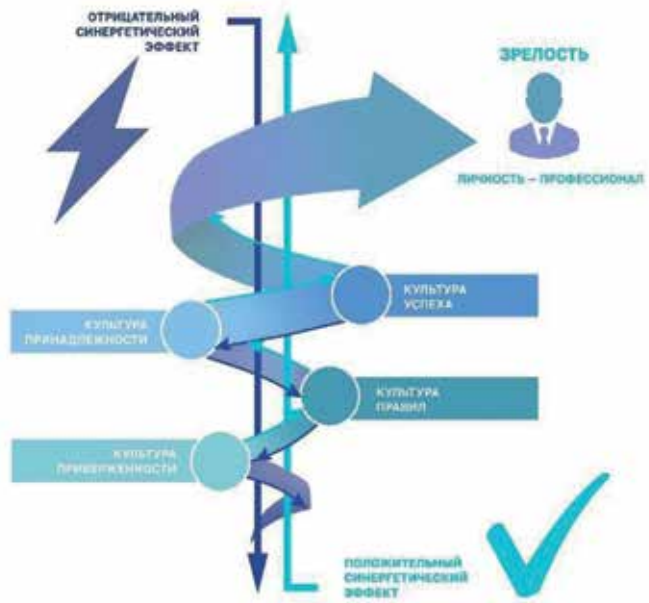


Рис. 1. Уровневая модель развития личностно-профессиональной зрелости. Источник: разработано автором.
Fig. 1. Level model of development of personal and professional maturity. Source: developed by the author.

возможностей и внутренней мотивации. Можно считать, что именно этот этап характеризуется приверженностью человека к выбранной профессии, к идеальному образу своего будущего, нравственным идеалам. Приверженность можно рассматривать как «силу, которая привязывает человека к цели (социальной или не социальной) и к курсу действия, имеющего отношение к этой цели» (Meyer & Becker et al., 2006). С этой точки зрения, она включает в себя позитивное отношение человека к выбранной профессии, к соответствующей ей системе ценностей и к собственному развитию когнитивных, личностных и профессиональных качеств.

Поэтому *культура приверженности – это совокупность ценностей, установок и способов поведения, характеризующих осознанный выбор профессии и позитивное отношение человека к своему личностному и профессиональному развитию.* Однако после получения человеком социальной роли студента культура приверженности как первый уровень зрелости переживает кризис, но сохраняется в неявном виде в качестве приобретенного опыта и служит основой культуры правил. Такой опыт человек получает на каждом уровне в результате осмысления своих действий и самооценки.

Культура правил (социальная роль – студент)
На этапе получения высшего образования человек адаптируется к социальной роли студента и, соответственно, к новой социальной и профессиональной среде, принимая определенную систему правил обучения, поведения, жизнедеятельности. Соблюдая эти правила, студент накапливает опыт и приходит к пониманию принципа «нормирования» осуществляемой деятельности. Поэтому *культура правил* может рассматриваться как *совокупность ценностей, установок и способов поведения, характеризующих способность и готовность человека к осуществлению профессиональной деятельности, личностному развитию, самоорганизации и самодисциплине.* После окончания вуза и получения социальной роли специалиста культура правил (второй уровень зрелости) проходит через кризис, но, опять-таки, не отбрасывается человеком полностью, а сохраняется в неявном виде и служит основой культуры принадлежности.

Культура принадлежности (социальная роль – специалист)

При выходе на работу адаптация сопровождается потребностью в ощущении себя частью команды. Поэтому принадлежность к ней и преданность делу/коллегам становятся важными ценностными конструктами, удовлетворяющими потребность человека быть частью профессионального сообщества. Осваивая культуру принадлежности, человек учится поступать своими личными интересами ради общественных, решать задачи командой, следовать традициям коллектива. Таким образом, культура принадлежности – это *совокупность ценностей, установок и способов поведения, характеризующих высокий уровень психологической устойчивости человека, его способность к самореализации и саморазвитию.* Однако и культура принадлежности (третий уровень зрелости) сталкивается с кризисом (что проявляется в росте амбиций), но, так же как и предыдущие культуры, сохраняется в неявном виде и служит основой следующего уровня зрелости – культуры успеха.

Культура успеха (социальная роль — руководитель)

Возникновение потребностей в профессиональном и личностном росте проецирует стремление человека к самоактуализации, т. е. к полному раскрытию своего личностного потенциала. При этом отметим, что успех рассматривается как достижение поставленных целей и положительных результатов деятельности, выражающийся (в карьерном плане) получением социальной роли руководителя. Осваивая культуру успеха, человек стремится достичь наилучших результатов, иногда даже пытаясь превзойти себя, поэтому ключевыми характеристиками культуры успеха являются категории «достижение» и «результат». Таким образом, культура успеха — это *совокупность ценностей, установок и способов поведения, характеризующих высокий уровень социальной устойчивости человека и его способность к самоактуализации.* Однако и культура успеха (четвертый уровень зрелости) тоже приходит к своему кризису, также не отбрасывается и может служить основой следующего уровня зрелости (и вполне возможно, что не одного) либо ступенью, с которой человек опускается на более низкий уровень и начинает поиск нового опыта, основанного на предыдущем.

Обозначенные позиции позволяют говорить об уровневой модели развития личностно-профессиональной зрелости человека: от абитуриентов, студентов, специалистов до руководителей разного уровня (рис. 1).

Заключение

Представленная модель отражает не только смысловое содержание, но и динамику развития личностно-профессиональной зрелости, что представляется значимым в исследовании данного феномена. Кроме того, перспективным направлением исследований в научном и практическом плане видится решение проблемы выбора, обоснования и описания критериев и показателей личностно-профессиональной зрелости. Подводя итог, отметим, что проведенный

теоретико-методологический анализ категорий «зрелость», «личностная зрелость» и «профессиональная зрелость» позволил актуализировать их сущность и наполнить смысловым содержанием категорию личностно-профессиональной зрелости.

Список источников

Адлер, А. (1977). *Понять природу человека*. Гуманитарное агентство «Академический проект».

Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Издательство Ленинградского университета.

Андрюшкова, Н. П. (2022). Личностная зрелость: модель исследования в контексте событийного подхода. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 22(4), 423–426. EDN: ZSZRXJ

Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Смысл: Издательский центр «Академия».

Бек, Д., Ларсен, Т., Солонин, С., Вильеэн, Р., & Джонс, Т. (2019). *Спиральная динамика на практике. Модель развития личности, организации и человечества = Модель развития личности, организации и человечества*. Альпина Паблишер.

Бодалев, А. А. (1998). *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения*. Флинта: Наука.

Галета, Я. В. (2018). Содержание и критерии социальной зрелости личности. *Восточно-Европейский научный журнал*, 7–4(35), 4–9. EDN: YZRABV

Гусейнов, А. Ш., & Шиповская, В. В. (2023). Личностная зрелость как основа гармоничного и аутентичного бытия в условиях транзитивности. *Южно-российский журнал социальных наук*, 24(3), 24–44. EDN: WWBDCK

Деркач, А. А. (2012). Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста. *Акмеология*, 4(44), 11–17. EDN: PZVUGR

Деркач, А. А. (Ред.). (2004). *Акмеология*. Издательство РАГС.

Завьялова, И. Ю., & Солдатова, Е. Л. (2019). Структура личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования. *Science for Education Today*, 9(1), 93–108. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.06>

Знаков, В. В., & Рябикина, З. И. (2017). *Психология человеческого бытия*. Издательство «Смысл». EDN: XRXREL

Ильин, Е. П. (2012). *Психология взрослости*. Издательство «Питер».

Кашина, О. П. (2017). Индикаторы зрелости личности в различные исторические эпохи. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 4(17), 18–21. EDN: YLQHCO

Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат.

Леонтьев, Д. А. (Ред.). (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Смысл. EDN: QYCWZP

Маслоу, А. (2025). *Мотивация и личность*. Питер.

Михайлова, С. В. (2022). Надпрофессиональные компетенции как одно из условий формирования профессиональной зрелости. *Педагогическое образование*, 3(9), 46–48. EDN: IXSJXH

Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избранные труды*. Смысл.

Павлова, Н. С. (2023). Исследование субъектных и личностных характеристик в русле системно-субъектного подхода. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(4), 462–474. EDN: GOQIIQ

Паттурина, Н. П. (2006). Проблема зрелости в современной психологии. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 7(17), 113–126. EDN: MSSKLZ

Перлз, Ф. (1998). *Гештальт-семинары*. Институт общегуманитарных исследований.

Перлз, Ф. (2004). *Теория гештальт-терапии*. Институт общегуманитарных исследований.

Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. Наука.

Прохоров, М. М., & Кашина, О. П. (2013). Зрелость человека в трактовках философии и ее многомерность. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право*, 16(159), 280–289. EDN: RUWHIZ

Реан, А. А., & Коломинский, Я. Л. (2000). *Социальная педагогическая психология*. Издательство «Питер».

Рубинштейн, С. Л. (1996). *Основы общей психологии*. Учпедгиз.

Русалов, В. М. (2006). Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*, 27(5), 83–91. EDN: HVCZTZ

Рябикина, З. И., & Фоменко, Г. Ю. (2009). Субъектно-бытийный подход: преемственность традиций. *Человек. Сообщество. Управление*, 4, 26–37. EDN: PYGPRH

Сапогова, Е. Е. (2013). *Экзистенциальная психология взрослости*. Смысл.

Сергиенко, Е. А. (2021). *Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода*. Институт психологии РАН. https://doi.org/10.38098/mng_21_0435

Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (1995). *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*. Школа-Пресс.

Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (2014). *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Серия «Основы психологической антропологии»*. ПСТГУ.

Солдатова, Е. Л., & Шляпникова, И. А. (2010). Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, 27(203), 66–74. EDN MWJYHF

Солдатова, Е. Л., & Шляпникова, И. А. (2015). Связь эго-идентичности и личностной зрелости. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, 8(1), 29–33. EDN: RPDRRN

Фрейд, З. (2019). *Введение в психоанализ*. АСТ.

Фромм, Э. (2015). *Анатомия человеческой деструктивности*. АСТ.

Шиповская, В. В., & Гусейнов, А. Ш. (2019). Психосоциальная зрелость в контексте преодоления трудных ситуаций и предупреждения личностных деструкций. *Казанский педагогический журнал*, 3(134), 171–177. EDN: YWKUMX

Шурилова, Т. Б. (2022). Развитие идей культурологического подхода в истории педагогической мысли и образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, (203), 102–114. EDN: EUFMMY

Эриксон, Э. Г. (1996). *Детство и общество*. Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга».

Bihagen, E., Shahbazian, R., & Kjellsson, S. (2024). Later and less? New evidence on occupational maturity for Swedish women and men. *Research in Social Stratification and Mobility*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100884>

Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2011). Class origins, education and occupational attainment in Britain: secular trends or cohort-specific effects? *European Societies*, 13(3), 347–375. <https://doi.org/10.1080/14616696.2011.568259>

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. C., & Lieberman, M. (1983). A Longitudinal Study of Moral Judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1/2), 1–124. <https://doi.org/10.2307/1165935>

Hogan, R., & Roberts, B. W. A. (2004). Socioanalytic model of maturity. *Journal of Career Assessment*, 12(2), 207–217. <https://doi.org/10.1177/1069072703255882>

Lecky, P. (1945). *Self-consistency: a theory of personality* (154 p.). Island.

Lyu, F. F., Ramoo, V., & Wang, Y. X. (2022). Career maturity, psychological resilience, and professional self-concept of nursing students in China: A nationwide cross-sectional study. *Journal of Professional Nursing*, 42, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.06.003>

Meyer, J. P., Becker, T. E., & Dick, R. (2006). Social identities and commitment at work: Toward an integrative model. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 665–683. <https://doi.org/10.1002/job.383>

Onen, A. S., & Kocak, C. (2012). Analysis on professional maturity levels of secondary school students according to their ruminative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1894–1899. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.919>

Özkamali, E., Cesuroğlu, Ş. G., Hamamci, Z., Buğa, A., & Çekiç, A. (2014). The Investigation of Relationships between Vocational Maturity and Irrational Career Beliefs. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 116, 3072–3074. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.709>

Pirsoul, T., Parmentier, M., Sovet, L., & Nils, F. (2023). Emotional intelligence and career-related outcomes: A meta-analysis. *Human Resource Management Review*, 33(3). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100967>

Prince, M. (1924). *The unconscious* (2nd ed.). Macmillan.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist’s View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Harper.



Personal and professional maturity as a resource for human development

Nataliya B. Avalueva

PhD in Pedagogy, Leading Researcher, Directorate, Priority Educational Initiatives, Directorate, Priority Educational Programs, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571); <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

ABSTRACT The article considers issues related to personal and professional development of a person. Assuming that human maturity can be a key characteristic of various stages of his/her development, a wide range of methodological approaches to understanding the categories of personal and professional maturity is analyzed, which made it possible to update them based on the approach from the standpoint of the life path, existential, axiological, activity and acmeological approaches. The semantic essence of the phenomenon of maturity as an interdisciplinary subject of scientific research is revealed: a certain state of personality development, characterized by its ability to self-realization and self-development in various aspects of life, determined by personal, social and professional experience. Personal maturity is considered as a stage of personal development of a person, determined by personal experience of realizing value qualities in activity and characterized by the ability and readiness of the individual for self-realization and self-development. Professional maturity is presented as a stage of professional development of an individual, characterized by a certain level of professional competence, which is determined by professional experience and is manifested in the ability and readiness of a person to carry out their professional activities systematically, productively and efficiently in various conditions, maximally realizing their personal potential. The conducted theoretical and methodological analysis of the concepts of maturity, personal maturity, professional maturity contributed to the introduction of the concept of personal and professional maturity and the disclosure of its semantic content. Personal and professional maturity is seen as a stage of personal and professional development of a person, determined by the subjective experience of behavior in a life situation and characterized by a meaningful manifestation of personal qualities (including professional ones) in interaction with other people/society and the culture of those social roles that a person plays throughout his life. The presented understanding contributed to the development of a level model of personal and professional maturity development, reflecting the dynamics of its development and the resulting positive or negative synergistic effect of development. The main principle of constructing the model was K. Graves' principle of spiral dynamics.

KEY WORDS maturity, personal maturity, professional maturity, personal and professional maturity, development

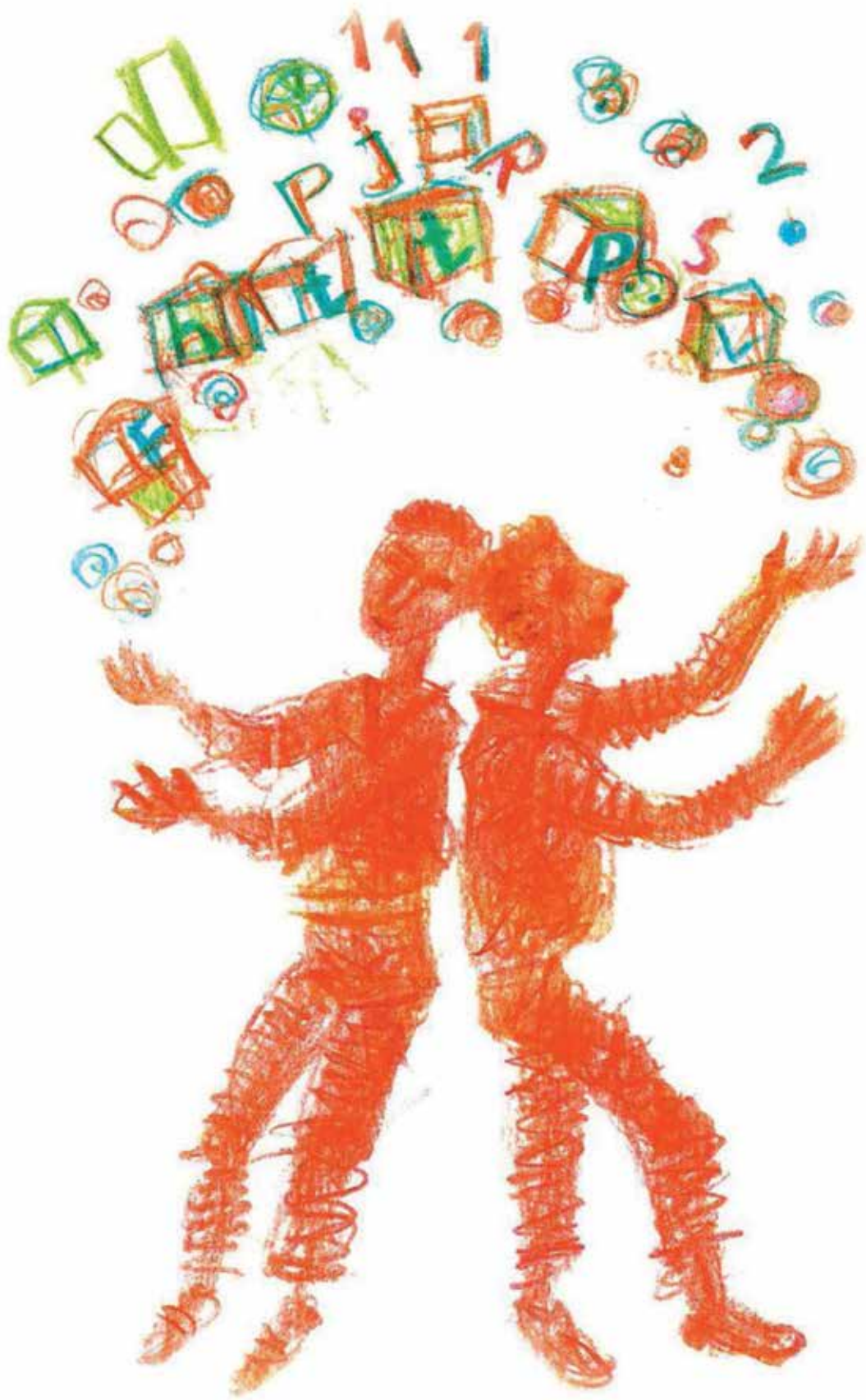
TO CITE maturity, personal maturity, professional maturity, personal and professional maturity, development

FUNDING Avalueva, N. B. (2025). Personal and professional maturity as a resource for human development. Educational Policy, 21(2), 94–106.

ACKNOWLEDGEMENTS The author expresses his deep gratitude to Alexander Asmolov and anonymous reviewers.

© Avalueva N. B. 2025

Received: 28.07.2025
Accepted: 10.08.2025
Date of publication: 20.09.2025



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Исследования резильентных школ: новые перспективы

С. Г. Косарецкий

Московский государственный психолого-педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается возникновение, текущее состояние и перспективы российских исследований резильентности школ. Обосновывается тезис о том, что исследования достигли рубежа, преодоление которого возможно на основе новых теоретико-методологических подходов: экосистемного, социокультурного, теории проактивности (агентности). Демонстрируется, как применение данных подходов к анализу имеющихся знаний о резильентных школах позволяет понять условия, механизмы формирования и динамику резильентности, а также выстроить сбалансированную политику поддержки школ в неблагоприятных условиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА резильентность, резильентные школы, эффективные школы, проактивность, экосистемный подход, социокультурный подход

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Косарецкий, С. Г. (2025). Исследования резильентных школ: новые перспективы. *Образовательная политика*, 21(2), 108–118.



© Косарецкий С. Г., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 20.07.25
Принята: 21.08.25
Дата публикации: 20.09.25



Сергей Геннадьевич КОСАРЕЦКИЙ

**к. псих. н., проректор по научной деятельности,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(127051, Москва, РФ, ул. Сретенка, 29),
<https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>,
e-mail: kosaretskijs@mgppu.ru**

Введение

Вопросы резильентности в образовании становятся все более значимыми в условиях возрастания в современном мире политической и экономической турбулентности, рисков масштабных эпидемий и экологического кризиса (Borazon et al., 2023). В российском образовании, учитывая сохраняющиеся различия в условиях работы

школ и качестве образовательных результатов¹, изучение феномена академической резильентности по-прежнему вызывает интерес у практиков и исследователей.

Еще в 2009 году в Институте образования НИУ «Высшая школа экономики» было начато

¹ Результаты общероссийской оценки качества общего образования на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся – 2023 (ч. 1). (2023). ФИОКО. <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-1.pdf>

под руководством М. А. Пинской исследование межшкольных различий в качестве образовательных результатов и их связи с условиями работы школ, управленческими и педагогическими практиками. Первые публикации продемонстрировали детерминированность качества образования социальным контекстом, в котором работают школы, но также выявили группу образовательных учреждений, способных справиться с внешними вызовами (Пинская и др., 2011, 2012).

На следующем этапе разработанный в Институте образования инструмент контекстуализации образовательных результатов позволил выявлять школы, демонстрирующие академические результаты выше тех, что ожидалось с учетом социального контекста их работы (Ястребов и др., 2014).

В публикациях исследователей Института образования 2016–2019 гг. оформился переход от концепта «эффективные школы» к концепту «резильентные школы» (Козина и др., 2016; Пинская и др., 2018, 2019; Pinskaya et al., 2019).

Важно отметить, что в тот период группа М. А. Пинской находилась на переднем крае мировых исследований академической резильентности и резильентных школ (Acevedo & Hernandez-Wolfe, 2014; Schelvis et al., 2014; Phillips et al., 2014; Agasisti et al., 2018; Chu, 2018).

Академическая резильентность определялась как достижение учебного успеха в школе несмотря на неблагоприятные условия окружающей среды, бедность, низкий социально-экономический статус семей учащихся, депривацию территории (Wang et al., 1994; Agasisti et al., 2018). Академически резильентными считались образовательные учреждения, входящие в группу с низким

индексом социального благополучия, но эффективно противостоящие внешним вызовам и добивающиеся результатов в обучении (Пинская и др., 2018; Agasisti et al., 2018).

Последующие российские публикации по вопросам резильентности учащихся и школ опирались преимущественно на работы Института образования (Ильясов и др., 2017; Муравьева, 2017; Давыденко, 2019; Аринушкина, 2022), проводя исследования на материале региональных кейсов (Майоров & Хмяляйнен, 2021; Золотарева, 2021; Заиченко & Гехтман, 2024; Виноградов & Шатунова, 2024).

Важным моментом в развитии этого направления стало использование понятия «резильентность» и соответствующих методов изучения в системе национальных исследований качества образования². Это способствовало в известном смысле легитимации понятия в официальном дискурсе образовательной политики, расширило практики идентификации и изучения таких школ, стимулировало попытки использования знаний

об эффективных и неэффективных практиках в федеральных и территориальных проектах³.

На сегодняшний день исследователи пришли к выводу, что академическая резильентность представляет собой в большей степени структурный феномен и что ее обуславливают скорее характеристики школы, чем качества отдельных учеников (Звягинцев, 2022). Накопленные данные позволили дополнить и систематизировать эти характеристики,

НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ
ИССЛЕДОВАТЕЛИ ПРИШЛИ
К ВЫВОДУ, ЧТО АКАДЕМИЧЕСКАЯ
РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ ПРЕДСТАВЛЯЕТ
СОБОЙ В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ
СТРУКТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И ЧТО
ЕЕ ОБУСЛАВЛИВАЮТ СКОРЕЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЫ, ЧЕМ
КАЧЕСТВА ОТДЕЛЬНЫХ УЧЕНИКОВ

² Анализ резильентности российских школ. (2020). ФИОКО.

³ Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. (2022). ФИОКО. <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ШНОР/Методрекоммендации%20по%20ШНОР.pdf>

обосновать особенности резильентных школ (Козина и др., 2016; Brooks, 2006; Звягинцев, 2022; Silva, 2022).

В последних публикациях российские авторы предложили варианты дифференциации стратегий (Заиченко & Гехтман, 2024) и моделей (Виноградов & Шатунова, 2024) школ, отличающихся резильентностью. Похоже, что основное направление исследований, связанное с инвентаризацией характеристик/практик упомянутых образовательных учреждений (Козина и др., 2016; Brooks, 2006; Пинская и др., 2018, 2019; Pinskaya et al., 2019; Звягинцев, 2022), исчерпало свой потенциал.

Похожий путь ранее проделали исследователи школьной «эффективности» (School Effectiveness Research), изучавшие процессы, характерные для организаций, работающих в наиболее сложных социальных условиях и с наиболее неблагополучным контингентом и при этом демонстрирующих успешность (Edmonds, 1979; Mortimore et al., 1995; Harris, 2008; Chapman et al., 2012). Результатом анализа стали списки характеристик, коррелирующих с академической успешностью школ.

Данное направление исследований в свое время стало объектом критики, отмечавшей:

- тенденцию определять эффективность в терминах ограниченного и часто неадекватного диапазона результатов;
- отсутствие продольных данных; необоснованность предположений об однородности школьных «эффектов»;
- недостаточную аргументацию тезиса о том, что разный уровень «эффективности» обусловлен внутришкольными факторами и тем более факторами, находящимися под контролем школы.

На наш взгляд, к корпусу исследований резильентности применимы все эти замечания, а также заключение о том, что выводы о связанных с «эффективностью» «коррелятах» не могут заменить хорошо обоснованного понимания конкретных механизмов (Coe & Fitz-Gibbon, 1998).

Даже интересный поворот, осуществленный в исследованиях Института образования, когда особенности резильентных школ объясняются не столько наличием эффективных практик, сколько отсутствием неэффективных

(Звягинцев, 2022; Mikhailova et al., 2023), ранее уже был реализован (van de Grift & Houtveen, 2007).

Это вполне объяснимо, поскольку большинство исследователей резильентности использовали при изучении нового феномена подход, ранее примененный в изучении школьной эффективности. На определенном этапе это было продуктивно, поскольку направление School Effectiveness Research было тесно связано с рядом других важных теорий и концепций (school improvement, лидерство, профессиональные обучающиеся сообщества, коллаборативный профессионализм, школьные сети, самообучающиеся организации и др.).

Однако есть основания считать, что исследования резильентности приблизились к рубежу, преодоление которого требует теоретико-методологических подходов, адекватных исследуемому феномену и позволяющих по-новому интерпретировать имеющиеся данные и синтезировать полученные знания. Новые методы могут также выступить основанием для дизайна исследований, способных пролить свет на пока не решенные или игнорируемые вопросы.

В основной части статьи мы рассматриваем несколько таких подходов и демонстрируем их потенциал в раскрытии условий, механизмов формирования и динамики резильентности, определении сбалансированного подхода в политике поддержки школ в неблагоприятных условиях.

Основная часть

Экосистемный подход

Следует признать, что исследования школьной резильентности, как в России, так и за рубежом, в целом не отличаются особым вниманием к теоретическим подходам (рамкам), которые позволили бы дать альтернативные интерпретации собранным данным или обеспечить интересный синтез полученных результатов.

Между тем, в исследованиях индивидуальной резильентности мы наблюдаем другую картину. Речь идет о последовательном развитии системного и социально-экологического

подходов и их интеграции на данном этапе в мультисистемный подход, раскрывающий то, как резильентность человека возникает в результате взаимодействия различных систем (внутри и вне его) и может быть мобилизована координированными стимулирующими и защитными воздействиями (Rutter, 1987; Lerner, 2006; Ungar, 2021; Masten et al., 2023).

Опираясь на наработки в области исследования индивидуальной резильентности, теорию экологических систем (Bronfenbrenner, 1977) и отечественные версии подхода к школе как «открытой системе» (Моисеев & Моисеева, 2008; Шамова, 2009), мы находим экосистемный подход к исследованию феномена резильентности школ наиболее перспективным (Косарецкий, 2025).

Данная рамка позволяет рассматривать резильентность не как свойство происходящих внутри школы процессов, но как свойство образовательной экосистемы, в которую она включена. Как отмечается в одной из последних российских публикаций, условия для формирования резильентности надо выявлять (создавать) как внутри системы (школьный уровень) – «возможности, которые встроены в культуру школы, культуру образовательных взаимодействий», так и во внешней среде (районный или региональный уровень) – «возможности, предоставляемые школе внешними организациями для выращивания способности к резильентности (районные органы, социальные партнеры, грантодатели)» (Заиченко & Гехтман, 2024).

Экосистемный подход обнаруживает за фасадом эффективных практик резильентных школ (управленческие стратегии, педагогические практики и др.) связи, отношения и взаимодействия участников экосистемы на разных уровнях – внутри школы (между учащимися и учителями, директором и учителями) и вне школы (с родителями,

местным сообществом, другими школами) – и делает предметом изучения их особенности.

Уже в имеющихся исследованиях мы можем найти такие характеристики этих отношений, как доверие, высокие ожидания, внимание к потребностям и возможностям, баланс требований и поддержки, распределение ответственности, консолидация усилий, координация действий, связанность, регулярная обратная связь, а также варианты их оформления в организационной культуре (коллегиальность принятия решений, взаимообучение, партисипативность, распределенное лидерство и др.).

Специально отметим, что исследования обращают наше внимание на важность эмпатии в отношениях между членами сообщества резильентных школ. Установлено, что резильентности учащихся в большей степени способствует личный характер их отношений с учителями (Быкова & Чиркина, 2020).

Что касается взаимодействия директора и учителей, то в современных исследованиях применительно к школам в неблагоприятных условиях проблематизируется эффективность традиционной модели «сильного», трансформационного лидерства, подчеркивается важность сочетания настойчивости руководителя с чувствительностью и откликом на потребности и возможности учителей, проявлением «заботы» (Zumpe, 2024).

Peter Demerath (2018) описывает «эмоциональную экологию» культуры в успешных школах, работающих в сложных условиях: «взаимосвязанные циклы обратной связи формировали эмоционально значимые смыслы, которые определяли приоритеты, практику и направление развития; сотрудники и руководители проявляли эмпатию к учащимся из неблагополучных семей, выражали оптимизм в отношении их способностей и были мотивированы помогать

СПЕЦИАЛЬНО ОТМЕТИМ, ЧТО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЩАЮТ НАШЕ ВНИМАНИЕ НА ВАЖНОСТЬ ЭМПАТИИ В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ СООБЩЕСТВА РЕЗИЛЬЕНТНЫХ ШКОЛ

им в обучении и процветании,... руководство и персонал школы укрепляли доверие к профессиональным компетенциям коллег, способствуя совместному обучению и решению возникающих проблем» (Там же).

Экосистемный подход может приблизить нас к ответу на малоизученный вопрос об устойчивости резильентности школ. Сегодня доминирует представление о резильентных школах как о «раз и навсегда» успешно ответивших на вызовы и пребывающих в этом состоянии (в «нирване») год за годом резильентности.

Между тем как передовые исследования индивидуальной резильентности, так и ряд не систематизированных пока должным образом наблюдений в отношении резильентных школ позволяют говорить о резильентности как о динамической характеристике, изменяющейся в течение времени и способной сойти на нет. Данную особенность, на наш взгляд, важно изучать и обсуждать, поскольку она раскрывает драматизм феномена, показывает хрупкость побед, достигаемых школьной командой, и возможность отступлений.

Такого рода понимание крайне важно и для самих резильентных школ, и для взаимодействующих с ними органов управления, и для образовательных учреждений, рассматривающих их как ориентир. В истории уже был пример исследования (Rutter et al., 1979), которое вначале вернуло веру в возможности школ и учителей существенно влиять на академические и социальные успехи своих учеников. Однако в дальнейшем были получены свидетельства того, что некоторые школы не могут удержаться на достигнутом высоком уровне, переходят в разряд менее эффективных, демонстрируют снижение потенциала и даже тенденцию к долгосрочной неэффективности. Все это в определенном смысле «отрезвило» научное и профессиональное сообщество (Best, 2025).

Для объяснения эксклюзивности и неустойчивости феномена «резильентная школа» экосистемный подход предлагает рассматривать резильентность как эмерджентное свойство образовательной экосистемы.

Теории проактивности (агентности)

Во многих исследованиях резильентность школ связывается с их активностью и усилиями, предпринимаемыми командами для решения проблем (Christie, 1999; Пинская и др., 2011; Муравьева, 2017; Naicker et al., 2016; Silva, 2022; Виноградов, 2024). Резильентные школы «борются», в отличие от «тонущих», признавших свою неспособность справиться с трудностями (Пинская и др., 2012).

Исследования показывают, что активность резильентных школ проявляется как по отношению к внешней среде, что выражается в привлечении родителей, укреплении связей с местным сообществом, вхождении в профессиональные сети (Bryan et al., 2005; Phillips et al., 2014; Пинская и др., 2018, 2019; Mikhailova et al., 2023), так и по отношению к внутренним процессам и структурам, что проявляется в инициативах по развитию внеурочной деятельности и дополнительного образования, созданию профессиональных обучающих сообществ и др. (Пинская и др., 2012; Christie, 1999; Звягинцев, 2022; Silva, 2022; Виноградов, 2024).

Эта активность направлена на преодоление базового для резильентных школ дефицита ресурсов, привлекает внешние возможности, распаковывает ресурсы внутри школы и повышает эффективность их использования.

При этом, с нашей точки зрения, феномену активности резильентных школ не уделяется должного внимания. Между тем активность – это «неестественная» характеристика школ, находящихся в неблагоприятных условиях. Ожидать от них активности заметно менее обоснованно, чем от школ, действующих внутри благоприятной среды, а стимулировать и поддерживать ее развитие в них сложнее. В неблагоприятных условиях проактивность депривируется (Zumpe, 2024), а естественной становится именно пассивная позиция, принятие своей неспособности к обеспечению качественных образовательных результатов, снятие с себя ответственности, ощущение беспомощности.

Лучше понять этот базовый атрибут резильентных школ нам помогают современные теории проактивности

(агентности), которые описывают способность человека влиять на обстоятельства и решать проблемы (Emirbayer & Mische, 1998; Bandura, 2001), воздействовать на существующие структуры и создавать новые (Udehn, 2002; Сорокин, 2021).

Как правило, в исследованиях проактивную позицию резильентных школ связывают с руководством – лидером (Patterson & Kelleher, 2005; Harris, 2008; Day, 2014; Денисенко, 2023). Однако, на наш взгляд, проактивность не локализуется на этом уровне. Исследования выявляют проявления проактивности у детей, учителей, родителей из резильентных школ.

Во многих научных работах коллективы школ с атмосферой сотрудничества и внутренним социальным капиталом рассматриваются как главный ресурс и причина резильентности⁴ (Silva, 2022; Zumpe, 2024). В этом контексте важной является категория коллективной проактивности – одного из трех режимов человеческой проактивности (агентности) (Bandura, 2001). Коллективная проактивность описывает основополагающую способность групп признавать проблемы, брать ответственность за их решение и решать их вместе. Она возникает на основе горизонтальных неиерархических отношений между членами школьного сообщества и развивается в направлении усиления интеграции, сплоченности и взаимности. Важными ее условиями является вовлечение рядовых членов в принятие решений (партиципативность), делегирование руководителем полномочий (распределенное лидерство), создание «институтов коллегиальной работы» (к которым можно отнести профессиональные обучающиеся сообщества учителей) (Parker et al., 2016; Gehring et al., 2023).

⁴ Анализ резильентности российских школ. (2020). ФИОКО.

ОДНОЙ ИЗ ВЕДУЩИХ
ХАРАКТЕРИСТИК РЕЗИЛЬЕНТНЫХ
ШКОЛ ЯВЛЯЮТСЯ «ВЫСОКИЕ
ОЖИДАНИЯ»

В отношении коллективной проактивности в школах в неблагоприятных условиях следует вновь подчеркнуть ее «неестественность». Отмечается, что некоторые исследователи изменений в образовании склонны рассматривать коллективную проактивность как неотъемлемую. Однако такая концептуализация затемняет понимание возникновения и формирования способности к коллективной проактивности в неблагоприятной среде (Zumpe, 2024). Коллективная проактивность может возникать и угасать в зависимости от контекста и проблем, с которыми сталкивается группа, и от того, как группа с ними справляется.

Однажды возникнув, коллективная проактивность может сохраниться, а может исчезнуть (Там же). Мы предполагаем, что достижение качественных академических результатов в школах в неблагоприятных условиях следует связывать с индуцированием и поддержкой проактивности различных участников (руководителя, учителей, учащихся, родителей), интегрирующейся в коллективную проактивность.

Условия данного процесса создаются в рассмотренной выше системе отношений и взаимодействий, характерных для резильентных школ. Исследования показывают, что учащиеся берут на себя ответственность за свои достижения или неудачи в том случае, когда доверяют учителям (Пинская и др., 2012).

Одной из ведущих характеристик резильентных школ являются «высокие ожидания»: учителя возлагают надежды на всех своих учеников; знают, что те могут быть успешными в школе; верят, что они могут добиться академических достижений, несмотря на различия в их социальном происхождении и стартовой успеваемости (Brooks, 2006; Пинская и др., 2018).

При этом «высокие ожидания» эффективны не сами по себе, а как элемент согласованного

взаимодействия: они трансформируются в прозрачные требования к учащемуся, ему предоставляется поддержка, включая дополнительные образовательные ресурсы (индивидуальные занятия, кружки), обеспечивается обратная связь. Вероятность стать резильентным значимо выше в тех случаях, когда преподаватели слушают учащегося, относятся к нему справедливо и готовы оказать необходимую помощь (Быкова & Чиркина, 2020). Все это в совокупности стимулирует и культивирует проактивность ученика. Если ожидания снижены, дети с меньшей вероятностью верят, что могут добиться успеха в школе, и с меньшей вероятностью будут прилагать усилия. Если их усилия не получают необходимых ресурсов для реализации, то импульс активного действия быстро угасает.

Сходным образом лидер школы стимулирует проактивность учителей: он формулирует высокие ожидания и предъявляет требования, задающие пространство для реализации проактивности, обеспечивает поддержку (в том числе предоставляет ресурсы) в зависимости от потребностей и возможностей, обеспечивает регулярную обратную связь.

Наконец, политика органов управления в отношении школы в неблагоприятных условиях, основанная не на внешнем давлении и формальной подотчетности, а на высоких ожиданиях, предоставлении обратной связи и гибкой поддержки, будет способствовать коллективной проактивности школьных команд и использованию ими внешних требований для продвижения собственных целей и стратегий (Zumpe, 2024; Заиченко & Гехтман, 2024; Honig & Hatch, 2004).

Социокультурный подход

Еще один аспект исследований школьной резильентности пока не получил должного внимания. Это роль социокультурных факторов, влияющих на возможности и особенности резильентности в специфических социокультурных контекстах. Как правило, мы видим в исследованиях резильентных школ одни и те же характеристики, независимо от того, находятся они в Подмосковье, Красноярском крае, Ярославской области или

Санкт-Петербурге. Фактически реализуется максима Льва Толстого про счастливые семьи. Некоторые «оттенки» проявляются в исследованиях, использующих качественные, в частности этнографические, методы (Пинская и др., 2019), однако и в этих работах исследователи стремятся получить «дистиллированную», «очищенную от примесей» резильентность. Между тем, вероятно, что именно в «примесях» кроются важные знания о феномене резильентности. Понимание важности социального контекста и использование инструментов контекстуализации позволили в свое время выделить феномен резильентности. Более тонкие методы анализа контекста, возможно, дадут шанс «контекстуализировать» саму резильентность, обосновать, что не существует формулы, применимой ко всем контекстам (Whitney et al., 2012), показав особенности характеристик, стратегий резильентных школ в разных социокультурных условиях.

Например, в исследованиях резильентных школ в Якутии отмечена особая готовность местного сообщества и меценатов поддерживать среднее образование (Пинская и др., 2019). Обнаружено влияние конфуцианства и коллективизма на отношение к обучению и на внимание к усилиям, связанным с академическими достижениями (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016).

В одном из последних исследований резильентных школ показано, что резильентные школы учитывают конкретные условия и контекст и действуют в соответствии с социальными, культурными и экономическими обстоятельствами как в своих стенах, так и за их пределами, извлекая из этого выгоду. Высказывается предположение, что чувствительность к внешней реальности и ценность местной культуры являются условиями резильентности (Silva, 2022).

Надо отметить, что исследования индивидуальной резильентности ранее эволюционировали в направлении большей культурной и контекстуальной чувствительности (Ungar et al., 2023; Kuperminc et al., 2009).

В российской науке перспективным для изучения данных аспектов может стать социокультурный подход, предложенный

А. М. Цырульниковым (2009), включая метод диагностики социокультурных ситуаций школы и релевантные им дифференцированные стратегии развития и модели школ.

Заключение

Изучение феномена резильентных школ стало одним из наиболее интересных и важных направлений образовательных исследований в России во втором десятилетии XXI века и продолжает сохранять научную значимость и практическую актуальность.

При этом исследования по указанной теме достигли рубежа, преодоление которого возможно, с нашей точки зрения, только при использовании новых (применительно к данному направлению) теоретико-методологических подходов.

В качестве таковых мы предложили экосистемный, социокультурный подход, теории проактивности (агентности). Они позволяют по-новому взглянуть на условия, механизмы формирования и динамику резильентности.

Связи и взаимоотношения участников образовательной экосистемы на разных уровнях, внутри и вне школы, выступают условиями возникновения индивидуальной и коллективной проактивности.

Разнообразие, масштаб и характер этих отношений, а также их представленность в организационной культуре определяют вероятность возникновения, устойчивость и эффективность (скорость и глубину изменений, мобилизации ресурсов и т. д.) проактивности.

Проактивность направляется на активацию разнообразных ресурсов во внешнем окружении и распаковку ресурсов внутри школы. В свою очередь, формирование связей, использование отношений, организация взаимодействия также

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА РЕЗИЛЬЕНТНЫХ ШКОЛ СТАЛО ОДНИМ ИЗ НАИБОЛЕЕ ИНТЕРЕСНЫХ И ВАЖНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РОССИИ ВО ВТОРОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ XXI ВЕКА

становятся важным предметом приложения проактивности и требуют соответствующих способностей и стратегий.

Сочетание многоуровневости образовательной экосистемы с многообразными социокультурными контекстами определяет специфику формирования и динамику резильентности в известном смысле; позволяет объяснить редкость и неустойчивость феномена «резильентная школа», рассматривать резильентность как эмерджентное свойство образовательной экосистемы.

Описанные теоретико-методологические подходы также открывают, на наш взгляд, новые возможности в выстраивании сбалансированной образовательной политики в отношении школ, находящихся в неблагоприятных условиях.

Актуальное состояние исследований школьной резильентности оставляет возможности для противоречивых практических выводов в отношении образовательной политики: 1) соблазн оставить школы в неблагоприятных условиях наедине с проблемами; 2) искушение «масштабировать резильентность» без учета уникальных социокультурных случаев.

В первом случае тот факт, что резильентность обнаруживается в школах, которые не являлись объектом целенаправленного внешнего воздействия, дает основания считать, что и другие могут успешно справиться с вызовами сами (феномен лягушки, сбившей сметану в масло) и не нуждаются во внешней поддержке. Отмечается, что политики в сфере образования могут использовать резильентность как оправдание ограничений для вмешательства в жизнь уязвимых и обездоленных детей, школ и сообществ, передавая им ответственность за их благополучие и успех (Mikhailova et al., 2023).

В другом случае риски несет такое использование знания о школьной

резильентности и ее факторах («открытие формулы резильентности»), при котором у политиков возникает соблазн ее культивирования. Характеристики резильентности в этом варианте превращаются в целевые ориентиры, выступающие основанием для давления на школы и роста отчетности. Здесь также можно вспомнить уроки подхода «школьной эффективности», который был использован в программе США Never child Left Behind, ставшей примером жесткого менеджмента в вопросах преодоления неуспешности школ, негативно сказавшегося на моральном духе учителей (Husband & Hunt, 2015). Эффекты такого подхода остаются противоречивыми, даже если политики готовы предоставлять школам ресурсы, а тем более, когда этого не происходит и закрепление обязательств не увязывается с адекватным стимулированием.

Такие уроки мы встречаем нередко в образовательной политике. Они являются частным примером игнорирования социокультурных аспектов при проведении реформ и управления сложными социальными системами без мотивации, блестяще раскрытой в свое время А. Г. Асмоловым (2009).

Экосистемный подход, рассматривающий внешние ресурсы и поддержку как неотъемлемую составляющую образовательной экосистемы, и концепция проактивности, стимулируемая доверительными отношениями, распределенной ответственностью и обратной связью, открывают возможность внести вклад в дискуссию об оптимальных подходах к согласованию внешних и внутренних целей. Речь идет о стратегиях «снаружи внутрь / изнутри наружу», «сверху вниз / снизу вверх» (outside-in / inside-out, top-down / bottom-up) (Honig & Hatch, 2004; Fullan, 2016).

Предпринятая нами попытка анализа результатов исследований резильентных школ на основе предложенных подходов открывает, с нашей точки зрения, новые теоретические и практические перспективы. При этом, безусловно, потенциал рассмотренных подходов нуждается в верификации на новом эмпирическом материале.

Список источников

Аринушкина, А. А. (2022). О резильентности малокомплектных школ. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 20*(3), 8-2–94. EDN: MYKWPG

Асмолов, А. Г. (2009). Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации. *Развитие личности, 1*, 38–63. EDN: KXTXJF

Быкова, Е. В., & Чиркина, Т. А. (2020). Связь характеристик учителя с академической резильентностью учащихся. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 4*(158), 445–460. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1599>

Денисенко, И. С. (2023). Повышение эффективности механизмов управления качеством образования как основное условие повышения результатов образовательной организации. *Психологическая наука и образование, 28*(5), 131–141. EDN: CBOSYU

Давыденко, А. А. (2019). *Методическое сопровождение деятельности педагогических коллективов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях* [Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Кемеровский государственный университет]. EDN: OEVBQB

Ильясов, Д. Ф., Кеспигов, В. Н., Солодкова, М. И., Данельченко, Т. А., & Ильясова, О. А. (2017). Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях. *Казанский педагогический журнал, 3*(122), 22–28. EDN: YUAPMX

Заиченко, Н. А., & Гехтман А. Л. (2024). Триполярная стратегия школьных команд: кейс резильентности школ Василеостровского района Санкт-Петербурга. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования, 4*, 3–15. EDN: JNJSYM

Золотарева, А. В. (Ред.). (2021). *Как школе стать эффективной: управление переходом школы в эффективный режим работы*. ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Звягинцев, Р. С. (2022). *Резильентные школы в России: методы определения и практики работы*. [Диссертация ученой степени кандидата наук об образовании, НИУ ВШЭ]. https://www.hse.ru/data/2022/02/26/1447555264/%D0%97%D0%B2%D1%8F%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2_%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%8E%D0%BC%D0%B5.pdf

Козина, Н. С., Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (2016). Анализ управленческих стратегий в «резильентных» и «фейлинговых» школах с учетом контекстных показателей. В *Тенденции развития образования: Лидерство в школьном и дошкольном образовании: вчера, сегодня, завтра* (с. 156–171). Издательский дом «Дело» РАНХиГС. EDN: ZRUEGH

Косарецкий, С. Г. (2025). Экосистемный подход к пониманию феномена резильентности школ. *Ярославский педагогический вестник, 3*.

Майоров, Д. С., & Хямяляйнен, О. А. (2021). Формирование резильентности школы, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях. В *Успешные практики перехода школ в режим эффективной работы* (с. 5–10). Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. EDN: HRTTGU

Моисеев, А. М., & Моисеева, О. М. (2008). *Основы стратегического управления школой*. Центр педагогического образования.

Муравьева, А. А., & Олейникова, О. Н. (2017). Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности. *Казанский педагогический журнал, 2*, 16–21. EDN: YLNKFV

Пинская, М. А., Косарецкий, С. Г., & Фрумин, И. Д. (2011). Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах. *Вопросы образования, 4*, 148–177. EDN: OKLQVR

Пинская, М. А., Фрумин, И. Д., Косарецкий, С. Г., & Плахотнюк, Т. А. (2012). Школы в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся». *Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования* (с. 172–185). Издательский дом «Дело» РАНХиГС. EDN: YNNEIS

Пинская, М. А., Хавенсон, Т. Е., Косарецкий, С. Г., и др. (2018). Поверх барьеров: исследуем резильентные школы. *Вопросы образования, 2*, 148–177. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>

Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (Ред.). (2019). *Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях*. Издательский дом НИУ ВШЭ.

Райхельгауз, Л. Б. (2019). Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики. *Ярославский педагогический вестник, 4*, 8–14. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10446>

Сорокин, П. С. (2021а). «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 27*(1), 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>

Спивак, В. А., Силина, С. Н., Новоселов, К. А., и др. (2024). Резильентные школы: модели и функционирование. В Ж. В. Мурзина (Ред.), *Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии* (с. 99–13). ИД «Среда». <https://doi.org/10.31483/a-10609>

Цырульников, А. М. (2009). Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации. *Вопросы образования, 2*, 40–66. EDN: KUFQUN

Шамова, Т. И. (2009). *Управление образовательными системами*. Учебный центр «Перспектива».

Ястребов, Г. А., Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (2014). Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария. *Вопросы образования, 4*, 58–95. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-4-58-95>

References

Acevedo, V. E., & Hernandez-Wolfe, P. (2014). Vicarious resilience: An exploration of teachers and children’s resilience in highly challenging social contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 23*(5), 473–493. doi: 10.1080/ 10926771.2014.904468

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167. OECD.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Best, S. (2025). Unleashing Greatness: A Strategy for School Improvement. *British Journal of Educational Studies, 73*(4), 553–561. <https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2458941>

Borazon, E. Q., & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development, 99*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>

Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools, 28*(2), 69–76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling, 8*(3), 219–227. <http://www.jstor.org/stable/42732462>

Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (2012). *School effectiveness and improvement research, policy, and practice: Challenging the orthodoxy?* <https://doi.org/10.4324/9780203136553>

Christie, P., & Potterton, M. (1999). *Resilient schools: A South African study. Creating people centred schools: school organisation and change in South Africa*. In J. Gultig, D. Butler (Eds.). SAIDE. <https://www.oerafrica.org/system/files/2024-01/creating-people-centred-schools.pdf>

Chu, W. (2018). *Resilience in education: concepts, contexts and connections*. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, F. Caroline, & M. Cham (Eds.). Springer.

Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education, 24*(4), 421–438. <https://doi.org/10.1080/0305498980240401>

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching, 20*(5), 638–654. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937959>

Demerath, P. (2018). The emotional ecology of school improvement culture: Charged meanings and common moral purpose. *Journal of Educational Administration, 56*(5), 488–503. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0014>

Edmonds, R. R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

Flinn, S. (2020). Ecosystems of educational disadvantage: Supporting children and young people receiving child protection and welfare services in Ireland. *Social Work & Social Sciences Review, 21*(3), 45–69. <https://doi.org/10.1921/swssr.v21i3.1359>

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of educational change, 17*, 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>

Gehring, T., & Marx, J. (2023). Group Actors. Why Social Science Should Care About Collective Agency. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung, 48*(3), 7–39. <https://www.jstor.org/stable/27221352>

Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education, 24*(4), 421–438. <https://doi.org/10.1080/0305498980240401>

van de Grift, W., & Houtveen, T. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 12*(4), 383–403. <https://doi.org/10.1080/10824660701758942>

Harris, A. (2010). Effective Leadership in Challenging Schools. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 777–782. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00448-6>

Harris, D. (2007). High-flying schools, student disadvantage, and the logic of NCLB. *American Journal of Education, 113*(3), 367–394. <https://doi.org/10.1086/512737>

Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Corwin Press.

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher, 33*(8), 16–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016>

Husband, T., & Hunt, C. (2015). A review of the empirical literature on No Child Left Behind from 2001 to 2010. *Planning and Changing, 46*, 212–254.



de Klerk, W., le Grange, J. J. P., de Klerk, M., & Pretorius, J. (2020). Guidelines for promoting organisational resilience in South African schools. *Journal of Psychology in Africa, 30*(4), 362–368. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1796023>

Kuperminc, G., Wilkins, N., Roche, C., & Álvarez Jiménez, A. (2009). Risk, resilience and positive development among Latino youth. In J. M. Grau, F. A. Villarruel, T. J. Chahin, N. J. Cabrera, & M. Azmitia (Eds.), *Handbook of U. S. Latino psychology: Developmental and community-based perspectives* (pp. 213–233).

Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. *Annals of the New York academy of sciences, 1094*(1), 40–51. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.005>

Masten, A. S., Tyrell, F. A., & Cicchetti, D. (2023). Resilience in development: Pathways to multisystem integration. *Development and Psychopathology, 35*(5), 2103–2112. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001293>

Mikhailova, A., Zviagintsev, R., Pinskaya, M., & Anderson, L. (2023). Differences in school effectiveness between resilient and struggling Russian schools. *International Journal of Leadership in Education, 1–23*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2254736>

Naicker, I., Grant, C., & Pillay, S. (2016). Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice. *South African Journal of Education, 36*(4), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1321>

Parker, G. (2016). An ecological approach to teacher agency: a theoretical overview. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences, 13*.

Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. ASCD.

Phillips, M. D., Turner, M. G., & Holt, T. J. (2014). Exploring resiliency within schools: An investigation of the effects of protective factors. *Youth & Society, 46*(1), 89–111. <https://doi.org/10.1177/0044118X11425644>

Pinskaya, M., Kosaretsky, S., Zvyagintsev, R., & Derbishire, N. (2018). Building resilient schools in Russia: effective policy strategies. *School Leadership & Management, 39*(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470501>

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Research on Resilient Schools: New Perspectives

Sergey G. Kosaretsky
PhD in Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (29, Sreteneka Str., Moscow, Russian Federation, 127051), <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: kosaretskijs@mgppu.ru

ABSTRACT The article examines the emergence, current status and prospects of Russian studies of school resilience. It is proposed that research has reached a frontier that can be overcome using new theoretical and methodological approaches. The ecosystem, sociocultural approach and proactivity (agency) theories are considered as such. It is demonstrated how the use of these approaches to the analysis of existing knowledge about resilient schools allows us to better understand the conditions, mechanisms of formation and dynamics of resilience, as well as to build a balanced policy of supporting schools in adverse conditions.

KEY WORDS resilience, resilient schools, effective schools, agency, ecosystem approach, sociocultural approach

TO CITE Kosaretsky, S. G. (2025). Research on Resilient Schools: New Perspective. *Educational Policy, 21*(2), 108–118.

© Kosaretsky S. G., 2025

Received: 20.07.25
Accepted: 21.07.25
Date of publication: 20.09.25

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. University of London, Institute of education.

Sandoval I-Hernández, A., & Białowski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review, 17*(3). <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4>

Schelvis, R. M. C. et al. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching, 20*(5), 622–637. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>

Siebecke, D. E., & Jarl, M. (2022). Does the material well-being at schools successfully compensate for socioeconomic disadvantages? Analysis of resilient schools in Sweden. *Large-scale assessments in education, 10*. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00130-y>

Silva, A. M., & Silva, S. M. (2022). Resilient schools: indicators from literature and border schools’ projects. *Cadernos de Pesquisa, 52*, https://doi.org/10.1590/198053148438_en%0D

Udehn, L. (2002). The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology, 28*(1), 479–07. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>

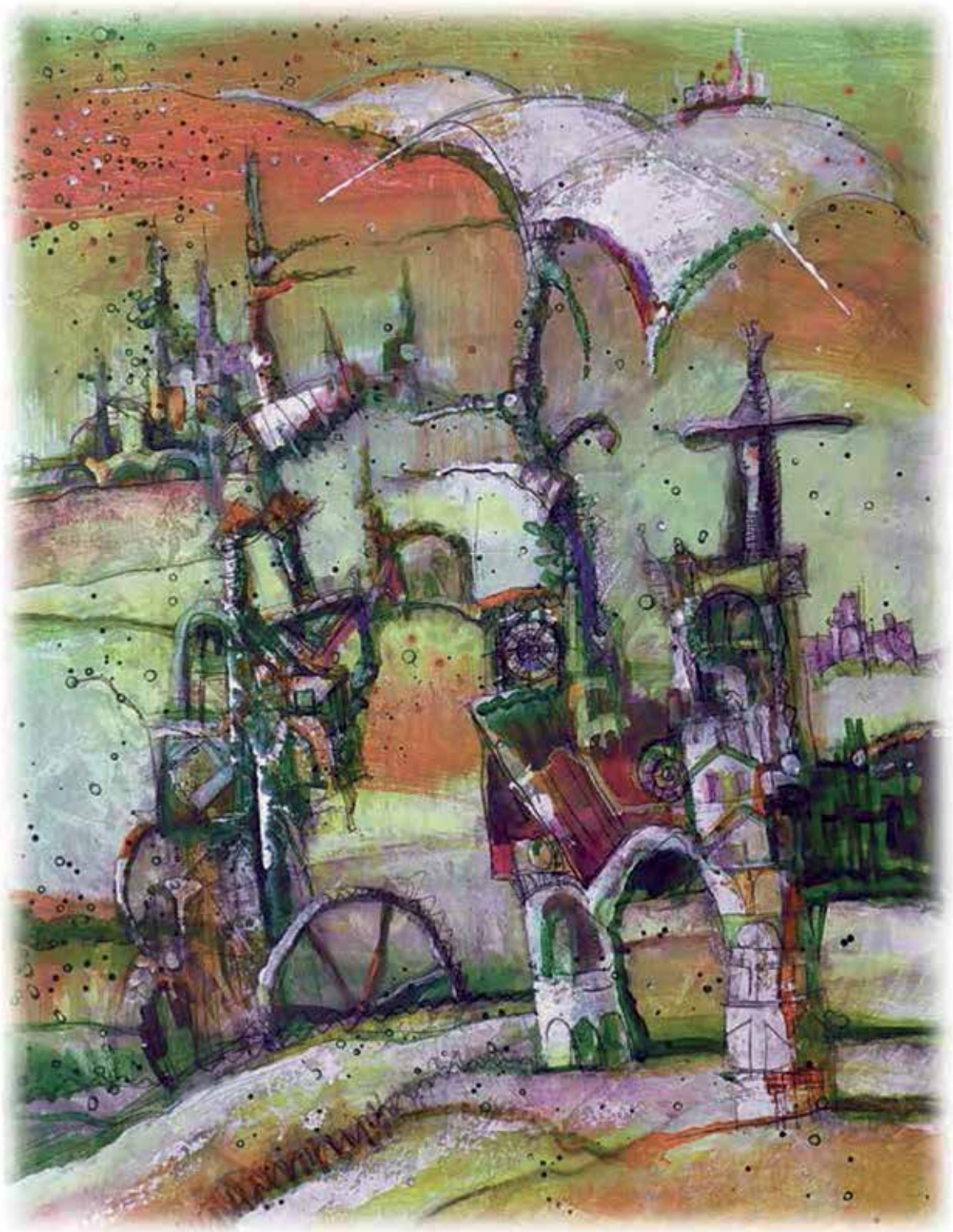
Ungar, M., Theron, L., & Höltge, J. (2023). Multisystemic approaches to researching young people’s resilience: Discovering culturally and contextually sensitive accounts of thriving under adversity. *Development and Psychopathology, 35*(5), 2199–2213. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000469>

Ungar, M. (ed.). (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1998). Educational Resilience. *Publication Series, 11*.

Whitney, S. D., Maras, M. A., & Schisler, L. J. (2012). Resilient schools: Connections between districts and schools. *Middle Grades Research Journal, 7*(3), 35–50.

Zumpe, E. (2024). School improvement at the next level of work: the struggle for collective agency in a school facing adversity. *Journal of Educational Change, 25*, 485–529. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09500-x>



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Педагогическая урбанистика: формирование образовательной среды в городском пространстве

Д. Н. Суховская, В. А. Ясвин

АННОТАЦИЯ Статья посвящена инновационной образовательной практике и новому междисциплинарному направлению наук об образовании, объединяющему педагогические и урбанистические подходы для изучения городского пространства как образовательной среды. Введение этого понятия предполагает переосмысление города в качестве уникального образовательного ресурса, особенно актуального в условиях глобализации и развития мегаполисов. Педагогическая урбанистика исследует, каким образом городская среда может влиять на обучение, воспитание и личностное развитие человека, способствуя формированию социокультурного и когнитивного опыта постоянных жителей и гостей места. В статье представлена концепция педагогической урбанистики на основе междисциплинарного подхода, включающего в себя социокультурный, средовой и психологический анализ, а также методы проектного обучения и цифровые технологии. Рассматриваются ключевые компоненты городской среды, способные поддерживать и развивать неформальное и формальное образование: культурные и исторические объекты, общественные пространства, транспортная и цифровая инфраструктура. Исследование демонстрирует потенциал педагогической урбанистики для вовлечения широких слоев населения в образовательные процессы, которое способствует формированию экологического и гражданского мышления у молодежи. В заключении подчеркивается значимость педагогической урбанистики как фактора устойчивого развития городов и формирования ответственных, социально активных граждан.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА педагогическая урбанистика, городская образовательная среда, социокультурный анализ, экологический подход, проектное обучение, цифровые технологии, неформальное образование, городские пространства, когнитивное развитие, гражданское мышление

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Суховская, Д. Н., & Ясвин, В. А. (2025). Педагогическая урбанистика: формирование образовательной среды в городском пространстве. *Образовательная политика*, 21(2), 120–128.



© Суховская Д. Н., Ясвин В. А., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 23.07.2025
Принята: 01.08.2025
Дата публикации: 20.09.2025



Дарья Николаевна СУХОВСКАЯ

к. филос. н., доцент, кафедра исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии, Пятигорский государственный университет (357532, РФ, Пятигорск, просп. Калинина, 9), <https://orcid.org/0000-0002-9749-9367>. 57195714967, e-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com



Витольд Альбертович ЯСВИН

д. псих. н., д. пед. н., профессор, заведующий кафедрой педагогической культуры и управления в образовании, МГИМО МИД России; профессор, межфакультетская кафедра образовательных систем и педагогических технологий, Одинцовский филиал МГИМО МИД России (121596, РФ, Москва, ул. Горбунова, 19/1/121), <https://orcid.org/0000-0002-2096-0821>, e-mail: vitalber@yandex.ru

Введение

Педагогическая урбанистика интенсивно развивается как научное направление на основе синтеза методологии педагогики, педагогической, социальной, экологической психологии, социологии и урбанистики. Ключевой проблемой исследований в рамках этого направления является целенаправленное использование педагогического потенциала городской среды в процессах воспитания, обучения и личностного развития различных социально-возрастных категорий населения. Современные урбанистические исследования рассматривают городскую среду в том числе и в образовательном аспекте (Чураков и др., 2023).

Термин «педагогическая урбанистика» используется В. А. Вакаевым (2014) для обозначения междисциплинарного подхода, направленного в широком смысле на исследование педагогических последствий урбанизации, а в более узком понимании – на анализ того, как формы территориальной организации жизни людей влияют на процесс социализации. Другие авторы в аналогичном смысле используют термин «образовательная урбанистика» (Буланов и др., 2021). В зарубежной педагогической мысли образовательная урбанистика раскрывается через конкретные практики: проведение познавательных экскурсий (Chen et al., 2024), создание обучающих проектов для горожан разного возраста (Dobson & Stephen, 2018), реализацию экологических проектов в городской среде (Toomey et al., 2023) и т. п. Представляется, что с методологической точки зрения термин «педагогическая урбанистика» корректно использовать для обозначения научного направления (по аналогии с «педагогической психологией»), а термин «образовательная урбанистика» – для именования совокупности соответствующих образовательных практик.

Таким образом, педагогическая урбанистика может быть определена как междисциплинарное научное направление, изучающее использование образовательного потенциала городской среды.

Принципиальным моментом в понятийном аппарате педагогической урбанистики является адекватное употребление понятий «среда» и «пространство», которые используются авторами ряда публикаций практически как синонимы (Иванов, 2011; Корсакова, 2010). Однако если «пространство» в науке традиционно понимается как *объективная реальность*, форма сосуществования материальных объектов, то «среда» всегда находится во взаимодействии с тем или иным субъектом, по отношению к которому она только и существует. Строго говоря, с психологической точки зрения, среда – категория *субъективная*, поскольку зависит от восприятия кем-либо окружающей реальности. Люди могут находиться в общем едином пространстве, которое будет служить

различными средами для каждого отдельного человека в зависимости от особенностей его состояния, ценностей, интересов и т. п. Таким образом, можно говорить, что главная задача педагогической урбанистики – разработка методологии и технологий трансформации городского пространства в образовательную среду, а точнее, осмысления образовательного потенциала различных городских пространств и преобразования их в образовательные среды для различных социально-возрастных категорий населения.

Целью данной статьи является концептуализация теоретических основ педагогической урбанистики и анализ образовательных практик, основанных на использовании ресурсов городской среды.

Методологический арсенал педагогической урбанистики

Методологический арсенал педагогической урбанистики включает методы и подходы, заимствованные из педагогики, урбанистики, социологии и психологии.

1. Социокультурный анализ представляет собой метод, который позволяет изучать образовательный потенциал городской среды и базируется на концепции культурной детерминации образования, где городская среда рассматривается как важнейший фактор формирования социального опыта и знаний. Исследование включает в себя анализ социальных взаимодействий между различными группами населения, культурных практик граждан и инфраструктурных элементов города.

2. Средовой подход рассматривает город как образовательную среду, предполагает исследование ее философско-идеологических, пространственно-инфраструктурных и социальных характеристик в контексте проектирования и организации образовательных практик. Этот подход используется для определения наиболее эффективных условий и организации образовательных возможностей для личностного развития (Ясвин, 2013).

Например, средой личностного развития для подростков оказываются даже фуд-корты¹, т. к. они повсеместно доступны и предоставляют комфортное пространство для общения со сверстниками. Подростки предпочитают уютные угловые зоны с визуальной защищенностью, что обеспечивает им чувство безопасности и психологического удобства. Фуд-корты выполняют функцию неформальной образовательной среды, где подростки приобретают важные социальные навыки, такие как ведение переговоров, командное взаимодействие и формирование идентичности через общение. Этот аспект подтверждает необходимость учитывать потребности и предпочтения разных социально-возрастных групп при проектировании образовательной среды города. Включение фуд-кортов в урбанистические образовательные маршруты или программы может стать одной из технологий вовлечения молодежи в образовательные процессы и формирования у них когнитивных и социальных компетенций.

3. Психологический анализ, опирающийся, прежде всего, на подходы экологической психологии, направлен на изучение влияния городской среды на когнитивное и эмоциональное развитие различных социально-возрастных категорий как городских жителей, так и людей, временно пребывающих в городе. Этот метод позволяет глубже осмыслить взаимодействие городской среды с социокультурными аспектами образования.

4. Эмпирические исследовательские методы применяются для сбора и анализа качественных и количественных данных о восприятии городской среды и ее отдельных элементов различными социально-возрастными группами населения, а также для анализа эффективности урбанистических образовательных практик.

5. Проектное обучение используется для вовлечения населения в процесс изучения и преобразования городской среды с целью ее улучшения. Этот подход связывает

1 Мослента. (2022). Названы причины притягательности фуд-кортов для столичных подростков. <https://moslenta.ru/news/city/prichiny-prityagatelnosti-fud-kortov-10-06-2022.htm>

теоретические знания с практическими действиями, направленными на решение актуальных проблем города, что обеспечивает высокую мотивацию и целенаправленность образовательного процесса.

Исследование И. Л. Закировой и Р. И. Рыбалко (2022), посвященное малым городам Урала, подчеркивает значимость проектной деятельности в образовательной урбанистике. В данном исследовании показано, как проектная деятельность способствует созданию детско-взрослых сообществ и активному вовлечению молодежи в преобразование городской среды. Примером является технология «Школа генеральных конструкторов», основанная на мыследеятельностной педагогике. Участники работают в детско-взрослых командах, объединяющих школьников, педагогов, представителей власти и бизнеса. Такая интеграция позволяет подросткам становиться активными субъектами изменений, способными решать экологические и социальные проблемы (Закирова & Рыбалко, 2022). В Красноуральске старшеклассники изучали экологическую ситуацию, разрабатывали проекты по снижению уровня различных загрязнений и улучшению городской среды. Исследования включали в себя использование технологий фиторемедиации и переработки отходов, что подчеркивает важность современных решений для работы с реальными проблемами. Этот подход демонстрирует, как через проектную деятельность можно формировать социальную активность молодежи в городской среде.

6. Цифровые технологии оптимизируют использование всего методологического арсенала педагогической урбанистики. Педагогическая урбанистика основывается на концептуальных положениях

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УРБАНИСТИКА МОЖЕТ БЫТЬ ОПРЕДЕЛЕНА КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ, ИЗУЧАЮЩЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

социокультурного контекста образования, обоснованных Л. С. Выготским, согласно которым, личностное развитие обусловлено не только (как подчеркивал А. С. Макаренко, даже не столько) влиянием формального образования, но и разнообразными средовыми факторами, под воздействием которых происходит социокультурная адаптация личности (Выготский, 1999).

Педагогическая урбанистика рассматривает город как «открытый класс», где его социокультурные, архитектурные, инфраструктурные и другие компоненты выступают как педагогические ресурсы образовательного процесса.

Городская среда оказывает серьезное, порой решающее, влияние на формирование коммуникативных и когнитивных компетенций, социального и эмоционального интеллекта, системы субъективных отношений личности.

В качестве образовательного потенциала городской среды могут рассматриваться самые различные ее элементы.

1. Культурные и исторические объекты, музеи, художественные галереи, театры и архитектурные памятники содержат уникальные возможности для создания разнообразного образовательного контента. Интерактивные экскурсии основываются на использовании таких объектов с целью углубления знаний, развития критического мышления и творческих способностей (Суховская & Гончарова, 2023).

2. Общественные пространства имеют существенное значение в процессе социализации. Городские площади, парки и скверы могут служить многофункциональными площадками для проведения различных образовательных мероприятий – от публичных лекций

до творческих мастерских и социально-образовательных акций, что позволяет вовлекать в просветительские программы и проекты широкий круг населения.

3. Транспортная инфраструктура также является важным элементом городской среды с точки зрения педагогической ее ценности. Маршруты общественного транспорта города наряду с современными навигационными системами могут быть задействованы как эффективные инструменты для развития пространственного мышления у детей и подростков младших возрастов.

Подчеркнем, что внедрение цифровых технологий и интерактивных приложений в сложную городскую инфраструктуру открывает новые перспективы для удаленного обучения и активного вовлечения в образовательный процесс, осуществляющийся в реальном времени.

На основе анализа успешных урбанистических образовательных практик может быть сформулирован ряд положений педагогической урбанистики.

1. Город рассматривается как многофункциональная образовательная среда (Смирнова, 2017).

2. Важнейшей задачей педагогической урбанистики является интеграция образовательных программ с образовательным потенциалом городской среды.

3. Урбанистические образовательные практики должны быть направлены на преодоление специфических вызовов и депривационных эффектов, которым подвержены дети и подростки в городах, прежде всего в мегаполисах, таких как: проблемы с социализацией в условиях отсутствия «двора и улицы»; ограниченность семейных контактов, прежде всего с дедушками и бабушками; агрессивность и конфликтность напряженной социальной

среды; ограничение свободы внутригородских передвижений и посещения культурных мероприятий из-за террористической опасности; интенсивные негативные информационные влияния и т. п. (Смирнова & Беганская, 2023).

4. Развитие разнообразной образовательной инфраструктуры на основе образовательных ресурсов городской среды.

5. Организация взаимодействия образовательных учреждений с различными городскими сообществами с учетом культурных особенностей региона, социальных факторов и этнического состава населения.

Для воплощения идей педагогической урбанистики необходимо тесное сотрудничество между образовательными организациями всех уровней, муниципальными образованиями различных уровней управления, культурными центрами и представителями общества. Одна из центральных задач — разработка специальных образовательных программ или инициатив разной направленности с целью вовлечения широких слоев населения в образовательную деятельность. Примером может служить создание «образовательных троп» (Мареш, 2014), предусматривающих посещение ключевых культурных достопримечательностей города или выполнение различных заданий на них; также полезно организовывать массовые образовательные фестивали на открытых площадках города для вовлечения всех заинтересованных групп населения.

Яркие примеры педагогического переосмысления урбанистики можно наблюдать в крупных и значимых точках Европы, таких как Барселона и Хельсинки, где образовательные мероприятия становятся частью городской жизни. В Барселоне действует программа «Город как учебное

СРЕДОЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ДЛЯ ПОДРОСТКОВ ОКАЗЫВАЮТСЯ
ДАЖЕ ФУД-КОРТЫ, Т. К. ОНИ
ПОВСЕМЕСТНО ДОСТУПНЫ
И ПРЕДОСТАВЛЯЮТ КОМФОРТНОЕ
ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ОБЩЕНИЯ
СО СВЕРСТНИКАМИ

пространство», которая использует улицы и общественные зоны для проведения образовательных занятий. В свою очередь, в Хельсинки реализован проект «Образовательный парк» — обучающие мероприятия для детей и взрослых организуются на природе.

В Российской Федерации педагогическая урбанистика пока только начинает развиваться. Основными препятствиями остаются недостаточная координация между образовательными учреждениями и культурным сектором, нехватка методических рекомендаций по внедрению подобных программ, а также слабая интеграция обучения в городскую инфраструктуру. Тем не менее, уже сейчас можно отметить успешные проекты, такие как московская программа «Школа в музее» и инициатива «Городское образование» в Санкт-Петербурге, которые способствуют активному вовлечению школьников в образование за пределами традиционных школ.

Педагогическая урбанистика акцентирует внимание не только на общественных пространствах как ценных образовательных инструментах, но и на транспортной сети, коммерческих площадках и культурных центрах, а также на богатых возможностях общественных пространств. Такие пространства существовали всегда (например, пешеходные зоны в исторической части Рима или Парижа), но с появлением мегаполисов они стали труднодоступными для большинства населения. В Москве работа по созданию новых общественных пространств началась с преобразования уже существующих парковых территорий. Полигоном был выбран Парк Горького, где вместо традиционных зон отдыха и аттракционов москвичам было предложено

УРБАНИСТИЧЕСКИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ
ДОЛЖНЫ БЫТЬ НАПРАВЛЕННЫ
НА ПРЕОДОЛЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ
ВЫЗОВОВ И ДЕПРИВАЦИОННЫХ
ЭФФЕКТОВ, КОТОРЫМ
ПОДВЕРЖЕНЫ ДЕТИ И ПОДРОСТКИ
В ГОРОДАХ

новое пространство для коммуникации и социализации². Учитывалось также, что люди хотят видеть такие территории не просто комфортными и безопасными, но и эстетически привлекательными, дружелюбными по отношению к различным возрастным и социальным категориям. Если общественное пространство организовано правильно, то местные жители со временем сами начинают его развивать, формируя новые, в том числе образовательные, смыслы.

В последнее время мы наблюдаем бум развития общественных пространств, находящихся за пределами «центра» города в классическом понимании: в Санкт-Петербурге, к примеру, их уже насчитывается более 80, к открытию готовятся не менее 50. Они размещаются за пределами центральных районов: например, «Остров фортов» расположен в Кронштадте, «Новая Голландия» — на одноименном острове, а «Севкабель» — на окраине Васильевского острова.

Рассмотрим реализацию идеи образовательной урбанистики на примере реконструкции Парка Горького. Созданный в двадцатые годы и значительно реконструированный в пятидесятые, парк имени М. Горького всегда воспринимался как символ советского времени. Но с девяностых годов парк находился в запущенном состоянии, а в начале XXI века даже его название воспринималось безнадежно устаревшим. Со временем площадь парка планировалось использовать для улучшения экологии, развития социальной жизни, для образцового представления госпрограмм

2 Агентство стратегического развития «ЦЕНТР». (2024). Исследование программы «Мой район»: комплексный анализ общественных пространств Москвы.

в области искусства и дальнейшего их распространения по другим общественным пространствам Москвы.

Реконструкция парка проходила в несколько этапов. Сначала в парк был обеспечен всеобщий доступ и отменена входная плата, демонтированы старые аттракционы, проведено благоустройство. Посетителям предлагалось ограниченное число мероприятий и минимум услуг, таких как освещение и качественное общественное питание.

На втором этапе стала возможной сложная программа, включающая в себя разнообразные досуговые мероприятия и событийное содержание. Парк стал привлекать фестивали и концерты, творчески сотрудничая с партнерами и участвуя в проектах мирового уровня.

Ступень за ступенью были пройдены основные этапы реконструкции парка и его превращения в современное открытое общественное пространство. Появились зоны отдыха у воды, площадки для пляжного волейбола, дорожки для велопрогулок, пространства для скейтбординга, установлены столы для настольного тенниса, пункты проката спортивного инвентаря, начали работу летний кинотеатр и танцплощадка. Парк ориентировался на запросы людей разных социальных групп.

На следующем этапе посетители могли участвовать в преобразовании парка, предлагать новые проекты. Эта деятельность способствовала формированию общественных объединений по интересам. Так появились: клуб любителей бега, спортивной ходьбы, секция йоги, кинопоказы, научно-популярные беседы и лекции в сотрудничестве с ведущими вузами и научными организациями (НИУ ВШЭ, Политехнический музей), концерты и крупные фестивали. Пространство возвращало себе обязывающее название парка культуры.

Специалисты по городской архитектуре, благоустройству и городскому дизайну отмечают многофункциональность успешных открытых пространств: они поддерживают высокий уровень жизни горожан, производительность и интенсивное развитие городов, общественную интеграцию, инклюзию. Поэтому они должны быть равномерно распределены по городу. Символически такие пространства укрепляют гражданские права, чувство справедливости и уважения, расширяют круг людей, вовлеченных в общественно значимую деятельность, поддерживают гражданское единство, а также выступают центрами развития образовательных практик города.

В ходе расширения деятельности Парка Горького и с ростом его популярности возникла необходимость в световом оформлении территории с помощью арт-объектов известных художников. Отметим арт-объект «Звезда Хаоса» известного испанского художника Okuda (Оскара Сан Мигеля Эрисе), арт-объект М. Полуэктовой «Разоблачение», орган внутри ротонды (арт-дуэт «МишМаш» М. Лейкина и М. Сумниной), инсталляции художницы Марго Трушиной, а в кустах сирени рядом с Ажурной беседкой были установлены скворечники, и оттуда доносится пение птиц.

Открытые общественные пространства, связанные с парком, не только создают удобную, привлекающую своей красотой среду, но и наполняют парк событиями: на их территории проходят ярмарки, экскурсии, выставки, концерты, театрализованные представления и фестивали. Большой интерес вызывает фестиваль современного стрит-арта «Яркие люди», где проявляют свои таланты различные творческие студии и объединения: уличные театры, детские студии и кружки домов культуры. Молодые режиссеры и художники готовят постановки и арт-объекты

В ПОСЛЕДНЕЕ ВРЕМЯ МЫ НАБЛЮДАЕМ БУМ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРОСТРАНСТВ, НАХОДЯЩИХСЯ ЗА ПРЕДЕЛАМИ «ЦЕНТРА» ГОРОДА В КЛАССИЧЕСКОМ ПОНИМАНИИ

с участием горожан (уличные театры «Огненные Люди», «Высокие Братья»).

В будущем развитие этой концепции на территории РФ возможно посредством создания стандартизированных образовательных маршрутов, разработки современных цифровых платформ для интеграции учебного материала в городские условия и активного участия жителей города в создании уникальных образовательных проектов разных уровней сложности.

Заключение

Педагогическая урбанистика представляет собой научно-практическое направление, открывающее новые перспективы для развития множества образовательных методик и подходов. Оно способствует расширению границ традиционного образования, создавая благоприятные условия для интеграции образовательного контекста в повседневность. Городская среда, рассматриваемая через призму педагогической урбанистики, приобретает статус не только места проживания людей, но и активного участника образовательных процессов. Она формирует у горожан всеобъемлющие знания и умения, необходимые для полноценной социализации в условиях современного общества. Ключевая задача педагогов и специалистов по городскому развитию заключается в дальнейшем продвижении этой концепции с целью формирования разнообразной образовательной среды, способствующей многогранному совершенствованию каждого жителя и гостя города как уникальной личности.

Список источников / References

Асонова, Е. А., Буланов, М. В., & Россинская, А. Н. (2022). Город как естественная среда образования. В С. Н. Вачкова, Н. И. Кондратьева (Ред.), *UniverCity: Города и Университеты* (вып. 5, сс. 25–38). МГПУ. EDN: BANSIU

Буланов, М. В., Россинская, А. Н., & Асонова, Е. А. (2021). Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий. Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*, 6(40). 236–245. EDN: PIPRLY

Вакаев, В. А. (2014). Педагогическая урбанистика как новый междисциплинарный подход. *Гуманитарные и социальные науки*, (2), 276–279. EDN: SGQNNД

Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь*. Лабиринт.

Закирова, И. Л., & Рыбалко, Р. И. (2022). Проектная деятельность как способ запуска детско-взрослых сообществ в малых городах. *Муниципалитет: экономика и управление*, 1(38), 69–76. EDN: ZKYKMJ

Иванов, А. В. (2011). *Педагогика среды*. АПКПППРО.

Корсакова, Т. В. (2010). Уклад школьной жизни: теоретическая модель. *Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*, 85(6–2), 44–53. EDN: PCWQWR\

Кукушкина, А. Г. (2023). Общественные пространства в образовательном ландшафте города. В Р. М. Шерайзина, М. В. Александрова и др. (Ред.), *Непрерывное педагогическое образование как фактор развития региональной экосистемы* (сс. 238–242). EDN: HJVEIV

Мареш, Т. (2014). Использование дидактических троп на местности в школьном обучении. *Проблемы современного образования*, 2, 73–88. EDN: SEHELF

Чураков, С. К., Каунов, Е. Н., Ясвин, В. А. и др. (2023). *Новая урбанистика*. Русайнс.

Смирнова, М. С., & Беганская И. Д. (2023). Город как образовательная среда: методический путеводитель. В Ж. В. Мурзина (Ред.), *Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество* (сс. 83–86). EDN: BGWBFГ

Смирнова, О. В. (2017). Образовательная среда города как элемент его социокультурного пространства. В С. Г. Еремеев и др. (Ред.), *XXI Царскосельские чтения* (Т. 1, сс. 106–109). EDN: YOYFKZ

Суховская, Д. Н., & Гончарова, Е. Н. (2023). Городская экскурсия как образовательная практика. *Современное педагогическое образование*, 10, 64–68. EDN: CCUVAV

Хамитов, Р. М., & Князькина, О. В. (2023). Цифровая трансформация городской среды как средство повышения качества жизни. *Компетентность*, 5, 26–31. EDN: PUMZUQ

Хачатурова, К. Р. (2024). Личность в современном информационном пространстве мегаполиса в контексте интеграционных образовательных процессов. *Глобальный научный потенциал*, 4–2 (157), 33–37. EDN: IZOMBO

Ясвин, В. А. (2013). Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 4(26), 42–49. EDN: RSBHCT

Chen, L., Fanglin, H., Yuhang, H., & Jieying, H. (2024). Is It Still a Pleasure to Be a Flâneur/Flâneuse? Adopting a Walking-Based Pedagogy to Explore the Digitalized Urban Spaces. *Journal of Geography*, 123(4), 112–122. https://doi.org/10.1080/00221341.2024.2390855

Dobson, S. (2018). Urban Pedagogy and the Need to Develop City Skills. In S. Nichols, S. Dobson (eds), *Learning Cities. Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education* (vol. 8, pp. 111–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978–981–10–8100–2_8

Toomey, A., Smith, J., Becker, C., & Palta, M. (2023). Towards a pedagogy of social-ecological collaborations: engaging students and urban nonprofits for an ecology with cities. *Urban Ecosystems*, 26(2), 1–8. https://doi.org/10.1007/s11252–023–01343-x



Pedagogical urbanism: formation of educational environment in urban space

Daria N. Sukhovskaya

PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Historical and Socio-Philosophical Disciplines, Oriental Studies and Theology, Pyatigorsk State University (9, Kalinina Ave., 357532, Pyatigorsk, Russian Federation), [https://orcid.org/ 0000-0002-9749-9367](https://orcid.org/0000-0002-9749-9367), e-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com

Vitold A. Yasvin

PhD in Psychology, PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogical Culture and Education Management, MGIMO University; Professor, Interfaculty Department of Educational Systems and Pedagogical Technologies, Odintsovo Campus of MGIMO University (19/1/121, Gorbunova Str., 121596, Moscow, Russian Federation), [https://orcid.org/ 0000-0002-2096-0821](https://orcid.org/0000-0002-2096-0821), e-mail: vitalber@yandex.ru

ABSTRACT The article is devoted to a new direction - pedagogical urbanism, which combines educational and urbanistic approaches to study urban space as an educational environment. The introduction of this concept implies rethinking the city not only as a physical place of residence, but also as an active participant of the educational process, especially relevant in the conditions of globalisation and development of megacities. Pedagogical urbanism explores how the urban environment can influence learning, contributing to the formation of the socio-cultural and cognitive experience of city dwellers. This article presents the concept of pedagogical urbanism with an interdisciplinary approach that includes sociocultural, environmental and psychological analyses, as well as project-based learning and digital technologies. Key components of the urban environment, such as cultural and historical sites, public spaces, transport and digital infrastructures that can support and develop informal and formal learning are considered. The study demonstrates the potential of pedagogical urbanism to engage the general public in educational processes, contributing to the formation of ecological and civic thinking among young people. It concludes by emphasising the importance of pedagogical urbanism as a tool for sustainable urban development and the formation of responsible, socially active citizens.

KEY WORDS pedagogical urbanism, urban educational environment, socio-cultural analysis, environmental approach, project-based learning, digital technologies, non-formal education, urban spaces, cognitive development, civic thinking

TO CITE Sukhovskaya, D. N, & Yasvin, V. A. (2025). Pedagogical urbanism: formation of educational environment in urban space. *Educational Policy*, 21(2), 120–128.

© Sukhovskaya D. N, Yasvin V. A., 2025

Поступила: 23.07.2025
Принята: 01.08.2025
Дата публикации: 20.09.2025



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Ценности — «слова-амебы»: символическое воздействие на примере образовательной политики Азербайджана в эпоху постсоветского перехода

Р. В. Илюшин

Институт образования НИУ ВШЭ. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются формируемые ценности на примере трансформации школьной образовательной политики Азербайджана в постсоветский период (1991–2011 гг.). Исходя из критики Иваном Ильичем чрезмерно расплывчатых понятий, анализируется, как ценности, заявляемые в нормативных актах, учебных планах и учебниках, зачастую не обеспечены четкими определениями, операционализацией и измеряемыми образовательными результатами. Теоретическая рамка исследования опирается на концепцию смыслопроизводства Карла Вейка, позволяющую проследить, как формируемые идентичности и ценности объясняются через образовательные дискурсы в диахронической перспективе. Методологически работа основана на качественном контент-анализе 11 нормативных и учебных документов, переведенных с азербайджанского языка. В ходе анализа были выявлены ключевые ценностные кластеры: патриотизм, национальная гордость, уважение к культурному разнообразию, демократии и правам человека. Однако практически все документы демонстрируют отсутствие конкретных поведенческих моделей, контекстов реализации ценностей и средств оценки успешности их формирования. Ограничения исследования связаны с недоступностью ряда нормативных актов, а также с тем, что анализ охватывает исключительно декларативный уровень политики без изучения практик реализации. Подчеркивается, что без операционализации ценности рискуют утратить педагогическую значимость, превращаясь в «слова-амебы» — чрезмерно универсальные, расплывчатые и нефункциональные конструкции, лишенные эмпирической и управленческой применимости.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА духовные ценности, нравственные ценности, постсоветская трансформация, патриотическое воспитание, школьное образование, Азербайджан.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Илюшин, Р. В. (2025). Ценности — «слова-амебы»: символическое воздействие на примере образовательной политики Азербайджана в эпоху постсоветского перехода. *Образовательная политика*, 21(2), 130–140.



© Илюшин Р. В., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 14.07.2025
Принята: 08.08.2025
Дата публикации: 20.09.2025

Введение

Сегодня государственный образовательный дискурс, по крайней мере в России, посвящен *актуализированной задаче укрепления ценностных основ системы образования как института социализации подрастающих поколений* (Вагнер и др., 2024). Последние поправки в Федеральный закон

Роман Витальевич ИЛЮШИН

аспирант, Институт образования НИУ ВШЭ (105062, Потаповский пер., 16с10, Москва, Россия), <https://orcid.org/0009-0007-6211-5486>, e-mail: rvilyushin@hse.ru

«Об образовании» № 273-ФЗ¹ закрепляют, что образование — это единый процесс, направленный на духовно-нравственное развитие человека (п. 1 ст. 2), а воспитание — это деятельность, направленная (среди прочего)

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 23.05.2025)). (2012, 29 декабря). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти, бережного отношения к наследию и традициям и т. д. (п. 2 ст. 2). Подобные же формулировки можно обнаружить и в Указе о традиционных духовно-нравственных ценностях²: патриотизм, гражданственность, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие и др. (п. 5). Эти формулировки переходят из одного нормативно-правового акта в другой, из методических рекомендаций в методические программы, однако даже на уровне образовательных стандартов не конкретизируются, не измеряются и, в целом, не определяются. Так, в числе личностных результатов

в стандарте среднего общего образования (с последними изменениями и дополнениями) отмечаются: принятие традиционных

национальных, общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей; идейная убежденность, готовность к служению и защите Отечества, ответственность за его судьбу; осознание духовных ценностей российского народа *и т.д.*³, однако что это за ценности и чем они ограничиваются, а также чем измеряются данные образовательные результаты и, соответственно, в чем состоит *актуализированная задача укрепления ценностных основ* образовательной политики, остается в значительной мере невыясненным. Педагог и философ Иван Ильич (2006), переходя к описанию феномена школы, замечает: *«Некоторые слова постепенно становятся настолько гибкими, что перестают быть полезными. ... Как амеба, они влезают*

² Президент Российской Федерации. (2022, 9 ноября). *Указ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»* (№ 809). <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

³ Министерство образования и науки Российской Федерации. (2012, 17 мая). *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования* (Приказ № 413, с изм. и доп. от 27.12.2023). <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>

в любую щелку языка». Это слишком универсальные, прозрачные, не связанные с контекстом жизни слова, скрывающие за собой бессмысленные, беспредметные понятия, затуманивающие понимание (Садуов, 2010). Чтобы обратить внимание на непоследовательность, расплывчатость, неструктурированность формулировок, отсутствие конкретизации и дифференциации понятий образовательной политики и содержания образования, мы в настоящей работе предлагаем исследование ценностей и идентичностей, «идеальных портретов» выпускников различных ступеней школьного образования в диахронической перспективе на примере постсоветского перехода в Азербайджане.

Почему был выбран именно постсоветский Азербайджан? Для российского исследователя и практика может быть интересен сходный, но не идентичный контекст

постсоветской образовательной системы. Ниже мы постараемся аргументировать, что подобное исследование могло бы поддержать академическую дискуссию о постсоветской школе и — шире — о постсоциалистическом образовании. Отметим, что *постсоветский* период мы ограничиваем 2011 годом — годом двадцатилетия распада СССР.

Нравственные ценности и где они обитают

Под *ценностями* мы будем понимать принципы, идеи и нормы, которые используются для разграничения «правильного» и «ложного». Речь идет о культурном предубеждении (*bias*), определяющем те или иные варианты социального поведения — как, например, ведущие к поддержке, уважению, ответственности, целостности и честности (Kaur, 2015). Таким образом, всякая моральная, социальная, нравственная или духовная ценность в своем определении структурно выводится из:

1) антагонизма *корректной и некорректной* predisпозиции, противопоставления *хорошего и плохого, приемлемого и порицаемого*, иными словами, ценность объясняет, как стоит поступать в определенном перечне контекстов и как не стоит;

2) собственного круга контекстов: социального (то есть взаимодействия с представителями некой группы, фракции, класса или другого сообщества или общности), личностного (то есть поведения, имеющего влияние исключительно на субъекта и его состояние и существование) и других;

3) рационализации желательного поведения через утилитарные мотивы, традиционные установки и воспроизводство, стабильность и поддержку *status quo* и пр.

Для тех ценностей, которые исключительно упоминаются, декларируются через наименование, определение которых не отвечает трем приведенным выше критериям, вполне может подойти дефиниция «*слов-амеб*» по И. Илличу. Кроме того, в контексте образовательной политики прививаемые ценности (точнее, эффективность такового *привития*) должны, как и любой образовательный результат, иметь плоскость наблюдения и измерения (Kassebaum, 1990).

В предлагаемом исследовании мы фокусируемся на нормативно-правовых актах, регулирующих школьную образовательную политику и определяющих содержание школьного образования, и учебных пособиях по ограниченному количеству дисциплин. Здесь и далее для таких дисциплин мы будем использовать термин *морально-социальное образование*, под которым будем понимать объем образовательных практик, нацеленных на привитие моральных ценностей и выработку социальных навыков, формирование личности. Сюда могут быть включены:

- политико-гражданское образование, *civic education* — содержательный комплекс, состоящий из предметных, метапредметных и средовых элементов, реализующих идеал образования по Дж. Дьюи: «*формировать гражданина, а не человека*» (1966), также известное как

patriotic education (McDonough & Cormier, 2013; Omelchenko et al., 2015);

- духовное образование, *moral education* или *spiritual education* — формирование гражданской идентичности и привитие патриотизма, религиозной идентичности и *духовных ценностей*, гендерной идентичности и *семейных ценностей* (Ozhiganova, 2019);
- душепопечение, *pastoral care* — удовлетворение личных, социальных и академических потребностей обучающихся (Searly & Willans, 2020);
- идеологизацию и политическую индоктринацию обучающихся (Lydersen, 2011; Tan, 2008).

Постсоветская проблематика

В настоящий момент имеются отдельные работы, описывающие трансформации высшей школы постсоветских стран. Основные выводы исследования (Johnson, 2008), посвященного историческому наследию и трансформации систем высшего образования в постсоветской России и Евразии, свидетельствуют о том, что постсоветские страны столкнулись с трудностями при реформировании своих систем высшего образования из-за неоднозначного наследия советской высшей школы, слабых сторон советской системы (например, всеобъемлющего государственного контроля) и *разрушительных последствий* неолиберальной политики в 1990-х годах. Эти результаты подчеркивают сложную взаимосвязь между историческим наследием, государственным контролем, доступом к образованию и продолжающимися усилиями по реформированию и интернационализации систем высшего образования в постсоветскую эпоху, что позволяет размышлять о проблеме инертности постсоветских образовательных систем в контексте, например, *path dependency theory*.

Следует уделить внимание работе Иветы Силовой (Silova, 2010a), где рассматриваются вариации образовательных трансформаций систем постсоциалистических стран Европы и бывшего Советского Союза. Во-первых, автором критикуется *транзитологический*

подход (*transitology*), в рамках которого переход от советской системы к национальным образовательным институтам рассматривается как прямолинейный процесс — от коммунистическо-идеологического, командно-административного к *единообразно демократическому*» (с. 297–298). Данное замечание требует рассмотрения сложившихся образовательных контекстов в постсоветских странах как уникальных случаев. Во-вторых, в работе отдельно приводятся примеры, указывающие на расхождение нормативного дискурса и имплементации образовательных реформ: рассматриваются, в частности, случаи из практики Чешской Республики, Венгрии и Словакии. Известны работы, в том числе по постсоциалистическим странам, исследующие исключительно законодательно-декларативную сторону образовательной политики и ее трансформации, как, например, работа Godon et al. (2004). В связи с этим для выводов всякого исследования, фокусирующегося исключительно на нормативных положениях политики, важно определить ограничения, связанные с их экстраполяцией на действительную образовательную практику. К последнему комментарию должно привести замечания автора работы: авторы политики в области образования в постсоциалистических странах в Европе и в бывших республиках СССР использовали *удивительно схожую риторику относительно реформ в образовании* (Там же, с. 314), однако в различных странах дискурс по-разному преломляется в *реальность*. Объяснение таковой разницы лежит — в рамках цитируемого исследования — в плоскости теории заимствования в образовании (*educational borrowing*): так, разность *портретов* постсоциалистических институтов образования может объясняться разностью

культурных и социально-экономических контекстов, в которые заимствуются *пакеты реформ постсоциалистических стран*, как они названы в работе. Еще одно важное замечание, следующее из приводимого исследования, заключается в подтверждении традиции рассмотрения постсоветских и европейских постсоциалистических стран отдельно от азиатских или других стран бывшего социалистического лагеря, как в работе Želvys (2018) или в корпусе исследований И. Силовой (Silova, 2010b), Chankseliani & Silova (2018a), Silova, & Bray (2006), Silova & Chankseliani (2018b).

АВТОРЫ ПОЛИТИКИ
В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОСТСОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ
СТРАНАХ В ЕВРОПЕ И В БЫВШИХ
РЕСПУБЛИКАХ СССР ИСПОЛЬЗОВАЛИ
УДИВИТЕЛЬНО СХОЖУЮ РИТОРИКУ
ОТНОСИТЕЛЬНО РЕФОРМ
В ОБРАЗОВАНИИ

Теоретическая рамка,
методология и данные

В качестве оппозиции
различным линейным
теориям модернизации
и вестернизации,
всемирной культуры
или транзитологии
исследователи
постсоветского
пространства
предложили концепцию
трансформации
(*transformation*)
(Verdery, 1996), которая
предполагает посылку о несовпадении
и множественности постсоциалистических
образовательных систем как отправную точку
для анализа (Silova, 2010) и теоретическое
и концептуальное усложнение исследований
(в отличие от предыдущих положений
о линейности процессов на постсоветском
пространстве и неизбежной вестернизации)
(Dürschmidt & Taylor, 2007). Таким
образом, трансформационный подход,
признающий гетерогенность постсоветских
пространств, неуниверсальность стратегий
превращений в образовательных институтах
постсоциалистических пространств, отсутствие
предопределенности в этих стратегиях
и в результатах таковых, есть зонтичный
термин для различных постмодернистских
концепций. Данный подход подчеркивает
ценность исследований отдельных
постсоветских страновых кейсов, как,

132 / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА / Т. 21, № 2 (2025)

ИЛЮШИН Р. В. / ЦЕННОСТИ — «СЛОВА-АМЕБЫ»: СИМВОЛИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ АЗЕРБАЙДЖАНА... / 133

в частности, школьной системы Азербайджана в данной работе.

Обратимся к примеру (Bain, 2010), где используется теоретическая рамка смыслопроизводства (*sensemaking*) по Карлу Вейку. Этот подход изначально использовался для описания психологии сообщества (социальной психологии) (Гудова, 2020), и, сводя теорию к конкретным характеристикам, этот подход понимается как процесс, конструирующий идентичность группы в рамках специфического социального контекста, основанный на рефлексии относительно ретроспективного опыта под воздействием особенных сигналов и стремящийся к субъективному правдоподобию (Weick, 1995). В контексте исследования постсоциалистических стран данная концепция помогает понять, как интерпретируются сложные изменения в образовании, как объясняется содержание реформ в диахронической перспективе: от *советского* к *современному* через *постсоветское*. Этот процесс непрерывен, основан на прошлом опыте и формирует ожидания будущего. Осмысление влияет на идентичность, убеждения и действия, создавая дискурсы, которые не только объясняют изменения, но и направляют их (Bain, 2010). Сильные стороны такого подхода для предлагаемого исследования – сферы, вернее, моменты его использования (при «драматической» потере смысла в кризисных ситуациях, в рутинных проблемных ситуациях, в контекстах, где смысл как бы «ускользает» – например, при распаде страны), а также возможность исследования процесса построения идентичности и привития ценностей.

Какие дискурсы трансформируют идентичности и ценности? В контексте цитируемого исследования учебные планы, нормативно-правовые акты и иные данные по различным постсоветским странам могут быть декомпозированы на дискурсы, возникающие в образовательных политиках, например: возвращения (восстановления, *restoration*) к досоветским или собственно советским элементам; импорта или заимствования западных или других образцов,

в том числе и из систем на постсоветском пространстве; революции и эволюции; остранения (*otherisation*) не-мейнстримных практик; глокализации; кризиса и выживания; конвергенции и дивергенции; социальной репродукции или трансформации, и прочих.

Для того чтобы описать трансформацию ценностей морально-социального компонента школьного куррикулума (учебных планов) в Республике Азербайджан эпохи постсоветского перехода, мы подвергнем качественному контент-анализу нормативно-правовые акты, определяющие образовательную политику в отношении школьного образования, национальные образовательные стандарты обязательного образования в школах, а также рекомендованные на национальном уровне учебные образовательные пособия по дисциплинам цикла морально-социального образования за период 1991–2011 годов. Всего таких источников 11.

Оригинальные тексты на азербайджанском языке были переведены с использованием программного обеспечения на основе искусственного интеллекта (OpenAI ChatGPT, Google Gemini, PerplexityAI и Yandex Translator), сведены в файл после триангуляции перевода и отредактированы профессиональным переводчиком. При поиске источников, подготовке протокола кодирования, собственно кодировании текстов и анализе полученных результатов сторонняя помощь (в том числе использование обеспечения на основе искусственного интеллекта) не требовалась.

В процессе контент-анализа идентифицировались сущности, определяемые источниками как *ценности*, соотносимые с этими ценностями приемлемые и неприемлемые сценарии поведения, эксплицитно описанные в соответствующих источниках, а также случаи (контексты) для такого поведения. Кроме того, в тексте анализировались дискурсы, сопровождающие рационализацию включаемых ценностей и проспективных идентичностей обучающихся и ожидаемые результаты и способы наблюдения успешности таковых нововведений.

В рамках анализа дискурсов рационализации идентичностей мы искали ответы на следующие вопросы:

- Какие исторические факты приводятся как значимые для формирования образовательной политики в исследуемом документе?
- Как приводимые исторические факты связаны с нынешним и будущим, как они влияют на формирование учебного плана и идентичности обучающихся?
- Какие «подсказки» из прошлого правдоподобно объясняют настоящее и будущее государства и общества?
- Какие знакомые структуры, связывающие идеи с более широкими смыслами и позволяющие сформировать общее представление о происходящем, помогают понять текущую обстановку, требующую действий в образовательной политике?
- Какие «подсказки» из настоящего, современного окружения правдоподобно объясняют, как необходимо сформировать учебный план и идентичность обучающихся – и почему?
- Какие нормы, правила и принципы разделяются гражданами страны и членами общества с точки зрения составителей исследуемого текста? Как эта поддержка рационализируется?
- Какой ландшафт будущего определяется исследуемым документом? Как его достичь через образовательные механизмы?
- Какие социальные взаимодействия между обучающимися (друг с другом), обучающимися и педагогами описываются в исследуемом документе?
- Объясняется ли в исследуемом документе, как такие социальные взаимодействия формируют личность (личности) обучающихся?
- Требуется ли переоформление идентичности граждан и членов общества

согласно исследуемому источнику? Если да, то почему и как?

- Какими образовательными способами должна быть переоформлена идентичность обучающихся?

Выявленные цитаты, характеристики исследуемых категорий, размещались на хронологически упорядоченном отрезке («ленте времени») для того, чтобы постараться обнаружить тренды, векторы трансформации ценностей и идентичностей.

Результаты исследования

Хронологически первым документом, принятым в 1999 году, в настоящем исследовании являются государственные стандарты общего среднего образования⁴. Этим документом определяются требования

к содержанию образования и описываются принципы реализации школьной образовательной политики в целом. Среди *ценностей* и в контексте таковых выделяются:

- формирование личности с прогрессивным мировоззрением;*
- формирование гражданской идейно-духовной позиции;*
- формирование личности, привязанной к своим корням, – как задачи образовательных интервенций;*
- представления о коренных общеазербайджанских художественно-культурных ценностях, отраженных в народном искусстве;*
- понимание исторического опыта, формирование веры, понимание идей гуманизма, прав человека*

⁴ Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin. (1999, 26 aprel). *Qərarı «Azərbaycan Respublikasında ümumi orta təhsilin dövlət standartlarının təsdiq edilməsi haqqında»* (№ 72). <https://e-qanun.az/framework/4751>

- и демократических ценностей — как результаты обучения;
- общечеловеческие ценности;
 - национально-духовные качества.

Документ не дает понимания *прогрессивного мировоззрения, гражданской идейно-духовной позиции или национально-духовных качеств*: стандарты не позволяют сделать выводы о том, какое поведение, к примеру, понимается как не прогрессивное, не гражданское или не соответствующее национальным ценностям. Тем не менее, стандарты предполагают, что в рамках практики обучения школьники смогут *обогащить* свои представления *о содержании и формах общения*, а также *выявят социальные нормы, регулирующие взаимосвязи людей*. Что касается универсальных, общечеловеческих ценностей, то в их отношении документ отсылает к *положениям Конвенции ООН о правах ребенка* и к другим *международным нормам в области образования*. Как показано выше, источником национальных художественно-культурных ценностей является корпус фольклора и, по-видимому, невербального народного искусства. В целом данный документ представляется в большей степени *рамочным* и не конкретным, что, вероятно, не является его сильной стороной в контексте создания *государственного заказа* на формирование идентичности, допускает разночтения и не дает представления об успешности реализуемых программ: как, к примеру, можно оценить *понимание исторического опыта?* А степень *сформированности веры* во что-либо? Спустя семь лет Правительство республики утверждает Национальный учебный план⁵. Этот документ отмечает *глобализацию общественно-политической, культурной и социальной жизни и возросшую роль информационно-коммуникационных технологий* как важные вызовы, требующие ответа в сфере образовательной политики в виде формирования человека *как основной*

5 Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin. (2006, 30 oktyabr). *Qərarı «Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin konsepsiyasının (Milli Kurrikulumun) təsdiq edilməsi haqqında»* (№ 233). <https://e-qanun.az/framework/11562>

- движущей силы развития и ориентации его на решение возникающих проблем*. В связи с этим учебный план ожидает формирования следующих ценностей и качеств у обучающихся:
- осознание ценности искусства, литературы, научных достижений, человеческого труда, прав и свобод граждан;
 - глубокое знание родного языка, знание подробных сведений об истории и культуре Родины, проявление верности государственности и государственным интересам;
 - формирование нравственно-духовных качеств, интереса и уважения к истории и культуре своего народа и других народов;
 - учет национальных и общечеловеческих ценностей;
 - прогрессивное мировоззрение;
 - привязанность к своим корням.

Кроме того, документ определяет общие результаты для разных ступеней общего образования. Так, в начальной школе *успешный* ученик должен быть способен представлять в простой форме *«полученные начальные знания о языке, нравственных и духовных ценностях, национальных обычаях и традициях, истории, культуре и искусстве азербайджанского народа»* — далее по тексту в той же формулировке этот результат ожидается в рамках курса *родного языка*. Более того, в описании предмета *науки о жизни (Nəyat Bilgisi)* целеполагание сводится к принятию норм социального поведения и морально-этических ценностей. В контексте основного (обязательного) общего и среднего общего образования формулировки результатов ценностей сохраняются с модификацией *«в соответствии со своим возрастом» для различных предметов: истории Азербайджана и наук о жизни*. Вновь отметим, что рамочный документ концепции исключает какое-либо пояснение к тому, что понимается под *моральными (нравственными), духовными, этическими* или также перечисляемыми *социальными, культурными и юридическими (законными, легальными)* ценностями. Документ также не представляет плоскости для наблюдения или измерения образовательных результатов и не связывает формируемые ценности с вызовами,

стоящими перед образовательной политикой. Тем не менее, данный документ позволяет предположить, в каких источниках следует искать ответы на возникающие вопросы — в рабочих программах и учебных пособиях по предметам морально-социального цикла (в данном случае это *родной язык, науки о жизни, история Азербайджана*). Из исследованных учебных пособий можно сделать вывод о существовании приказов Минобрнауки Республики Азербайджан № 937 от 21.07.2008, № 945 от 15.07.2009 и других, утверждающих содержание учебников. Обнаружить эти нормативно-правовые акты в открытом доступе не удалось. Учебник родного (азербайджанского) языка для второго класса, утвержденный приказом 2009 года (до введения обновленных стандартов 2010 года), определяет следующие духовные и нравственные принципы:

- честность, справедливость, трудолюбие: эти ценности «раскрываются» через рассказы, пословицы (например, в последних говорится о почитании учителя и о взаимопомощи), и ожидается, что такие текстовые примеры будут служить формированию у детей чувства уважения и ответственности;
- толерантность и уважение к другим — через описание традиционного праздника Новруза даются следующие инструкции: уважать старших, соблюдать порядок в доме (например, не трогать еду без разрешения главы семьи), встречать гостей с почтением (окроплять руки розовой водой, подавать чай), открывать для них двери, что символизирует гостеприимство и доброжелательность (İsmayilov et al., 2011).

В данном случае приводятся примеры поведения, и любое объяснение ценностей сводится к традиции: так поступать должно, поскольку такая стратегия поведения исторически сложилась. Аналогичное

справедливо и для учебника 1 класса (Səfərov et al., 2010) (утвержден приказом от 2008 года). Серия учебников по *наукам о жизни (жизненным знаниям)* для начальной школы⁶ (для 1 и 2 классов, введенных приказами Минобрнауки Азербайджана № 611 от 06.07.2004 и № 616 от 05.08.2005 соответственно, и для 3 и 4 классов, введенных приказом Минобрнауки Азербайджана № 655 от 11.08.2006⁷) фокусируется на следующих поведенческих установках:

- проявлять патриотизм: уважать и любить Родину, быть готовыми защищать ее;
- бережно относиться к природе: участвовать в охране лесов, растений и животных, не допускать их уничтожения, понимать важность экологического равновесия;
- развивать навыки коллективной работы и коммуникации: уметь работать в группе, слушать и поддерживать других, что необходимо для успешной социальной жизни;
- заботиться о своем здоровье и безопасности, принимать ответственность за свое поведение и последствия своих действий;
- уважать культурные традиции и обычаи, проявлять интерес к национальному искусству и истории, чтобы становиться целостной личностью с национальным самосознанием (Hüseynov et al., 2006; Qaralov et al., 2005; 2006a; 2006b).

Ценности экологического и социального, а также личного плана объясняются через утилитаристскую призму: выгоднее сосуществовать по общим правилам, комфортным для отдельного индивида

6 Оригиналы учебных пособий, опубликованных до 2011 года, для других возрастных групп в открытом доступе обнаружить не удалось. При этом необходимо учесть, что в Национальном учебном плане данная дисциплина реализуется и в рамках основного образования. Пособия по истории Азербайджана для данного периода также не удалось найти в открытом доступе.

7 Оригиналы этих документов в открытом доступе также не удалось обнаружить.

Табл. 1. Целевые индикаторы владения ценностными установками. Источник⁹.
Tabl. 1. Target indicators for the mastery of value orientations. Source¹⁰.

Ценность	Компетенции и уровни их владения учеником		
	В начальной школе	В рамках общего среднего образования	В рамках полного среднего образования
Национальная идентичность и национальная гордость	Демонстрирует уважение к государственным символам	Демонстрирует принятие идей <i>азербайджанства</i> (azərbaycançılıq)	Продвигает идеи <i>азербайджанства</i>
Активная гражданская позиция	Ученик знает о государстве и государственных традициях	Понимает свою роль в защите государственных интересов	Защищает интересы государства
Личная и общественная ответственность	Понимает личную ответственность	Объясняет взаимоотношения между индивидом и сообществом и оценивает объем ответственности индивида перед сообществом	Объясняет собственную ответственность перед сообществом, участвует в социальных проектах, вовлекается в волонтерство
Демократия и уважение к правам человека	Знает собственные права и обязанности, демонстрирует уважение к правам и обязанностям других людей	Понимает суть прав и свобод человека	Защищает права и свободы человека
Уважение к культурному многообразию	Принимает разнообразие культур, людей из различных этнических групп, носителей различных языков, приверженцев разных религий и представителей различных рас	Следует правилам сосуществования	Объясняет неприемлемость дискриминации

и для сообщества в целом, — такие правила способствуют большему удобству и продолжительности жизни. Что касается патриотизма и культурных традиций, эти ценностные установки не объясняются и мало конкретизируются: например, любовь к Родине может быть операционализирована в готовности защищать ее (в том числе с оружием в руках). По-видимому, ввиду отсутствия объяснений гражданско-патриотического блока ценностей через призму сохранения и воспроизводства, *консервации* текущего положения и отсутствия эксплицитных установок на воспроизводство сообщества (если понимать это как идеологически *консервативные* основания, то в документах — напротив — ценным считается *прогрессивный* взгляд, что бы это ни означало) нужно констатировать, что ценность любви к родине и уважения к традициям является самодостаточной, нормативной, аксиоматической. Это допущение, однако, не отменяет недостатка информации по желательным и нежелательным типам поведения *патриота*, контекстам реализации этих стратегий, мерам оценки успешности прививания таковых ценностей, что делает этот набор установок приближенным к илличевским «*словам-амебам*».

Как было отмечено выше, следующие стандарты были приняты в 2010 году

в соответствии с законом об образовании, утвержденным указом Президента Республики № 156 от 05.09.2009. В 8-м разделе документа, среди прочих образовательных результатов, однозначно определен перечень формируемых ценностей: *осознание национальной идентичности и чувство национальной гордости, активная гражданская позиция, личная и социальная ответственность, уважение к демократии и правам человека, уважение к культурному разнообразию*⁸. Кроме того, в источнике описаны и соотнесены уровни компетенций для каждой из ценностей (табл. 1)

В рамках среднего образования блок ценностей, связанных с терпимостью и многообразием, реализуется на уроках литературы. Блок ценностей, связанных с демократией и правами человека, личной и социальной ответственностью — в курсе *наук о жизни*, которые наряду с *историей Азербайджана* нацелены на формирование активной гражданской позиции. Наконец, последний предмет вместе с начальной

8 Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin. (2010, 3 iyun). *Qərarı «Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin dövlət standartları»nın təsdiq edilməsi haqqında* (№ 103). https://frameworks.e-qanun.az/19/c_f_19682.html

9 Там же.

10 Там же.

военной подготовкой ориентирован на формирование национальной гордости и готовности защищать страну. Вновь отметим, что даже при повторении сценариев поведения в исследуемом документе отсутствуют указания на контексты их использования, отсутствует рационализация и, как можно видеть из табл 1., результаты не поддаются измерению. В тексте также не приводится определения для *азербайджанства* (azərbaycançılıq). Таким образом, изменения стандартов и учебных планов, содержания морально-социального образования в Республике Азербайджан в период 1991–2011 годов не связаны с трансформациями ценностных установок и *портретов*, идентичностей обучающихся. На протяжении исследованного периода ключевое нововведение с точки зрения смыслопроизводства — это апелляция к реакции на глобализацию: с одной стороны, учебные планы адаптируются — как минимум на декларативном уровне — к общечеловеческим *мейнстримным* ценностям вроде демократии и неприятия дискриминации, а с другой — возвращают национальную гордость и патриотизм, чтобы, вероятно, *не потерять себя* в глобализированном мире.

Ограничения и обсуждение результатов

В рамках нашего исследования проводился анализ исключительно декларативной плоскости образовательной политики: представляемые результаты нельзя экстраполировать на практику имплементации стандартов, и вопрос о том, как понимаются и понимались описанные ценности и установки школьными педагогами, требует дальнейшего отдельного изучения. Кроме того, следует отметить ограничения, связанные с потенциальной недоступностью ранних учебных материалов и нормативно-правовых актов. Поиск и анализ таких источников мог бы углубить и расширить полученные представления о трансформациях образовательной политики в Республике Азербайджан.

Безусловно, данное исследование, проведенное *извне*, потенциально может быть чрезмерно требовательным к дефинициям и объяснениям в изучаемой национальной политике. В то же время для внутреннего, погруженного в контекст, наблюдателя перечень ценностей, типов поведения и рационализации таковых могут быть самими собой разумеющимися. Отметим, что представленная работа вводит в русскоязычную дискуссию как корпус ранее не переведенных документов вкупе с их анализом, так и следующие наблюдения: ценности как желательные образцы поведения требуют большей критической проработки, делимитации определяемых установок, рационализации и операционализации, измеримости успешности их введения, поскольку в противном случае они превращаются в «*слова-амебы*», слишком общие, неизмеримые — и, как следствие, непонятные, непригодные для улучшения и в целом бессмысленные.

Список источников / References

Вагнер, И. В., Гукаленко, О. В., Дзятковская, Е. Н., Мухаметзянов, И. Ш., & Сериков, В. В. (2024). *Научно-методические рекомендации по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям в общеобразовательной школе*. Институт содержания и методов обучения. <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/05/rekomendaczii-po-priobshheniyu-k-tradiczionnym-czennostyam.pdf>

Гудова, Е. (2020). Исследование смысла в организациях. Предпосылки и элементы концепции sensemaking К. Вейка. *Социологическое обозрение*, 19(1), 283–304. EDN: ENODMW

Иллич, И. (2006). В Т. Шанин (Ред.), *Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет)*. Просвещение.

Садуов, Р. Т. (2010). Когнитивные нарушения как средство манипулирования сознанием в политическом дискурсе Тони Блэра. *Филология и человек*, 4, 183–190. EDN: NDTWYD

Bain, O. (2010). Education after the fall of the Berlin Wall: The end of history or the beginning of histories? In I. Silova (Ed.), *Post-socialism is not dead:(Re) reading the global in comparative education* (pp. 27–57). Emerald Group Publishing Limited.

Chankseliani, M., & Silova, I. (2018a). *Reconfiguring education purposes, policies and practices during post-socialist transformations: Setting the stage*. Symposium Books.

Cəfərov, N., Yusifoğlu, R., Əliyev, E., Veysova, Z., Məcidova, A., & Adıgözəlova, S. (2010). *Ana dili (1-ci sinif üçün dərslik)*. Çəşoğlu. https://ia801603.us.archive.org/8/items/ana-dili-1-derslik/Ana_Dili_1_Derslik_text.pdf

Dewey, J. (1966). Democracy and education (1916). In Jo Ann Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, 9, 1899–1924.

- Dürschmidt, J., & Taylor, G. (2007). *Globalization, modernity and social change: Hotspots of transition*. Palgrave MacMillan.
- Godon, R., Juceviciene, P., & Kodelja, Z. (2004). Philosophy of education in post-Soviet societies of Eastern Europe: Poland, Lithuania and Slovenia. *Comparative Education*, 40(4), 560–569. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284547>
- Hüseynov, Ə., Osmanlı, Ə., Aanoğlu, F. S., & Məammaədov, V. (2006). *Həyat bilgisi (4-cü sinif üçün dərslik)*. Osmanlı Yayınları. <https://archive.org/details/heyat-bilgisi-4>
- İsmayilov, R., Orucova, G., Xəlilov, Z., & Cəfərova, D. (2011). *Azərbaycan dili (2-ci sinif üçün dərslik)*. Altun Kitab. https://dn721800.ca.archive.org/0/items/ana-dili-2-derslik/Ana_Dili_2_Derslik.pdf
- Johnson, M. S. (2008). Historical legacies of Soviet higher education and the transformation of higher education systems in post-Soviet Russia and Eurasia. In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds.), *The worldwide transformation of higher education*, (vol. 9, pp. 159–176). Emerald Group Publishing Limited.
- Kassebaum, D. G. (1990). The measurement of outcomes in the assessment of educational program effectiveness. *Academic Medicine*, 65(5), 293–296. <https://doi.org/10.1097/00001888-99005000-00003>
- Kaur, S. (2015). Moral values in education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 21–26.
- Lydersen, K. M. (2011). *Democratic citizenship education in Indonesia post-Suharto: political indoctrination or critical democratization?: A case study of civic education in Yogyakarta, Indonesia* [Master's thesis, University of Oslo]. <https://core.ac.uk/download/30836286.pdf>
- McDonough, K., & Cormier, A. A. (2013). Beyond patriotic education: Locating the place of nationalism in the public school curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 135–150. <https://doi.org/10.1177/1746197913483657>
- Omelchenko, D., Maximova, S., Avdeeva, G., Goncharova, N., Noyanzina, O., & Surtayeva, O. (2015). Patriotic education and civic culture of youth in Russia: Sociological perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 364–371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.012>
- Ozhiganova, A. (2019). «Spiritual and Moral Education» in Russian Public Schools: Constructing a Neo-Traditionalist Identity. In *FIRE: forum for international research in education* (Vol. 5, No. 1, pp. 107–125). Lehigh University Library and Technology Services.
- Seary, K., & Willans, J. (2020). Pastoral care and the caring teacher-value adding to enabling education. *Student Success*, 11(1), 12–21. <https://doi.org/10.5204/ssj.v11i1.1456>
- Silova, I. (2010a). Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central/Southeastern Europe and the former Soviet Union. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 295–320). Springer.
- Silova, I. (Ed). (2010b). Rediscovering post-socialism in comparative education. In *Post-socialism is not dead: (Re) reading the global in comparative education* (pp. 1–24). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2010\)0000014004](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2010)0000014004)
- Silova, I., Chankseliani, M. (Eds.). (2018b). Comparing post-socialist transformations: Dead ends, new pathways and unexpected openings. In *Comparing post-socialist transformations: Purposes policies, and practices in education* (pp. 193–200). Symposium Books.
- Silova, I., & Bray, M. (Eds). (2006). The context: Societies and education in the post-socialist transformation. In *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 41–60). Open society institute.
- Tan, C. (2008). Two views of education: Promoting civic and moral values in Cambodia schools. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 560–570. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.07.004>
- Qaralov, Z., Osmanlı, Ə., Süleymanoğlu, F., & Məammaədov, V. (2005). *Həyat bilgisi (2-ci sinif üçün dərslik)*. Osmanlı Yayınları. <https://archive.org/details/heyat-bilgisi-2>
- Qaralov, Z., Osmanlı, Ə., Süleymanoğlu, F., & Məammaədov, V. (2006a). *Həyat bilgisi (1-ci sinif üçün dərslik)*. Osmanlı Yayınları. <https://archive.org/details/heyat-bilgisi-1>
- Qaralov, Z., Osmanlı, Ə., Süleymanoğlu, F., & Məammaədov, V. (2006b). *Həyat bilgisi (3-cü sinif üçün dərslik)*. Osmanlı Yayınları. <https://archive.org/details/heyat-bilgisi-3>
- Verderly, K. (1996). *What was socialism and what comes next?* Princeton Academic Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- Želvyš, P. (2018). Education Systems in Times of Multiple Crises: The Case of Post-Socialist Transformations. *Iranian Journal of Comparative Education*, 1(1), 48–67. https://journal.cesir.ir/article_87732.html

Values as ‘Amoeba Words’. The Symbolic Impact of Educational Policy of Azerbaijani during the Post-Soviet Period

Roman V. Ilyushin

PhD Student, Institute of Education, NRU HSE, Moscow, Russian Federation (16/10, Potapovsky lane, Moscow, Russian Federation, 105062); <https://orcid.org/0009-0007-6211-5486>, e-mail: rvilyushin@hse.ru

ABSTRACT The article explores the formation of values in Azerbaijani school education policy during the post-Soviet period (1991–2011). Drawing on Ivan Illich's critique of vague concepts, the study examines how values declared in legal documents, curricula, and textbooks often lack precise definitions, operationalization, and measurable educational outcomes. The theoretical framework is based on Karl Weick's sensemaking approach, which allows for an understanding of how educational discourses rationalize student identities and values over time. Methodologically, the research is grounded in qualitative content analysis of 11 normative and instructional sources translated from Azerbaijani. The analysis reveals dominant value clusters – patriotism, national pride, respect for cultural diversity, democracy, and human rights. However, these are largely presented without corresponding behavioral guidelines, implementation contexts, or assessment mechanisms. A key limitation of the study is its exclusive focus on declarative policy documents, without investigating how values are interpreted or enacted by teachers. Furthermore, the unavailability of some official materials from the early post-Soviet period restricts the depth of historical comparison. The paper concludes that without clearer structuring, explanation, and assessment criteria, values remain abstract and ambiguous – becoming “amoeba words”: overly general, context-independent, and ultimately ineffective for guiding educational practice or policy.

KEY WORDS spiritual values, moral values, post-Soviet transformation, patriotic education, school education, Azerbaijan

TO CITE Ilyushin, R. V. (2025). Values as ‘Amoeba Words’. The Symbolic Impact of Educational Policy of Azerbaijani during the Post-Soviet Period. *Educational Policy*, 21(2), 130–140.

© Ilyushin R. V., 2025

Received: 14.07.2025

Accepted: 08.08.2025

Date of Publication: 20.09.2025



Александр АСМОЛОВ, Эдуард ГАЛАЖИНСКИЙ

*ПОЛЕЗНОСТЬ БЕСПОЛЕЗНОГО и право на избыточность:
диалог о судьбе университета*

Университету нужны не только регламенты и KPI, но и хранители «плодотворного беспорядка» — те самые люди из формулы избыточности, благодаря которым будущее вообще имеет шанс состояться.



Роман ИЛЮШИН

ЦЕННОСТИ — «СЛОВА-АМЕБЫ»: символическое воздействие на примере образовательной политики Азербайджана в эпоху постсоветского перехода

Ценности как желательные образцы поведения требуют большей критической проработки, делимитации определяемых установок, рационализации и операционализации, измеримости успешности их введения, поскольку в противном случае они превращаются в «слова-амебы», слишком общие, неизмеримые — и, как следствие, непонятные, непригодные для улучшения и в целом бессмысленные.



Дарья СУХОВСКАЯ, Витольд ЯСВИН

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УРБАНИСТИКА: формирование образовательной среды в городском пространстве

Средой личностного развития для подростков оказываются даже фуд-корты, т. к. они повсеместно доступны и предоставляют комфортное пространство для общения со сверстниками. Подростки предпочитают уютные угловые зоны с визуальной защищенностью, что обеспечивает им чувство безопасности и психологического удобства. Фуд-корты выполняют функцию неформальной образовательной среды, где подростки приобретают важные социальные навыки.