



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

№ 3 (95) 2023

12+



Интеллектуальные
провокации

Границы
метапознания

Дефицит лидеров
или дефицит
личностей

Благополучие —
маркер человеческого
потенциала

ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ: к ценностям свободы и гуманизма



образовательная

перезагрузка#



РАНХиГС
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
И ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК
ИНСТИТУТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИМ. П. П. СЕМИШОВА

СТРОИМ ШКОЛУ ВОЗМОЖНОСТЕЙ



«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 3 № 95 2023

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). Издаётся с 2006 года. Является журналом открытого доступа (Open Access)



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель Дмитрий Ушаков, д. псих. н.,
директор Института психологии РАН,
академик РАН

Александр Асмолов, заместитель председателя,
д. псих. н., профессор, директор по гуманитарной политике РАНХиГС, академик РАО

Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный руководитель Центра мониторинга качества образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО
Рубен Варданян, российский социальный предприниматель, импакт-инвестор и филантроп

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

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

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

Сергей Зуев, к. иск. н., научный руководитель Института общественных наук РАНХиГС
Исаак Калина, д. пед. н., заслуженный учитель РФ, член-корреспондент РАО

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

Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор
Петр Положевец, исполнительный директор Благотворительного фонда «Вклад в будущее»

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

Елена Соболева, д. э. н., профессор
Василиос Эммануил Фтенакис, профессор, президент Объединения Дидакта (Didakta Verbandes, Германия)

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редколлегии, главный редактор
журнала «Образовательная политика»

Александр Асмолов

Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ

Марк Агранович, к. э. н., ФИРО РАНХиГС

Александр Адамский, к. пед. н., ректор

Института проблем образовательной
политики «Эврика»

Жюльнар Асфари, исполнительный директор
центра содействия инновациям в обще-
стве «СОЛЬ»

Владимир Блинов, д. пед. н., профессор,
ФИРО РАНХиГС

Татьяна Волосовец, к. пед. н.

Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный науч-
ный сотрудник Школы антропологии
будущего РАНХиГС, профессор МГУ
им. М. В. Ломоносова

Максим Казарновский, директор АНО «Дирек-
ция Московского международного салона
образования»

Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор,
член-корреспондент РАО

Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор,
НИУ ВШЭ

Нурлан Киясов, директор EdCrunch University
НИТУ «МИСиС», программный
директор глобальной конференции
EdCrunch

Александр Кондаков, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО, президент

Института мобильных образовательных
систем

Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ

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

Александр Лейбович, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО

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

Михаил Мокринский, директор Школы-
пансиона «Летово»

Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор,
НИУ ВШЭ

Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО,
президент МГППУ

Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор,
академик РАН, академик РАО

Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор,
декан факультета психологии
Института

общественных наук РАНХиГС

Павел Рабинович, к. т. н., доцент, заместитель
директора Школы антропологии будущего
РАНХиГС

Мария Фаликман, д. псих. н., профессор

Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филол. н.,
профессор, СПбГУ, академик РАО

Евгений Ямбург, д. пед. н., академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Заместитель главного редактора: Павел Рабинович

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

Выпускающий редактор: Светлана Соколова-Михайлова

Руководитель тематического направления «Педагогические науки»: Татьяна Волошко

Дизайн и верстка: Надим Касимов

Корректур: Ирина Шандарова

Художник, автор иллюстрации на обложке: Данила Меньшиков

Редактор сайта: Сергей Гриншпун

www.edpolicy.ranepa.ru

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

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

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

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией. При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Публикуемые материалы прошли процедуру экспертного отбора.

Тираж: 150 экз. Подписано в печать 19.12.2023. Выход в свет 28.12.2023. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+
Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, проспект Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

ВАШ АГА

006

ДИАЛОГ

Александр Асмолов: «Главное — не стать лидером. Главное — быть человеком»

ВИД СВЕРХУ



018

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

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

030

МЕТАКОГНИЦИЯ

Андрей Фомин, Мария Фаликман. Метапознание: проблемы и подходы

044

РЕБУС

Александр Поддьяков. Проблемные ситуации как источник развития творческого потенциала человека

ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА: СКАНИРОВАНИЕ ГОРИЗОНТОВ



061

ЭКОНОМИКА

Наталья Воронина, Наталья Михайлова, Мария Нагерняк, Лилия Овчарова, Сергей Тер-Акопов.

Развитие комплексных подходов к измерению благополучия и качества жизни и учет показателей человеческого потенциала

СОЦИОЛОГИЯ

Николай Куричев, Михаил Рогов, Евгений Антонов, Мария Зотова, Александр Шелудков, Ольга Глезер, Сергей Сафронов.

Человеческий потенциал в пространственном измерении: вызовы для резiliентности территорий России

096

ПЕДАГОГИКА

Александр Тимофеев. Обучение работе с финансовыми инструментами как новая задача в области развития человеческого потенциала

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ



110

КОМПЕТЕНЦИИ

Михаил Кушнир, Павел Рабинович, Кирилл Заведенский. Проблемность рефлексивных практик в образовании

ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ



124

МИРЫ ДЕТСТВА

Владимир Кудрявцев. В начале были смыслы

YOUR AGA

006

EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

Alexander G. Asmolov. "The main thing is not to become a leader. The main thing is to be a human being"

TOP VIEW

018

A MULTI-PARADIGM APPROACH

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

030

METACOGNITION

Andrey E. Fomin, Maria V. Falikman. Metacognition: issues and approaches

044

PUZZLE

Alexander N. Poddiaikov. Problem situations as a source of human creative potential development

HUMAN POTENTIAL: SCANNING HORIZONS

061

ECONOMY

Natalia D. Voronina, Natalia S. Mikhailova, Maria A. Nagernyak, Liliya N. Ovcharova, Sergey A. Ter-Akopov. Comprehensive approach to measuring well-being and quality of life considering human potential indicators

076

SOCIOLOGY

Nikolay K. Kurichev, Mikhail I. Rogov, Evgeny V. Antonov, Mariya V. Zotova, Alexander V. Sheludkov, Olga B. Glezer, Sergey G. Safronov. Human Development in the Spatial Dimension: Challenges for the Resilience of Russian Territories

096

PEDAGOGY

Alexander A. Timofeev. Financial Instruments Training as an Example of a New Challenge to Human Capacity Building

CULTURAL PRACTICES

110

COMPETENCIES

Mikhail E. Kushnir, Pavel D. Rabinovich, Kirill E. Zavedensky. The problematic nature of reflective practices in education

THE FIRST STEP

124

THE WORLDS OF CHILDHOOD

Vladimir T. Kudryavtsev. In the beginning were personal senses

Александр Асмолов:

«Главное – не стать лидером. Главное – быть человеком»

Беседа* доктора экономических наук Вениамина Каганова с доктором психологических наук Александром Асмоловым, состоявшаяся в 2021 году.

Об Александре Григорьевиче Асмолове я слышал давно. Заместитель министра образования РФ. Реформатор. Причем не по ситуации, а по призванию. Кого-то это восхищало, но большинство раздражало — помню несколько информационных волн. Он не сходил со страниц газет с проектом новой школы. Убеждал, креативил, строил. Потом наступил момент, когда его больше критиковали: не доделал, не учел, развалил, не достроил. Лично мы познакомились, когда я волею судеб стал первым заместителем руководителя Департамента образования города Москвы. Несмотря на мой уже довольно большой послужной список в образовании, чиновничью должность я занял впервые. Для меня это было новое поле деятельности. Я бы сказал — минное. Где и на что наступишь по незнанию — неизвестно. Мне посоветовали познакомиться с Асмоловым, чтобы понять его подходы к развитию образования. Сразу стало ясно, что мы на одной волне. Негромкая образная речь. Глубокие мысли. Философские подходы. Вера в необходимость разнообразия. Асмолов говорил не только



**Александр Григорьевич
АСМОЛОВ**

о том, что надо делать, но и о том, что сделано неправильно, или что нельзя делать ни в коем случае. Его пламенная, красивая, но иногда слишком острая, даже по моим меркам, речь всегда зажигала аудиторию, но ставила порой в тупик чиновников. В 2014 году по Указу Президента В. В. Путина началась разработка концепции развития воспитания в РФ. Я отвечал за эту работу. Когда подключился Асмолов со своей командой, общими усилиями — при полной полярности мнений экспертов! — нам удалось создать и принять очень сложный и важный документ. Были и другие встречи, но окончательно покорила меня Александр Григорьевич своим мужеством — специалисты помнят, как он взял слово на Президентском совете и в присутствии первого лица выступил против официальной на тот момент точки зрения, касающейся роли федеральных образовательных стандартов. Это был крайне сложный вопрос, и президент прислушался. Многие думали так же, но открыто и аргументированно выступить смог только Александр Григорьевич.

В. К.: Тема нашей встречи — феномен лидерства. Чем лидеры сегодняшнего дня отличаются от тех, которые были вчера, от тех, которые будут завтра? Какой должна быть школа, чтобы суметь воспитать лидера?

А. Г.: То, что мы с вами общаемся в сетевом формате, говорит о том, что сегодня другие ценностные и когнитивные ориентиры понимания лидерства, чем были раньше. Хочу поделиться некоторыми личными ассоциациями в связи с тем, что в мире происходит, нырну в свой поток сознания. Первая история такая: каждый раз мы отбираем разных лидеров, и у нас в мире, в том числе

в нашей стране, появилась особая форма власти. Заостряю внимание: на слове «отбор» я делаю особый акцент и представляю, как Чарльз Дарвин с нежным лицом смотрит на меня, ухмыляясь в бороду.

Лет 8–10 назад впервые проводили отбор десяти лидерских вузов России. Решали: по каким критериям определять вузы-лидеры? Эксперты изучали документы, смотрели программы. Один из вузов прислал очень мощную программу по множеству научных направлений, от ядерной физики до молекулярной биологии. Там было все, только не было ни слова про образование.

СПРАВКА «ОП»



Вениамин Шаевич КАГАНОВ

**Доктор экономических наук.
Генеральный директор Ассоциации развития
финансовой грамотности. Профессор РАНХиГС.
Научный руководитель платформы
«Конвергентное лидерство»**

Вениамин Шаевич – автор многочисленных публикаций и монографий. Входит в состав Совета ТПП РФ по финансово-промышленной и инвестиционной политике, а также в состав попечительских советов различных общественных организаций, таких как Фонд «Русский мир», Российский союз молодежи, Всероссийская лига самбо, Парк «Патриот», РОЗ «Знание» и др. Вениамин Каганов является президентом Всероссийской студенческой лиги самбо, председателем Попечительского совета Международной ассоциации студенческого телевидения.

Тогда я написал ректору вуза, что наука – великая вещь, я преклоняюсь перед ней, но хотелось бы понять связь научных, высокотехнологичных, уже с цифровизацией, программ с тем миром, который называется «мир образования». А ректоры у нас люди продвинутые. Видимо, он еще раз посмотрел мой «background», и буквально через неделю я получил новый вариант, который начинался словами: «Необходимо учесть психологию при разработке образования, поэтому наш биофак предлагает для вас особый курс, совершенно инновационный – зоопсихология бизнеса». Я не знал, как ответить на этот набор слов, но вспомнил идеологию лидерства, которая на самом деле имеет место в известной истории. Я об этом уже без юмора говорю, хотя юмор

всегда присутствует там, где есть логика сомневающегося мышления.

Я ответил ректору двумя словами и, к сожалению, понят не был: «Акела промахнулся». Как вы помните, формула «Акела промахнулся» связана с великолепной сказкой Кипплинга «Маугли», которая в основном варианте называлась «Книга джунглей». Там было четко показано отличие между популяциями различных живых систем, животных, включая и популяцию человека. Для популяции животных характерно – и это важно, хотя тоже не всегда бывает – доминантное лидерство. Я хочу, чтобы это слово было услышано.

Часто в иерархии тех или иных эволюционных биосистем, систем, связанных с будущим развитием того или иного вида, находящихся в стабильной ситуации, на первый план выходят лидеры, доминирующие своей силой. Уже в этих системах появляется понимание лидерства.

Например, в замечательном советском фильме «Кин-дза-дза!» четко показано лидерство, связанное со статусом субъекта в системе управления популяцией.

А что такое социальный статус? А что такое эволюционный статус? Они разные, но есть сходство. Вбрасываю следующую формулировку: статус – это количество перьев, статус – это когда ты (как павлин) можешь распушить оперение, чтобы тебя заметили, увидели, какой ты гордый, какой доминирующий, какой эффектный. А ты благодаря этому можешь (если говорить об эволюционных рядах) внести свой эволюционный вклад в развитие потомства.

То есть мы имеем уникальный эволюционный радикал любого лидерства – это мотивация доминирования. В разных проекциях она проявляется и в развитии общества. В том числе в системе, называемой «образование».

Когда мы, рассматривая лидерство, ориентируемся на модели зооподобные, тогда проходят идеи при отборе лидеров – альфа-самцов. Когда мы смотрим на поведение не только каждого политического лидера, но и лидеров в других сферах, мы смотрим, я бы сказал, размерно-силовые характеристики. Надеюсь, этот термин понятен?

Лидер тот, у кого больше средств и вооружения, лидер тот, у кого больше размер, больше электорат.

Вот такие, я бы сказал, архаичные компоненты лидерства, которые мы называем иногда — «брутальное лидерство», так или иначе доминируют во многих культурах.

Но для меня сегодня остро стоит болезненный и трагичный вопрос. Помните, раньше, когда по русскому обычаю собирались «на троих» и задавали сакраментальный вопрос: «Ты меня уважаешь?». Он не требовал ответа.

Сегодня, когда собираются уже не на троих, спрашивают: «Лидером будешь?». Вопросы вроде бы разные. Но для меня это подобные вещи. При всем уважении и понимании к лидерству как таковому, надо четко понимать, что нельзя рассматривать лидерство в отрыве от вопроса: «Ради чего?».

Я выдвигаю свою типологию лидерства, ориентируясь на известные работы. Великий психолог XX века Виктор Франкл в своей работе «Человек в поисках смысла» бросил гениальную фразу: «Если человек знает “зачем”, то он сумеет выстоять любое “как”».

В нашей культуре сегодня в почете инструментальное лидерство, лидерство «как». Посмотрите на огромное количество пособий по лидерству, они напоминают мне бесконечный перечень книг о вкусной и здоровой пище, в них предлагаются «рецепты»: как стать богатым, как стать счастливым, как стать лидером и так далее.

Когда в нашу страну приезжал признанный мастер фабрики лидеров Тони Роббинс из США, то на его выступлениях был аншлаг, что не удивительно, ведь он обещал за три-четыре часа каждого сделать личностью. Невольно фиксирую совпадение: «Лидером будешь?» — «Личностью будешь?».

Я думаю, в нашей культуре не столько дефицит лидерства, сколько дефицит личности. Если человек готов заплатить за билет на выступление специалиста по личностному росту от 200 до 500 тысяч рублей, то о чем это говорит?

Думаю, это говорит об уникальном непонимании главного предназначения. В этом мире стать лидером — не главное; куда важнее быть человеком.

Кто читает подобные «рецептурные» справочники, обратите внимание: иногда надо довести идею до абсурда, чтобы осознать ее наивность.

У меня на рабочем столе лежит книжка «Как стать несчастным без посторонней помощи». Автор — известнейший психолог и психотерапевт Павел Вацлавик. Он доводит до абсурда всю эту «рецептурную» логику банальных рецептов, которые мы (начиная с детского сада) используем в своей жизни. Есть такой мультфильм «Босс-молокосос», у его героя буквально в 3-4 года формируются лидерские качества для бизнеса.

И теперь уже не спрашивают: «Лидером будешь?». Теперь говорят: «У тебя каких навыков на весах больше? Soft skills — мягких навыков или hard skills — жестких навыков?».

Часто цитируют в этой связи гениальную книгу Стругацких «Трудно быть богом». А мне кажется не менее полезной (если речь идет об обсуждении любых проблематик вождизма, лидерства) книга «Баранкин, будь человеком!».

Для меня это вопрос всегда первый и самый важный, когда мы обсуждаем программы развития лидерства.

В. К.: Трудно не согласиться. Уверен, что многие ваши высказывания должны лечь в основание подходов конвергентного лидерства. Там присутствуют те же самые мысли, только по-другому, менее ярко «упакованные». Но в ваших словах я различаю нотку трагизма в связи с существующими подходами доминантного лидерства. Вы говорите, что для нашей культуры оно характерно. Согласен, но мне кажется, что подобные подходы характерны для многих культур, если не для всех. Такой подход используется, потому что мы все живые существа, животные, по сути. Может быть, в этом и нет такого серьезного повода для трагизма? Все же мы учимся. Да и ситуации бывают разные. Например, пришел прораб на стройку, видит расхлябанных рабочих — и начинает «эмпатию высказывать», искать пути поддержки личности. Так он никогда ничего не построит. Поэтому прораб на стройке начинает употреблять некоторые всем известные слова, но с особым нажимом, и что-то в результате его воздействия начинает происходить. Может быть, для подобных сфер доминантный лидер — это нормально? С другой стороны, существуют сферы, например, творческие

коллективы или какие-то крупные компании, какие-то движения, где доминантные, простые подходы перестают работать. Может быть, наши лидеры, о которых вы говорите, которые отбираются по принципу «Лидером будешь?», они тоже нужны для сфер, в которых такое лидерство уместно?..

А. Г.: Когда я говорил «в нашей культуре», то имел в виду культуру не российскую, а общечеловеческую — в противопоставление неким культурам (не побоюсь здесь слова «культура»), имеющимся у других биологических видов. Речь в данном случае шла не о наших суконно-посконных лидерах, а о разных уровнях эволюции.

Что касается трагизма, то он — одно из ощущений, возникающих при определенном восприятии мира. Оно необходимо, если мы хотим быть чувствительными к человеческой боли. Вместе с тем трагизм помогает более четко дать характеристики особой общности (слова «типологии» очень боюсь — слишком много прописано различных типологий лидеров...).

Подчеркну: стратегии поиска и развития человека связаны с разными моделями успеха человека, поэтому были и есть смысловые лидеры.

Вы помните, я начал с вопроса Франкла: «Если знаешь зачем...». Есть инструментальные лидеры, есть смысловые, лидеры социальных инноваций, лидеры инструментальных инноваций. Они могут «перерастать» друг в друга. Точно так же те или иные модели успеха. Нам сегодня важно понять, что иерархически жесткие модели успеха, когда прорабу приходится доминировать, они хороши в кризис. На стройке всегда кризис, извините, а в любой кризисной ситуации рассуждения и долгая демократия не

приводят к успеху. Почему? Потому что в любой кризисной ситуации, так или иначе, на инструментальном уровне приходится прибегать к мобилизационному воздействию.

Тут мы разделяем две типологии лидерства, а именно: лидеры изменений и лидеры мобилизаций.

Для нашей страны долгие годы были характерны жесткие вертикальные модели мобилизационного лидерства. Я имею в виду, что в разных формах наиболее выражены модели лидерства, где есть жесткая иерархия, за лиде-

ром стоит та или иная мотивация доминирования власти и та или иная социальная пирамида власти.

Во всех этих ситуациях все зависит от задачи. Работает такая пирамида, когда работает диктаторская форма лидерства, когда работают линейные модели лидерства. Они всегда применимы в ситуациях кризиса. В ситуациях кризиса и ситуациях мобилизации.

Я не раз подчеркивал, что наша страна — это единственная, пожалуй, страна в мире, которая влюблена в свой кризис. Это связано с тем, что у нас все время для

оправдания централизованных форм лидерства так или иначе транслируется идеология мобилизации как основа развития системы.

Обратите внимание, в зависимости от эпохи она идет в разных смысловых упаковках. Когда-то она называлась «перманентная революция»; помните основоположника этого подхода, незабываемого лидера по имени Лев Троцкий? А если революция перманентна, то и кризис перманентен.

Потом другой лидер, решив не быть похожим на Троцкого, сказал: «У нас нет никакой перманентной революции, у нас идет постоянное обострение классовой борьбы». То есть каждый раз

**ФЕНОМЕН ВЫУЧЕННОЙ
БЕСПОМОЩНОСТИ ВОЗНИКАЕТ,
КОГДА РЕАЛИЗУЕТСЯ ТАК
НАЗЫВАЕМОЕ ЖЕСТКОЕ
ЛИДЕРСТВО. КАК ОН ПРОЯВЛЯЕТСЯ?
ПРИВЕДУ ПРИМЕР: Я ДУМАЮ, ВСЕ
ПОМНЯТ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫЙ ФИЛЬМ
«МАРЬЯ-ИСКУСНИЦА». МАРЬЯ-
ИСКУСНИЦА ПРОЯВЛЯЕТ ФЕНОМЕН
ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ,
ГОВОРЯ: «ЧТО ВОЛЯ, ЧТО НЕВОЛЯ —
ВСЕ ОДНО»**

в качестве модели развития социальной системы в нашей стране, модели в широком смысле слова, выбирался путь перманентного кризиса. При этом есть и понятны внешние и внутренние враги. Отсюда кажущаяся обоснованность погашения разнообразия, идущего из центра. Отсюда даже в географическом пространстве, даже в архитектуре городов и градостроительстве мы имеем централизованные модели лидерства. Однажды я заблудился в городе Париже, была ночь, я подошел к человеку и на своем ломаном английском языке спросил француза, тем самым его уже немножко обидев: «А как пройти в центр?». Что было у него в душе, не знаю, но он посмотрел на меня с недюжинным сочувствием и ответил: «А в Париже нет центра». Обратите внимание на этот ответ. В нашей стране, куда бы вы ни приехали, всегда есть холм, центр, где есть Кремль, даже строением, даже географией задан доминирующий пункт впереди, кто на лихом коне и в окружении. У нас всегда центр – вертикаль задает сценарии развития периферии, и когда это происходит достаточно долго, у регионов возникает очень грустная ситуация. Все хотят свободы, но не имеют опыта пользоваться ею. Когда лидер центра задает региональному лидеру установку, как это было при Борисе Николаевиче Ельцине, «вы можете брать свободы, сколько хотите», тогда появились идеи сепаратизма, если я не ошибаюсь, даже в Свердловской республике (Уральской республике), не говоря уже об этнических территориях. Они решили сами стать центром, и другой модели они не знают.

Более свежий пример – про пандемию. Федеральный центр транслировал: регионы, думайте сами, действуйте сами, говорите собственными голосами. Однако существовавшие долгие годы модели лидерства привели к тому, что у региональных «вождей» возник описанный в психологии Мартином Селигманом феномен выученной беспомощности.

Они настолько привыкли, что все решает центр, что шаг в сторону расценивается как побег, а прыжок на месте как попытка улететь, что в критической ситуации возникла беспомощность. Делая (как бы) самостоятельные шаги, они все равно думали о том, как потом рапортовать центру. Центр ждал информации, а в ответ поступала дезинформация...

Феномен выученной беспомощности возникает, когда реализуется так называемое жесткое лидерство. Как он проявляется? Приведу пример: я думаю, все помнят замечательный фильм «Марья-искусница». Марья-искусница проявляет феномен выученной беспомощности, говоря: «Что воля, что неволя – все одно».

То есть, когда мы так или иначе готовим управленческую элиту, мы, с одной стороны, ее готовим, а с другой, не рефлекслируем.

Современный лидер – это тот, кто обладает наибольшей чувствительностью к разнообразию. Он знает, ради чего он действует, и только потом ищет технологии.

Сегодня лидер – это тот, кто понимает, что любые технологические мантры (извините, перехожу на язык прораба) нам нафиг не нужны, если под ними нет смыслов, а все большие данные – только ради самих больших данных.

Иными словами, сегодня как никогда важно отрефлексировать различие между смысловыми лидерами и инструментальными лидерами, между сетевыми лидерами и лидерами, которые живут по формуле, где культ центра определяет культ личности.

В. К.: Вы так подробно и интересно говорите про политическое лидерство. Но вы себе можете это позволить – вы член Президентского Совета по науке и образованию, вы не только ученый, но фактически политик. Мы же больше говорим о лидерстве в организации, в фирме, в компании. Естественно, общий фон отношения к лидерам влияет на все, не может не влиять, потому что система отношений складывается не только внутри организаций, но и вовне. Замечу, когда что-то прошло или когда что-то идет, мы, естественно, смотрим, видим недостатки, и нам кажется, что могло бы быть и по-другому, но если бы было по-другому, откуда нам знать, было бы лучше или хуже? Когда у меня возникает внутренний дискомфорт в отношении тех или иных явлений или событий, то я задаю вопрос: «А могло бы быть хуже?», и всегда с уверенностью отвечаю: «Могло быть и хуже». Вы приводили пример «Берите суверенитета, сколько хотите», многочисленные друзья с запада и востока приезжали

и говорили: «Ребята! Мы вас сейчас всему научим!». Может, они были плохие учителя, или мы не те ученики, или их подходы годились для совсем других пространств, но как сложилось, так сложилось... Скорее всего, это темы для других дискуссий, ну, вот вопрос как раз в русле нашей беседы: а как поддерживать разность во мнениях, в точках зрения, в использовании в процессах обучения неэффективных, перенесенных западных стандартов учения, методов и форм обучения студентов без учета национальных специфических государственных образовательных стандартов? Стандарты-то у нас (мы к этому стремились) практически западные, а мы — немножко другие, мы пытаемся их применять, да при этом развивать нашу разность. Нет ли здесь противоречия?

А. Г.: Благодарен за этот вопрос. И говорю не потому, что живу по формуле Булата Окуджавы «Давайте говорить друг другу комплименты», а потому, что это так и есть на самом деле. И этот вопрос дает мне возможность расставить некоторые акценты и развеять некоторые недопонимания.

Любое лидерство начинается с понимания мотивов, которые стоят за движением к лидерству. Лев Семенович Выготский, классик нашей психологии, говорил: «Понимание мысли собеседника без знания мотивов собеседника — есть неполное понимание». Поэтому объясняюсь и говорю о мотивации.

В связи с этим при разработке модели лидерства мы, конечно, учитываем кросскультурные сравнительные исследования разных стран, но вместе с тем, когда разрабатываем разные модели лидерства и разные модели образования, мы должны анализировать модели успеха в разных странах, стили поведения в разных странах, но при этом избавиться от киплинговской формулы «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и вместе им не сойтись».

Пока мы начинаем делить нашу планету, где действует принцип Джона Донна «Не спеши узнать, по кому звонит колокол, он звонит по тебе самому». Этот великий принцип означает, что каждый человек — это часть планетарной идентичности, часть общечеловеческой идентичности.

Наложение этого принципа на образование, когда мы образование разделяем границами, по факту приводит нас к очень грустным вещам.

Как-то на встрече с молодыми журналистами спросили: «А вы что, хотите вводить западные стандарты?»

Спросили меня и моего коллегу Анатолия Лысенко, одного из лидеров нашего телевидения, который делал и программу «Взгляд», и создавал российское телевидение, «Общественное телевидение». Девушка спросила, в ее глазах был искренний интерес и искреннее огорчение: что же тут делают эти западники? Анатолий Лысенко внимательно посмотрел на нее и задал

встречный вопрос: «Вы что, не любите Запад?». Это звучало в стиле Булгакова: «Вы что, не любите пролетариат?».

Она ответила: «Ну конечно, не люблю!». Он говорит: «Ну, тогда у меня одна просьба: пожалуйста, если на вас надеется что-то западное, если у вас есть в руках западное мобильное устройство, или вы пользуетесь западным компьютером,

немедленно все сбросьте с себя здесь в этом зале».

Я думаю, что мой ответ сегодня понятен. Мы живем в ситуации уклада четвертой промышленной революции и в когнитивной эволюции. В этих ситуациях в мире уже все перемешано, и ваш термин «конвергентное лидерство» относится и к разным реалиям конвергентности, и к смешиванию этих реальностей, — это первое.

Второе: стандарты школьного образования — это стандарты, идущие на поддержку разнообразия, это стандарты, идущие на поддержку чувствительности к разнообразию, это стандарты, начиная с дошколки, учитывающие, что

СЕГОДНЯ РОССИЙСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК НИКОГДА НУЖНЫ СТАНДАРТЫ. ГЛАВНОЕ В НИХ СЛЕДУЮЩЕЕ: НАШИ ДЕТИ МОГУТ УЙТИ В ДРУГИЕ МИРЫ ОТ НАС, ВЗРОСЛЫХ

ребенок не только готовится к школе, но уже реально живет в школьном возрасте, что он — полноценная личность. Иными словами, это личностно нацеленные стандарты.

Назвать Выготского западником при всем его понимании подходов мировой психологической науки я не могу.

Поэтому стандарты, которые нами предложены в 2009 году и которые сейчас, надеюсь, будут абсолютно адекватно обновлены и изменены, это не совсем «стандартные» стандарты образования. Главная их логика — поддержка необходимого разнообразия, а не установка на минимум, не установка на оптимизацию.

Когда я слышу слово «оптимизация», как психолог я вспоминаю другое слово: «кастрация». Мы предлагаем стандарты, которые как раз основаны на том, что Выготский называл «зоной ближайшего развития». Они нацелены не только на то, что сегодня решает ребенок, здесь и теперь, в данную секунду, не только на то, что решает руководитель, здесь и теперь, в данную секунду, а на то, что он может решать абсолютно правильно в обстановке различия мнений, когда есть полифония, когда есть разнообразие.

Отсюда поддержка лидерства — это культурная практика поддержки разнообразия.

Вот о чем сегодня идет речь. В стандартах рождается замечательное слово — «консенсус». А в ряде ситуаций в них рождается новая стратегия.

Сегодня российскому образованию как никогда нужны стандарты. Главное в них следующее: наши дети могут уйти в другие миры от нас, взрослых.

Представьте две окружности, в одной окружности — сходства, в другой окружности — различия. Если будут одни различия между предшествующими поколениями, то не будет связующего «мостика». Если будет одно сходство между поколениями, то будет репродукция — простое примитивное воспроизводство. И не будет развития. Нам нужны стандарты, которые помогают найти общий язык между поколениями.

Ключевая логика стандарта — это не только привычные зоны: знания, умения, навыки, когнитивные компетенции. Стандарт — это основа диалога между поколениями. В этом

диалоге мы уходим от модели, когда мы приказываем ребенку, когда мы навязываем человеку те или иные жесткие стратегии поведения.

Наши дети часто выступают по отношению к нам как наши с вами лидеры. Когда у меня ломается мобильный телефон, а рядом идет пятилетний ребенок, я даю ему в руки этот телефон, он у него через минуту работает. Поверьте, наши дети сегодня — наши маленькие Леонардо. Они очень яркие и сильные, хочу на этом сделать особый акцент.

В. К.: Это просто ода разнообразию! Я с вами согласен, в быстро меняющемся мире невозможно предугадать, какие компетенции понадобятся. Сейчас, когда ребенок идет в первый класс, нужны определенные компетенции, но какие будут нужны лет так через 20 — даже трудно себе представить. Цена ошибки в наших представлениях может быть слишком велика. Единственное спасение — содействовать разностороннему развитию ребенка. Делать его разносторонней личностью и надеяться, что он потом как личность разберется сам. А если мы вырастим человека, который будет постоянно ждать наших или чьих-то указаний, то это чревато бедой. И к вам следующий вопрос: лидер для него самого — это хорошо или плохо? Лидер должен быть ответственным человеком, потому что если он не амбициозен, то зачем ему брать такой груз ответственности не только за себя, за свое дело, но и за других? Но не влияет ли это на человеческие качества?

А. Г.: Я всегда, когда слышу вопрос про «хорошо или плохо», вспоминаю, что последним человеком, кто знал, что такое хорошо или плохо, был Владимир Владимирович Маяковский... Наши амбиции — это в ряде случаев двигатель прогресса, связанного прежде всего с тем, ради чего возникают эти амбиции, ради чего становится лидером. Ради чего становится лидером компания, корпорация. Прорабатываются конкурентные модели. Конкуренция — это конфликт. Но если кто-то думает, что через конфликт лидерство приведет к развитию, отвечаю: нет и еще раз нет.

Сегодня в культуре другие модели, модели взаимопомощи, модели конвергенции, модели симбиоза, именно конвергентного лидерства. В данном случае вопрос не в том, есть ли у меня амбиции, а в том, каким инструментом являются мои амбиции. Являются ли они инструментом, с которым я буду жить по формуле короля лилипутов из фильма про Гулливера («Я великий, могучий, выше солнца, выше тучи», — говорит король лилипутов)?

Будут ли мои амбиции в том, чтобы, как тот фермер Оруэлла, всех подопечных уравнивать и сказать: «Все равны, но некоторые равнее других»?

Будут ли мои амбиции благими намерениями, которые для других выстилают дорогу в ад? Когда приходит учитель, который говорит: «Я все знаю, а ты не знаешь ничего», — прежде всего он обманывает не ребенка. Он возвращает свою авторитарность, в которой прячется, как в рыцарских доспехах, от вопросов ребенка.

Он обманывает прежде всего самого себя. В этой ситуации амбиции — это инструменты. Да, нам невероятно важно знать модели успеха и модели уровней притязаний.

Как говорил великий психолог Курт Левин: «Какие модели притязаний у молодежи, такие модели и у нас».

Сегодня возникает сетевое лидерство. А в сознании у нас по инерции остается жесткое вертикальное лидерство, где все определяет центр.

Однажды меня при разработке систем коммуникации с населением один коллега, занимающийся идеологией, спросил: «Александр Григорьевич, скажите, пожалуйста, чтобы лучше воздействовать на население, можно ли найти главного блогера?».

Сегодня лидерами часто становятся не вертикальные, а спонтанные горизонтальные структуры. Посмотрите: кто учит образованию в Интернете, в сетевых коммуникациях? Это такие структуры, как «ПостНаука», как Arzamas. Кто контролирует качество диссертационных работ? Научно-экспертные вертикальные структуры? Нет. Появляется «Диссернет», который говорит, где фальсификация, где реальное качество работы. Появляются сетевые лидеры и сетевые структуры, которые в буквальном смысле дают возможности обучения и открывают новые возможности.

То есть начинается то, что не приходит от центра. Люди спонтанно самоорганизуются, люди спонтанно находят пути, им не нужно больше жить по формулам «Сиди и жди — придумают вожди» и «Я человек маленький, им сверху виднее». В сетевом мире — сверху не виднее! В сетевом мире и представители власти, и все другие — равны.

В. К.: Со многими вашими утверждениями, безусловно, согласен. Сейчас есть уже такие отрасли, где лидерство по-другому, чем в сетевом формате, реализоваться не может. Например, цифровые технологии или образование. В этом и состоит современная специфика. Чему бы мы ни учили человека в классе, а он вошел в Интернет — и там другое. Мы не влияем на это другое. Но продолжаем учить так же, как раньше, порой не понимая, что происходит с ребенком, или даже со взрослым человеком. Сейчас мы переживаем переломный момент. Вертикальная структура лидерства лежит в основе человеческой начиная от былых времен, когда она была доминантной, единственно возможной. Сегодня наступили другие времена. У человека, понимающего, что происходит, думаю, есть внутренний диссонанс. С одной стороны, он действительно привык считать себя человеком маленьким. Поручили, я выполнил, за последствия не отвечаю. У многих вопрос: как изменится обучение после завершения эпидемии коронавируса, каким образом должна быть готова система образования к будущим подобным вызовам? Мне кажется, это ужасная всемирная ситуация показала, что нигде не спрячешься и никто не спрячется от внешних угроз. Нельзя построить отдельную благополучную страну или город, закрыть границы, сделать особую больницу «не для всех». В то же время от каждого человека, от «маленького» до «большого», от руководителя до эмигранта на стройке, зависит многое: ответственно он себя ведет или не ответственно — например, сам заразился и пошел в толпу. На ваш взгляд, извлечет ли человечество уроки из этой ситуации? Как это отразится на системе образования и отразится ли коренным образом?

А. Г.: На этот вопрос, как и на любой другой вопрос, касающийся роста сложности мира, нет однозначных ответов. Как говорил один из известных методологов анализа процессов мышления: «Простые ответы на сложные вопросы ведут к фашизму и упрощению ситуации». Поэтому тот вопрос, который вы задали, он в буквальном смысле в ситуации кризиса, который, по сути, стал экзистенциальным тестом на общечеловеческую идентичность, невероятно важен.

Извлечем ли мы уроки? У Александра Галича есть строки: «Никого еще опыт не спасал от беды». Мы часто «перерабатываем» травмы, стараемся сделать вид, что не замечаем травматического опыта, убегаем в защитные психологические механизмы беспомощности. Порой используем «стратегию страуса» — прячем голову в песок. Есть и другая стратегия

поведения — совладание, когда мы говорим: «Авось пронесет».

Но на самом деле не пронесет, на самом деле мы столкнемся с ситуацией, когда в буквальном смысле слова мир будет другим. Будет ли он онлайн-реальностью? Нет. Вернется ли он в офлайн-реальность? Нет. Я скажу сейчас ласкающее ваш слух слово: эволюционно мы приближаемся к миру, который будет конвергентной реальностью.

Помню спор с Михаилом Ковальчуком о стандартах образования. Он мне тогда сказал: «Саша, зачем ты вводишь сложное слово “метапредметный”? Не лучше ли ввести более простой термин — “конвергентный”?».

Мы точно будем жить в мире смешанной реальности, которая открывает огромное количество новых возможностей. Я думаю, мы будем жить в мире, где монополия на школу как

- По мере эволюции общества меняются ценностные и когнитивные ориентиры понимания лидерства.
- Эпоха доминантного, или «брутального», лидерства — не ушла, но становится все менее популярной.
- Нельзя рассматривать лидерство в отрыве от вопроса — «ради чего?».
- В нашей человеческой культуре в почете «инструментальное лидерство» — оно отвечает на вопрос «как?», что бессмысленно без ответа на вопрос «зачем?».
- У нас нет дефицита лидерства, есть дефицит личности.
- Главное не стать лидером, главное — стать человеком.
- Если мы рассматриваем лидерство как сумму мягких и жестких навыков, то это игра в лидерство.
- Успех человека может реализовываться в разных моделях, и лидерство — лишь одна из них.
- Лидеры изменений и лидеры мобилизации — разные лидеры.
- В нашей стране даже в архитектуре сформированы централизованные лидерские модели.
- Централизованное лидерство имеет свои плюсы и минусы.
- Один из минусов — «синдром выученной беспомощности», который наступает у подчиненных, когда централизация «слабнет».
- Сегодня лидер тот, кто «не прячется» за мантрами модных понятий.
- Любое лидерство начинается с понимания мотивов.

единственный институт социализации и воспитания человека все более и более будет уходить. Появятся новые источники поиска человеком себя в мире сетей и воспитания.

Если вы помните замечательную книгу «Хоббит, или Туда и обратно», то в ней показано, что мы все время будем двигаться туда и обратно. Мы будем жить именно в смешанной реальности, где откроются новые возможности, и вопрос, который мне часто задают в футурологическом аспекте: «Будет ли образование другим?». С моей точки зрения, оно не «будет» другим, оно уже стало другим. Мы сегодня уже испытываем не шок будущего, а испытываем шок от настоящего. То, что казалось ненужным, избыточным, лишним, в кризис становится необходимым.

Куда вы со своим «инновационным рылом» да в школьный ряд, говорили мне. Но когда нас всех клюнул жареный петух по имени

коронавирус, оказалось, что то, что было преадаптивным — подготовка к тому, чего еще нет, подготовка к жизни по формуле «никогда не было, и вот опять», как говорил незабвенный Виктор Степанович Черномырдин, — что казалось роскошью, избыточностью, ненужностью — сегодня стало тем, что позволяет вывести человечество из кризиса.

В. К.: Мы с вами, Александр Григорьевич, встречались в разные времена нашей жизни, на многое у нас были разные точки зрения. То, что вы говорите, иногда неудобно слышать, не хочется понимать. Но я всегда за то, чтобы слышать и стараться понять. Важно, чтобы не наступил момент, когда что-то произошло, а мы вспоминаем, что нас предупреждали. Нужно учиться понимать этот мир, и самое главное — законы его развития.

- Каждый человек — часть планетарной идентичности.
- Мы живем в условиях перемешанной реальности, когда одновременно сосуществуют различные подходы.
- Поддержка лидерства — это культурные практики поддержки разнообразия.
- Образовательный стандарт — это основа диалога между поколениями.
- Обратное лидерство: сегодня в ряде сфер дети компетентнее родителей.
- Последний человек, кто точно знал, что такое «хорошо» и «плохо», был отец крошки-сына из стихотворения Маяковского.
- Лидерство через конфликт к развитию привести не может.
- Важно знать модели успеха и модели уровней притязаний.

- Сегодня лидерство в сфере образования перешло от формальных вертикальных лидеров к спонтанным — горизонтальным.
- Убеждение «Я человек маленький, сверху все виднее» в сетевом мире теряет основания.
- «Никого еще опыт не спасал от беды».
- Эволюционно мы приближаемся к миру, который будет конвергентной, смешанной реальностью.
- Будет ли образование другим? Оно уже стало другим.
- Образование в эпоху пандемии стало конструкцией нового Ноева ковчега.
- Смысловой, ценностный лидер — всегда неудобная личность.

ВЕСЬ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006-2023



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдёте

- выпуски 2023 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы

Часть первая. Предпосылки

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Антропологический поворот рассматривается в концептуальных рамках культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов; на конкретно-научном и общенаучном уровнях методологии науки; в разнообразии его трактовок; как феномен повышенной онтологической и гносеологической сложности. Обсуждаются предпосылки антропологического поворота, среди которых отмечены исторические, методологические, когнитивные, социокультурные; локальные и глобальные; общенаучные и конкретно-научные; наряду с этим реконструируются латентные антропологические традиции и скрытые дискурсы. Антропология рассматривается как часть социального знания. С позиции культурно-аналитического подхода показано, что в становлении социального знания в истории российской науки антропологические, гуманистические и культурно-психологические традиции не являлись сконцентрированными в рамках того или иного направления, но представляли собой диффузные, рассредоточенные и смешанные интеллектуальные движения. При современном состоянии познания, с его тенденциями открытости и подвижности дисциплинарных границ, в изучении культурно-психологических феноменов продуктивнее ориентироваться на социальное знание в целом, нежели рассматривать человека со стороны социологии, политологии, психологии и т. п. Подобный угол зрения позволяет обнаружить скрытые дискурсы и неочевидные латентные традиции, так или иначе развивающиеся в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук.

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

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-18-29

Введение

Современная (международная) антропология представлена разнообразием концепций и исследовательских практик. С одной стороны, антропология сегодня – это метанаука о человеке, с другой – множество представленных субдисциплинами антропологий. В качестве метанауки антропология интегрирует различные аспекты феномена человека, изучает его изменения в эволюции, в истории, в трансформации культур, в повседневной жизни, в региональных и общепланетарном контекстах. Со своей институциональной стороны антропология сегодня включает такие субдисциплины, как физическая, биологическая, эволюционная, социокультурная, политическая, экономическая, медицинская, юридическая, когнитивная и иные антропологии. Наряду с этим в наши дни интенсивно развиваются публичная (или общественная) антропология,



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛЬЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС. (Россия, Москва, пр. Вернадского, 84. E-mail: mguseltseva@mail.ru)

теоретические и прикладные антропологические исследования. В образовательном пространстве современная антропология представляет не только как учебная дисциплина, но и как методология, мировоззрение, социальные и педагогические практики [Гусельцева, 2022]. Со стороны характеристик современной эпистемологии международная антропология ориентирована на *трансдисциплинарность* — движение поверх познавательных границ [Князева, 2011] и *транснациональность* — открытость к международному сотрудничеству [Hannerz, 2016].

Антропологический поворот имеет к сегодняшнему дню немало определений и трактовок. В интерпретации П. С. Гуревича антропологический поворот есть фокусировка различных социальных наук на проблеме человека [Гуревич, 1988]. В широком смысле слова антропологическим поворотом можно обозначить рост и усиление значимости антропологического знания в современности в целом и в отдельных социальных, политических, педагогических практиках [Гусельцева, 2021a]. В концептуальных рамках разрабатываемых нами культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов антропологический поворот представлен как онтологически и гносеологически сложный феномен, подразумевающий не исключающие противоречий интерпретации. Помимо этого, антропологический поворот рассматривается как трансисторический процесс, то затухающий, то вновь набирающий силу по мере развития цивилизации: так, выделенные нами пять исторических волн антропологического поворота содержат латентные трансформации ценностей, выражающиеся в меняющихся практиках образования [Гусельцева, 2022].

С позиции культурно-аналитического подхода антропологический поворот рассматривается посредством обнаружения нескольких

модусов. Так, если в своем непосредственном смысле антропологический поворот есть помещение на передний план проблемы человека, то в эпистемологическом смысле он интерпретируется как овладение социальных наук методологическим инструментарием антропологии, превращение антропологических и этнографических методов в общенаучный арсенал социогуманитарного знания. В общественно-политическом смысле антропологический поворот проявляется востребованностью гуманитарных и гуманистических подходов, человекообразных социальных

и педагогических практик. В пространстве образовательных реформ антропологический поворот связан сегодня с разработкой программ и трансформацией институтов, направленных на выведение на первый план ценностей развития, вопросов человеческого потенциала [Асмолов, 2012; Попов, 2003, 2009; и др.].

Методология антропологического поворота включает анализ имеющихся подручных

средств, необходимых и достаточных аналитических инструментов, позволяющих осуществить экспансию гуманистических, дружественных к человеку (*human friendly*) идей в миры повседневной жизни и системы образования. В плане же разработки прикладных аспектов антропологического поворота особое внимание, на наш взгляд, следует уделить латентным традициям и скрытым дискурсам, которые, будучи осознанными и осмысленными, способны послужить надежной опорой для процессов позитивной социализации, модернизации и гуманизации как пространств повседневной жизни, так и системы образования [Гусельцева, 2019].

Как было упомянуто выше, концептуальная рамка, в которой раскрываются смысл и значение, а также обсуждаются перспективы и возможности отдаленных социальных

В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ СВЯЗАН СЕГОДНЯ С РАЗРАБОТКОЙ ПРОГРАММ И ТРАНСФОРМАЦИЕЙ ИНСТИТУТОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ВЫВЕДЕНИЕ НА ПЕРВЫЙ ПЛАН ЦЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ

воздействий антропологического поворота, обусловлена в нашем исследовании авторскими разработками культурно-аналитического подхода, методологии латентных изменений, а также трансдисциплинарного подхода как синтеза исследований о трансформациях человека и мира в пространстве социальных наук [Гусельцева, 2019, 2021a, 2023]. С позиций трансдисциплинарного подхода здесь осуществлена интеграция материалов социокультурной антропологии, культурно-исторической психологии человека и других социальных наук, таких как этнология, политология, социология. Наша исследовательская программа строится на трех уровнях методологии науки: *общенаучном* — собственно трансдисциплинарный подход; *конкретно-научном* — культурно-аналитический подход и методология латентных изменений; *инструментальном* — разработанный в рамках культурно-аналитического подхода культурно-психологический анализ и синтез [Там же].

Актуальность изучения антропологического поворота обусловлена сегодня необходимостью гуманизации образовательного пространства в качестве глобальной, общецивилизационной тенденции и локально представлена множеством диссертационных работ [Вознюк, 2011; Жиленкова, 2001; Панова, 2007; Попов, 2009; Романюк, 2002; и др.]. «Гуманистическая ориентация — ведущая тенденция современного образования и научно-педагогического сознания конца XX — начала XXI столетия», — оптимистично замечает в диссертационном исследовании О. И. Панова [Панова, 2007, с. 3]. Практическая реализация антропологического поворота простирается от реконструкций целостного развивающегося человека в контекстах общества и культуры, «гуманизации системы отношений участников образовательного процесса» [Попов, 2009, с. 3] до выявления антропологических оснований и разработки человекосоразмерных — дружественных человеку и сообразных современности — образовательных программ. Сопутствующим антропологическому повороту методологическим инструментом выступает *антропологическая оптика*. Согласно А. А. Попову, антропологическая оптика позволяет «рассмотреть образование в связи с социокультурной

ситуацией современного общества в ее динамике», постичь человечность как универсальную ценность [Попов, 2009, с. 17].

Общечивилизационное, глобальное, транснациональное и общенаучное движение гуманизации [Пинкер, 2021a, 2021b], с одной стороны, побуждает социальные науки к изучению разнообразия «миров человека», введению конструкторов «человеческий потенциал», «самоопределение», «индивидуальные образовательные стратегии» и т. п. [Гинецинский, 1991, 1996; Коджаспирова, 2005, 2012; и др.], а с другой, обращает к постоянному пересмотру стратегий и практик политики образования, содержания образовательных программ.

Прежде чем перейти к основному изложению, определим используемые в нашем исследовании *конструкты и понятия*.

Современная антропология представляет собой систему наук о человеке, она образует множество субдисциплин: физическую, биологическую, эволюционную, медицинскую, юридическую, социальную, культурную, психологическую, когнитивную, экономическую, цифровую антропологии, антропологии пищи, спорта, жилища, образования и т. п. Современная антропология есть также совокупность трансдисциплинарных исследований, касающихся развития человека в современном мире.

Трансдисциплинарные исследования — проблемно-ориентированные исследования, опирающиеся на холистический принцип, практикующие открытость дисциплинарных границ.

Трансдисциплинарный подход — одна из современных методологических стратегий, используемых в нашем случае для изучения культурно-психологических феноменов повышенной онтологической и гносеологической сложности.

Культурно-аналитический подход — интегративная методологическая стратегия, нацеленная на синтез исследований антропологии, психологии и иных социальных наук, затрагивающих вопросы развития человека в меняющемся мире.

Онтологическая сложность — проблематизация сложности бытия.

Гносеологическая сложность — проблематизация сложности процессов познания.

Педагогическая антропология — область знаний на стыке педагогики, психологии

и антропологии, изучающая развитие личности человека посредством образования, вопросы социализации, практики воспитания и обучения в разных культурах, в ту или иную историческую эпоху, идеалы социализации, возможности достижения человеком психологической, социальной, личностной зрелости, раскрытие его человеческого потенциала.

Человеческий потенциал — понятие, отражающее как возможности человеческого развития, так и представления о самооценности человека; врожденные и приобретенные ресурсы человека, его ценные качества, способные выступить «человеческим капиталом».

Гуманистическое направление антрополого-педагогических концепций — совокупность идей и представлений о необходимости целостного развития человека, бережном отношении к уникальности его личности в образовательном процессе, са-моценности детского возраста и переживании детства.

Социально-биологическое направление антрополого-педагогических концепций — совокупность идей и представлений о развитии человека в единстве его биологических, психологических, социальных аспектов, о необходимости учитывать в образовательном процессе не только задатки и способности ребенка, но и особенности его здоровья и условий жизни.

Социализация — развитие человека в социальной среде, присвоение знаний и практик, социальных норм, правил и ценностей данного общества.

Образование — система обучения и отчасти воспитания человека, заключающаяся в организованной передаче знаний, формировании необходимых практик и компетенций.

Воспитание — привитие норм и ценностей, правил поведения в обществе, т. н. «хороших манер», целенаправленное воздействие на ценностно-смысловую сферу личности.

Просвещение — самостоятельное овладение цивилизационными знаниями и практиками,

становление субъектности, саморефлексивности и критического мышления, «мужество пользоваться собственным разумом» (И. Кант)¹.

Предпосылки антропологического поворота

Итак, в самом общем виде антропологический поворот есть фокусировка социального знания, политических и педагогических практик на проблеме человека. В эволюционно-динамическом аспекте антропологический поворот ха-

рактеризуется исторически перемежающимися волнами (появлением и угасанием интереса к феномену человека) и интегративными тенденциями — попытками построения человекознания в качестве научной дисциплины.

Среди предпосылок антропологического поворота прежде всего следует

выделить исторические, методологические, когнитивные, социокультурные, социально-политические, а также обратить внимание на латентные антропологические традиции и скрытые дискурсы, которые тем или иным способом прокладывали себе дорогу даже в авторитарном (и/или тоталитарном) обществе, опираясь на общецивилизационные, общенаучные и транснациональные тенденции развития.

Исторические предпосылки антропологического поворота объединяют как логику исторического развития общества, так и логику развития науки, необходимость прохождения и проживания обществом и наукой определенных стадий. Дело заключается в том, что для рождения той или иной отрасли знания, для появления теоретических конструкций и научных картин мира важны пройденные человеком и обществом этапы исторического пути, создающие готовность к восприятию научных ценностей

¹ [Кант, 1966]. Заметим также, что дифференциация понятий *образование* и *просвещение* обнаруживает парадокс, ибо можно быть хорошо образованным, но непросвещенным — невежественным с позиции соответствующих трудов П. Ф. Каптерева и Г. Г. Шпета [Каптерев, 2004; Шпет, 2008] — человеком.

ЭТИМ УСЛОВИЕМ («ЧТОБЫ БЫЛО ЧЕМ ДЫШАТЬ») И ВЫСТУПАЕТ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ, НЕСУЩИЙ ЦЕННОСТИ СВОБОДЫ И ГУМАНИЗМА

и способов мышления. Этими факторами обусловлены такие феномены в истории науки, как «кучность» в совершении научных открытий или появление в одну эпоху схожих идей (так, дифференциальное исчисление практически одновременно было открыто И. Ньютоном и Г. Лейбницем, породив пресловутый спор о приоритете; эволюционное учение развивалось независимо Ч. Дарвином и чуть было не опередившим его А. Уоллесом, а также Г. Спенсером).

Социально-политические предпосылки антропологического поворота обусловлены демократическим или авторитарным характером государства. Так, именно в силу социально-политических обстоятельств в России ни в XIX, ни в XX в. не могли в полной мере развиваться социальные науки, а следовательно, не получили институционализации, например, социкультурная и психологическая антропологии. Тем не менее гуманистические идеи и тенденции стихийно развивались в междисциплинарном пространстве социогуманитарного знания, а также — более организованно — в контексте педагогической антропологии. Иллюстративным примером к сказанному, как будет продемонстрировано далее, служат труды К. Д. Кавелина «Задачи психологии», П. Ф. Каптерева «История русской педагогики», Г. Г. Шпета «Очерк развития русской философии» [Кавелин, 1872; Каптерев, 2004; Шпет, 2008].

В свою очередь, социально-политические предпосылки определяют наличие институциональных условий для разработки тех или иных научных — в нашем случае антропологических — программ и возможности перестройки системы образования.

Развитость социального познания в целом является крайне важным фактором не только для становления антропологии в качестве самостоятельной науки, но и для институционализации системы образования. «Общее образование наших допетровских предков было насколько скудно, что не давало никаких основ для реального мировоззрения, для сколько-нибудь правильного понимания мира и его явлений. О природе, о растениях, о животных, об астрономических, физических и химических явлениях учителя ничего не говорили своим ученикам, так как сами о таких явлениях ничего толком

не знали; но зато много твердили о Боге, ангелах, чудесах, злых духах, их действиях на человека, — констатировал П. Ф. Каптерев в «Истории русской педагогики». — Скудность обучения у учителей в допетровский период естественно возбуждает вопрос: неужели целый народ в течение нескольких веков мог ограничиваться такой бедной духовной пищей? Неужели он не чувствовал потребности в более обширном и разнообразном знании?» [Каптерев, 2004, с. 93].

Если обратиться к материалам книги П. Ф. Каптерева «История русской педагогики», то совокупная роль исторических и социально-политических предпосылок становится более наглядной. В становлении институтов образования в России П. Ф. Каптерев выделяет три периода: 1) *церковно-религиозный* — от становления российской государственности до петровских реформ; 2) *государственный* — от петровских реформ до отмены крепостного права в 1861 г.; 3) *общественный* — с 1861 по 1917 г. Анализ институционализации российской системы образования невольно вскрывает отношение государства и общества как к человеку, так и к социальному знанию. Педагогика церковно-религиозного периода «была заимствованной», а «воспитательный идеал ветхозаветный, суровый, исключавший самостоятельность и свободу детской личности», при этом отсутствовали «специальная педагогическая литература» и «педагогическое сословие» [Там же, с. 126–127]. В государственный период институционализации российского образования процветала «школьная рекрутчина», государство интересовало не развитие человека, а его использование для собственных утилитарных целей. «Школа готовила непосредственно к службе, и ... с поступлением в школу же начиналась служба. <...> Согласно с таким воззрением на школы, обучение, как на отправление государственной службы, школа и была организована. В школе господствовал не нравственный авторитет учителей, а обязательность государственного закона» [Там же, с. 137]. В своей книге П. Ф. Каптерев не употребляет понятия «антропологический поворот», но, тем не менее, выражает его суть: «...Недостаточно ведь построить школы и набрать учителей и учеников: нужно еще, чтобы в школах царил педагогический дух, чтобы была педагогическая атмосфера, чтобы педагогу было чем дышать»

[Каптерев, 2004, с. 15]. Сегодня мы сказали бы, что этим условием («чтобы было чем дышать») и выступает антропологический поворот, несущий ценности свободы и гуманизма, уважения к личности, достоинства человека.

Итак, *антропологический поворот рождается на определенном этапе развития общества и социального знания*, но ведь и для развития общества и социального знания необходим свой *протоантропологический поворот*.

Сформированные в общей эволюции социального знания установки, ценности и методологические предпосылки определяют возможности для общества, отдельных людей и сообществ воспринимать те или иные идеи. Так, например, методологический монизм или методологический либерализм сопровождают собственные когнитивные оптимумы для рецепции соответствующих идей. Должный уровень сложности культуры, качество массового образования в обществе делают

возможным или невозможным адекватное восприятие научных идей и концепций в сфере социального знания — представление о гендерной идентичности, интерпретации гомосексуальности, принятие в образовательном пространстве инклюзии, понимание интровертности ребенка как варианта социальной нормы и т. п. [Лэйни, 2013; Ясина, 2010; Esmonde & Booker, 2017]. В педагогических работах Ф. Ф. Зелинского было показано, что преподавание античности в общеобразовательной школе является необходимой практикой «постановки ума» — для понимания сложности мира, единства человечества, ценностей толерантности, компетенций самостоятельного мышления и доказательного обоснования собственных умозаключений [Зелинский, 1995]. Текущие трудности восприятия в российском обществе антропологии как социогуманитарной, а не биологической науки вызваны, с одной стороны, недостаточным развитием на протяжении всего XX в. социального знания, а с другой — определенной

изолированностью советских ученых от достижений международной антропологии.

Методологическими предпосылками антропологического поворота является разработка тех способов мышления, средств и инструментов, которые позволяют осуществлять современные исследовательские практики, воплощать зарождающиеся идеи в социальную жизнь. Довольно важную роль в изучении человека и мира, общества и отдельных социальных групп играют сегодня интегративные и трансдисциплинарные исследования. Такие подходы становятся релевантными методологическими

стратегиями для овладения феноменами повышенной онтологической и гносеологической сложности [Гусельцева, 2019]. Названные тенденции в начале XXI в. развились в движении от моноантропологического к полиантропологическому подходу [Пичугина, 2009]: от понимания антропологии как отдельной науки к осознанию единого антропологического

ИМЕННО СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ КАК В РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ, ТАК И В РОССИЙСКОЙ НАУКЕ СКЛАДЫВАЛОСЬ ДОВОЛЬНО ПРОБЛЕМАТИЧНО

пространства, представленного комплексом антропологических наук, среди которых есть как физическая, биологическая, эволюционная, так и социальная, педагогическая, психологическая, юридическая, экономическая, медицинская антропологии.

Социокультурные предпосылки образуют социокультурный контекст развития личности, общества или науки. Так, например, в условиях тоталитарного государства затруднительно ожидать расцвета социального знания, взлета антропологических наук, вынесения на передний план проблем человека, развития личности, поддержки гуманистических образовательных практик; тем не менее, здесь вполне возможны достижения в области естествознания и техники.

Следует отметить, что социокультурные предпосылки антропологического поворота определяют готовность общества не только воспринять те или иные антрополого-педагогические идеи, но и превратить их в практики

повседневной жизни. В этом плане особенно важна опора на латентные традиции, позволяющие обществу легче или тяжелее переживать ситуации трансформаций. Здесь показательны успехи «азиатских» модернизаций, интернализирующих «европейские» ценности, которые характерны тем, что эти «новые» ценности сознательно увязывались со «старыми» традициями. Так, конфуцианские ценности во многом оказались близки «протестантской этике». «...Протестантизм действительно сформировал иного человека – рационального, аккуратного, трудолюбивого. Подобные добродетели, хотя и не были новыми, едва ли встречались на каждом шагу. Протестантизм сосредоточил их в рядах своих приверженцев, которые оценивали друг друга по соответствию этим стандартам» [Ландес, 2002, с. 51]. Патриотизм по-японски стал означать приоритет созидательного труда на общее благо. «Значительная часть школьных программ была посвящена изучению этики; в стране, не имеющей устойчивых церковных традиций, школа выступала храмом добродетели и нравственности. Учебник 1930 года излагал это следующим образом: “Самый простой способ стать патриотом заключается в том, чтобы дисциплинировать себя в повседневной жизни, способствовать поддержанию порядка в семье и добросовестно выполнять свои производственные обязанности”». <...> Такой была японская версия веберовской протестантской этики. Именно трудовая этика, наряду с инициативностью властей и получившей широкое распространение преданностью делу модернизации, сделала возможным так называемое “японское экономическое чудо”. Любая серьезная трактовка японской истории должна учитывать эту культурную предопределенность человеческого капитала» [Там же, с. 49].

Состояние умов (ментальность, идентичность, общественное сознание, ситуация с развитием личности в культуре) является значимой когнитивной предпосылкой антропологического поворота. В следующей статье мы обратимся к работам историка и правоведа К. Д. Кавелина, еще в 1870-х гг. отразившего в российской культуре историческую традицию подавления личности в качестве препятствия как индивидуальному, так

и общественному развитию. «Личность, сознающая сама по себе свое бесконечное, безусловное достоинство, – есть необходимое условие всякого духовного развития народа», доказывал ученый [Кавелин, 1872, с. 320].

Наряду с вышесказанным предпосылками антропологического поворота выступают общенаучные и конкретно-научные, глобальные и локальные тенденции развития мировой культуры, практики транснациональной науки – международного сотрудничества и обмена научными данными. При этом в каждой конкретной социокультурной ситуации возможны разные конфигурации взаимодействующих трендов и антитрендов: столкновение, смешанность культурных течений, креолизация, интерференции и диссонансы. Так, среди общенаучных тенденций в современной познавательной ситуации отметим взаимообмен и конвергенцию естественно-научного и социогуманитарного знания [Степин, 2000], а в качестве глобального цивилизационного тренда еще раз обратим внимание на процессы трансдисциплинарности, транснациональности и общей гуманизации [Князева, 2011; Пинкер, 2021a, 2021b]. Если локальные предпосылки затрагивают анализ конкретной социокультурной ситуации, с учетом субкультурных и региональных контекстов, то глобальные предпосылки определяются международными проектами, включенностью в транснациональные интеллектуальные движения и миро-системные связи.

Таким образом, для успешной реализации антропологического поворота в истории культуры – обществом и историей науки должны быть пережиты определенные этапы. В этом ряду нами были выделены вполне конкретные волны антропологического поворота: развитие антропологических идей в античной философии (1), рождение гуманизма и идеи развивающейся личности в эпоху Возрождения (2), развитие антропологических идей и становление антропологии как науки в эпоху Просвещения и Новое время (3), появление после Второй мировой войны новой антропологической парадигмы и институционализация в ее контексте экзистенциальной философии и гуманистической психологии (4), оформление антропологического поворота как интеллектуального и социокультурного движения в конце XX в. (5), проявившегося

в усилении социогуманитарных наук, использовании антропологических и этнографических методов как инструментов общенаучного знания, росте новых методологий, фокусирующихся на изменениях, разнообразии и сложности, а также повышении саморефлексивности отдельных научных сообществ и социальных групп [Гусельцева, 2022].

Выделяя эти предпосылки в анализе, следует отметить, что в реальной жизни они характеризуются совокупностью взаимодействий и проявляются зачастую как смешанные тенденции. Оценивая же трезво перспективы и возможности антропологического поворота в контексте современной российской культуры, отметим, что, если в его пользу сегодня свидетельствуют исторические, методологические, общенаучные и глобальные предпосылки, то определенную проблему составляют социально-политические, социокультурные и когнитивные (состояние умов).

Одними из важнейших (и объединяющих социокультурные и когнитивные факторы) предпосылок антропологического поворота является уровень развития и качество социального знания, которые нередко упускаются из виду. Однако именно становление и развитие социального знания как в российской истории, так и в российской науке складывалось довольно проблематично. Целесообразно посвятить этому вопросу отдельный раздел.

Развитие социального знания как фундамент антропологического поворота

Социальные, политические, экономические кризисы являются весьма сложным временем в повседневной жизни людей и сообществ, однако менее очевидно, что именно эти эпохи подготавливают почву для расцвета

социальных наук. Так, в середине XX в. в западноевропейском интеллектуальном пространстве в результате осмысления катастрофического опыта Второй мировой войны возникли экзистенциальная и гуманистическая психологии. Собственно, вся вторая половина XX века в европейской философии и социогуманитарных науках была занята осмыслением трагических событий его первой половины. В дальнейшем из этого опыта появились социальная психология, социология повседневности, разновидности социокультурных антропологий. В этих интеллектуальном и со-

циокультурном контекстах происходила и трансформация антропологической науки как таковой — ее движение от изучения традиционных обществ и экзотических культур к исследованиям современной жизни, городской культуры, урбанизированных сообществ, новой цифровой среды, малых культуральных движений [Eriksen, 2015; Hannerz, 2016].

Во второй половине XX века в западноевропейской и североамериканской культурах шло интенсивное развитие социальных наук, а для изучения человека, культуры, социума, социокультурных движений и сообществ как феноменов повышенной онтологической и гносеологической сложности разрабатывались новые методологии [Там же]. Методологические поиски социальных наук привели к осознанию значимости «оптимума разнообразия» [Lévi-Strauss, 2008], а также пониманию общества как абстракции, теоретической конструкции, на место которой должно прийти изучение разнообразных сообществ [Вахштайн, 2012]. Сходным образом возникало методологическое сомнение в продуктивности таких аналитических категорий, как «нация» или «народ», выступавших устаревшими конструкциями XIX — первой половины XX в. Критиковались представления о «ментальности» и «геополитике»,

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА ОПРЕДЕЛЯЮТ ГОТОВНОСТЬ ОБЩЕСТВА НЕ ТОЛЬКО ВОСПРИНЯТЬ ТЕ ИЛИ ИНЫЕ АНТРОПОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ, НО И ПРЕВРАТИТЬ ИХ В ПРАКТИКИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

подчеркивалось, что в эмпирической реальности современности ученый имеет дело скорее с динамичными сообществами и сетью социокультурных движений, чем с застывшими социальными структурами. Иными словами, на смену представлений об «обществе», «нации», «народе» и «ментальности» пришли идеи о том, что социальная реальность есть совокупность разнообразных, сложных и пребывающих в изменении взаимодействий; реальность, образованная множеством различных субкультур и сообществ, постоянно меняющихся групп интересов. В свою очередь, такое понимание социокультурной динамики позволяло перейти от парадигмы перманентного конфликта к парадигме достижения консенсуса [Элиас, 2001; Eriksen, Nielsen, 2013], к убеждению, что демократии не воюют между собой [Кант, 1989; Chernoff, 2004], а транснациональная экономика (международное сотрудничество, распределение труда и торговля) делают приоритетом качество жизни человека.

Рубеж XX–XXI в. отмечился ростом как социального знания, так и синтетических методологий. В небольшой, но весьма содержательной книге «Будущее» французский антрополог М. Оже отмечал, что, не являясь научными в том же смысле, что и естествознание, социогуманитарные науки сосредоточены на самом человечестве — не просто на его биологических или физических параметрах, но на человеческом поведении, его символических аспектах, отношениях людей с окружающими и самими собой. В социогуманитарных науках не играют особой роли ни количественные показатели, ни соизмеримость эмпирических наблюдений: будучи «концептуализированы людьми», социальные и гуманитарные науки «не могут исключить рефлексивное измерение из своей сферы исследований» [Ауге, 2012, р. 74].

Несмотря на тот факт, что социальное знание и антропологические практики играют в современном мире все более заметную и важную роль, в российской культуре, как массовой, так и научной, зачастую отсутствует современное представление об антропологии. Такое положение вещей обусловлено совокупностью уже обсуждаемых выше исторических, социально-политических, социокультурных, методологических и когнитивных предпосылок. Более того, и сама антропология — с момента

своего возникновения в качестве западноевропейской науки и вплоть до наших дней — не престанно менялась. В современном познании антропология предстает не как единая дисциплина, а множеством антропологических теорий, антропологических традиций и антропологических практик. В российской эволюции научного знания также имели место различные, нередко полярные образы антропологии — антропология как биологическая, как педагогическая, как историческая наука; легитимными формами развития антропологического знания на разных этапах его эволюции выступали гуманистическая педагогика, педология, этнография, при этом маргинализированные социокультурные, культурно-психологические и гуманистические антропологические традиции рассредоточивались в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук [Гусельцева, 2021b].

Подчеркнем, что именно социальные науки в российской истории оказались наиболее подвержены репрессиям [Шпет, 2005; Ярошевский, 1991]. Пренебрежительное отношение государства к социогуманитарному знанию и свободному развитию мысли проанализировано в отнюдь не утратившей актуальности работе Г. Г. Шпета «Очерк развития русской философии» [Шпет, 2008], в труде П. Ф. Каптерева «История русской педагогики» [Каптерев, 2004] и др. Богатым иллюстративным материалом к сказанному служат дневники историка литературы, профессора, а также чиновника Министерства народного просвещения А. В. Никитенко (1804–1877), скрупулезно документировавшего и в деталях сохранившего для потомков атмосферу своей эпохи [Никитенко, 2005]. В XX в. в идеологизированном тоталитарном политическом контексте СССР социальное знание практически не развивалось, в отличие от получавших государственную поддержку естественных наук. Социология, политология, история повседневности, социальная, культурная и психологическая антропологии не имели здесь институционального развития на протяжении всего XX в., и даже в постсоветский период не смогли в полной мере освоить ведущие концепции, методологии, объяснительные модели, релевантный терминологический аппарат для описания социальной

и культурно-психологической реальностей. Зачастую все это механически и подражательно заимствовалось из западноевропейской и североамериканской интеллектуальных традиций. Именно с отсутствием и в дореволюционной, и в советской, и в постсоветской России необходимого уровня развития социального знания связаны многочисленные риски и проблемы сегодняшнего дня: недостаток компетентных экспертов в области социальных, политических и антропологических наук; отсутствие в управленческом аппарате должного уровня социально-психологических компетенций; низкая экономическая, психологическая и антропологическая грамотность населения; негативная социализация подрастающих поколений, проявляющаяся в избыточной агрессивности, конформизме, нескритичности, социальных практиках решения проблем путем насилия и манипуляций, а не привычки обсуждать возникающие проблемы и договариваться об их решении [Гудков, 2020, 2021; Кузьминов, 2017]; нахождение простых ответов на вызовы сложных проблем, поспешное воплощение в жизнь непродуманных государственных решений.

Овладение антропологическим знанием для российского ученого в области социальных наук выступает в наши дни результатом его самодисциплины и самовоспитания, сознательным усилием культивирования сложности, мышления «поверх барьеров». При этом столь востребованные в современном социогуманитарном знании интегративные, меж-, мульти-, трансдисциплинарные исследования являются скорее плодом не успешной коммуникации представителей разных дисциплин, а адекватной конфигурации этих дисциплин в отдельно взятом исследовательском сознании [Berscheid, 2006]. Последнее требует от ученого внутренней мотивации, сознательного труда самообразования, избавления от собственных когнитивных искажений и предубеждений, неизбежных при социализации в определенной профессиональной традиции.

Итак, антропология, как и психология, как и политология, являются сегодня частью единого интеллектуального поля социальных наук. В современном состоянии познания, с его тенденциями открытости и подвижности

дисциплинарных границ, в изучении того или иного феномена гораздо продуктивнее ориентироваться на социальное знание в целом, нежели рассматривать человека со стороны различных дисциплин, таких как социология, политология, психология и т. п. Есть большая вероятность, что в обозримом будущем эти тенденции повлекут за собой трансформацию дисциплинарной матрицы, ревизию содержания образования.

В заключение обратим внимание на то, что методологический смысл ориентации на интеллектуальное пространство социального знания в целом, а не на отдельные дисциплины, заключается прежде всего в том, что подобный угол зрения позволяет обнаружить скрытые дискурсы и неочевидные латентные традиции, так или иначе развивающиеся в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук.

Непосредственно к латентным традициям антропологического знания мы обратимся в завершающей (третьей) части статьи, тогда как в следующей (второй) статье проанализируем становление в России педагогической антропологии как направления мысли, которое объединило и сфокусировало в себе разнообразные гуманистические идеи и представления о человеке в полноте его индивидуального, биологического и социального бытия.

Список источников | References

1. Асмолов А. Г. (2012). Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение. 447 с.
2. Вахштайн В. С. (2012). Пять книг о посткритической социологии. Социология власти, 6–7, 275–281.
3. Вознюк Н. А. (2011). Антропологические идеи в философском наследии Ф. А. Степуна. Дисс. ... канд. философ. наук. Мурманск.
4. Гинецинский В. И. (1991). Индивидуальность как предмет педагогической антропологии. Советская педагогика, 9, 46–49.
5. Гинецинский В. И. (1996). От педагогики к антропологии: смена парадигмы. Образование и культура Северо-Запада России. СПб., 1, 52–57.
6. Гудков Л. (2021). Как мы думаем. Левада-центр. 05.02.2021. <https://www.levada.ru/2021/02/05/kak-my-dumaem-statya-lva-gudkova-i-obsuzhdenie/> (дата обращения 22.12.2020).
7. Гудков Л. (2020). Социология — не фабрика вакцин. Левада-центр. 22.12.2020. <https://www.levada.ru/2020/12/22/sotsiologiya-ne-fabrika-vaktsin/?fromtg=1> (дата обращения 22.12.2020).

8. Гуревич П. С. (1988). Человек как объект социально-философского анализа. Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс.
9. Гусельцева М. С. (2021а). Антропология современности: человек и мир в потоке трансформаций. Монография в 3 частях. Часть 1. М.: Акрополь. 464 с.
10. Гусельцева М. С. (2021b). Государственная академия художественных наук: традиции и современность. Часть 2: Тлеющие традиции в теле современности. Поволжский педагогический поиск, 3(37), 8–17.
11. Гусельцева М. С. (2014). Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход): монография. М.: Акрополь. 424 с.
12. Гусельцева М. С. (2018). История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах. Часть первая: К постановке проблемы. Поволжский педагогический поиск, 1(23), 20–33.
13. Гусельцева М. С. (2023). Культурно-аналитический подход: история и методология. Научные подходы в современной отечественной психологии (коллективная монография). Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. М.: ИПРАН. 170–183.
14. Гусельцева М. С. (2011). Образование и общество: гуманистическая перспектива. Образовательная политика, 1(51), 32–52.
15. Гусельцева М. С. (2019). Психология повседневности в свете методологии латентных изменений. М.: Акрополь. 375 с.
16. Гусельцева М. С. (2022). Предпосылки антропологического поворота в образовании. Образовательная политика, 1(89), 26–40. DOI 10.22394/2078-838X-2022-1-26-40.
17. Жиленкова Н. П. (2001). Гуманистическая направленность отечественной педагогической публицистики второй половины XX века. Дисс. ... канд. пед. наук.
18. Зелинский Ф. Ф. (1995). Из жизни идей. В 2 т. Репринт с издания 1911, 1916 гг. М.: Ладомир.
19. Ильяшенко Е. Г. (2003). Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.
20. Кавелин К. Д. (1872). Задачи психологии. Соображения о методах и программе психологических исследований К. Д. Кавелина. Сочинения К. Кавелина. Санкт-Петербург: тип. Ф. Сушинского. 239 с.
21. Кант И. (1989). К вечному миру. М.: Московский рабочий.
22. Кант И. (1966). Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль. Т. 6. С. 25–36.
23. Каптерев П. Ф. (2004). История русской педагогики. СПб.: Алетейя. 560 с.
24. Князева Е. Н. (2011). Трансдисциплинарные стратегии исследований. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 10(112), 193–201.
25. Коджаспирова Г. М. (2012). Педагогическая антропология как отрасль знания. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 4(22), 8–20.
26. Коджаспирова Г. М. (2005). Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: Гардарики. 287 с.
27. Кузьминов Я. (2017). «Фактически мы выпускаем социальных дебилов»: ректор ВШЭ о навыках будущего. Indicator.Ru. 13 сентября 2017. URL: <https://indicator.ru/engineering-science/kuzminov-rektor-vshe-o-kompetenciayah-budushhego.htm> (дата обращения 24.03.2022).
28. Ландес Д. (2002). Культура объясняет почти все. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу (под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона). М.: Московская школа политических исследований.
29. Лэйни М. (2013). Преимущества интровертов. М.: Манн, Иванов и Фербер. 304 с.
30. Никитенко А. В. (2005). Записки и дневник (В 3-х книгах). М.: Захаров. 640 с.
31. Панова О. И. (2007). Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия. Дисс. ... канд. пед. наук, 2007.
32. Пинкер С. (2021а). Лучшее в нас: Почему насилия в мире стало меньше. М.: Альпина нон-фикшн. 952 с.
33. Пинкер С. (2021b). Просвещение продолжается: В защиту разума, науки, гуманизма и прогресса. М.: Альпина нон-фикшн. 626 с.
34. Пичугина В. К. (2009). Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX — начала XX века. Дисс. ... канд. пед. наук. М.
35. Попов А. А. (2003). Развитие человеческого потенциала: правовые рамки и управленческие практики. Материальная база сферы культуры. Форум «Стратегии регионального развития». Социальные и гуманитарные стратегии. Научно-информационный сборник. Выпуск 4. Казань: РГБ, 66–76.
36. Попов А. А. (2009). Социально-философские основания современных практик открытого образования. Автореферат дисс. ... доктора философ. наук. Томск.
37. Романюк Л. В. (2002). Гуманистическая традиция как феномен отечественного педагогического наследия второй половины XIX века. Автореферат дисс. ... доктора пед. наук. М.
38. Степин В. С. (2000). Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция.
39. Шпет Г. Г. (2008). Очерк развития русской философии. I. М.: РОССПЭН.
40. Шпет Г. Г. (2005). Философско-психологические труды. М.: Наука. 479 с.
41. Элиас Н. (2001). Общество индивидуумов. М.: Праксис.
42. Ярошевский М. Г. (Ред.). (1991). Репрессированная наука. Л.: Наука. 560 с.
43. Ясина И. Е. (2010). Человек с человеческими возможностями. М.: Эксмо. 85 с.
44. Auge M. (2012). The Future. Paris, New York: Verso. 112 p.
45. Berscheid E. (2006). The Difficulty of Getting from Here to There and Back. In P. A.M. Van Lange (Ed.). Bridging Social Psychology: Benefits of Transdisciplinary Approaches. Mahwah: Erlbaum, 35–39.
46. Chernoff F. (2004). The Study of Democratic Peace and Progress in International Relations. International Studies Review, 6(1), 49–78. DOI:10.1111/j.1079-1760.2004.00372.x.
47. Eriksen T. H. (2015). Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology. L.: Pluto Press. 465 p.

48. Eriksen T. H., Nielsen F. S. (2013). *A History of Anthropology*. L.: Pluto Press.
49. Esmonde I., & Booker A. N. (Eds.). (2017). *Power and Privilege in the Learning Sciences: Critical and Sociocultural Theories of Learning*. New York: Routledge. 181 p.
50. Hannerz U. (2016). *Writing Future Worlds: An Anthropologist Explores Global Scenarios*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
51. Lévi-Strauss C. (2008). Today's crisis in anthropology. *The UNESCO Courier*. May 2008, 5, 39–46.

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

Marina S. GUSELTSEVA,

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

ABSTRACT The anthropological turn is considered within the conceptual framework of cultural-analytical and transdisciplinary approaches, at the specific scientific and general scientific levels of science methodology, in the diversity of its interpretations, as a phenomenon of increased ontological and epistemological complexity. The prerequisites for the anthropological turn are discussed, including historical, methodological, cognitive, socio-cultural, local and global, general scientific and specific scientific, alongside the reconstruction of latent anthropological traditions and hidden discourses. Anthropology is viewed as part of social knowledge. From the perspective of the cultural-analytical approach, it is shown that in the development of social knowledge in the history of Russian science, anthropological, humanistic, and cultural-psychological traditions were not concentrated within a particular direction but represented diffuse, dispersed, and mixed intellectual movements.

In the current state of knowledge, with its tendencies of openness and mobility of disciplinary boundaries, it is more productive to orient oneself towards social knowledge as a whole when studying cultural-psychological phenomena, rather than considering the human being from the perspective of different disciplines such as sociology, political science, psychology, etc. Such a perspective allows for the discovery of hidden discourses and latent traditions that are developing in the interdisciplinary space of socio-humanitarian sciences.

KEY WORDS Methodology, cultural-analytical approach, transdisciplinary approach, anthropological turn, education, pedagogical anthropology, social practices, personality, latent traditions

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

Метапознание: проблемы и подходы¹

Андрей Фомин, Мария Фаликман

АННОТАЦИЯ В представленном ниже фрагменте монографии «Антропологический поворот: восхождение к сложности» описаны сложности выработки четкого определения метапознания, основные подходы к изучению метапознания, а также структура метапознания, включающая в себя метакогнитивные знания, метакогнитивные переживания, а также метакогнитивную регуляцию в решении когнитивных задач. Понятие о метакогнитивной регуляции подразумевает различные типы активности, направленной на внесение изменений, коррекции в содержание, динамику и временную организацию когнитивных функций. Также в данном фрагменте монографии дается представление о вариантах использования метакогнитивных исследований на практике, в том числе об их применении в юриспруденции, психологическом консультировании, медицине, решении социально-этических проблем образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Метапознание, метакогнитивные процессы, метакогнитивное знание, метакогнитивный опыт

DOI DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-30-43.



**Андрей Евгеньевич
ФОМИН**

д. псих. н., профессор кафедры психологии
развития и образования Калужского
государственного университета
(РФ, Калуга, ул. Степана Разина, 26.
E-mail: fomin72-72@mail.ru)



**Мария Вячеславовна
ФАЛИКМАН**

д. псих. н., старший научный сотрудник
Лаборатории когнитивных исследований
ИОН РАНХиГС
(РФ, Москва, пр. Вернадского, 82, 4 корп.
E-mail: maria.falikman@gmail.com)

1. Определение и значение исследований метапознания

Термин «метапознание» впервые появился в работе Дж. Флейвелла в 1976 году. Автор определил его следующим образом: «Метапознание относится к знаниям человека о собственных когнитивных процессах и продуктах или о чем-либо, связанном с ними, например,

о свойствах информации или данных, имеющих отношение к обучению... Метапознание относится, в числе прочего, к активному мониторингу и последующей регуляции и координации этих процессов в отношении познаваемых объектов или данных, на которые они опираются, обычно для достижения какой-либо конкретной цели» [Flavell, 1976, p. 232]. Использование приставки «мета» (греч. «после», «за пределами») объясняется, по мнению ряда авторов, стремлением Дж. Флейвелла выделить такую область познавательной активности субъекта, которая не связана с решением собственно когнитивных задач (например, [Brown, 1978; Tarricone, 2011]).

¹ Статья подготовлена на основе результатов реализации Школой антропологии будущего ИОН РАНХиГС программы «Антропологический поворот» проекта «Ректорий» в рамках специальной части гранта программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» на 2021–2022 г.

С самого начала понятие «метапознание» стало формироваться как зонтичное — оно охватывало содержательно разнородные теоретические конструкции, отличающиеся по степени обобщенности, относящиеся к разным возрастным и образовательным группам, фиксирующие как когнитивные, так и собственно метакогнитивные процессы [Veenman et al., 2006; Azevedo, 2020]. Метакогнитивные убеждения, метакогнитивная осведомленность, метакогнитивный опыт, метакогнитивное знание, чувство знания, суждение об обучении, метапамять, метакогнитивные навыки, исполнительные навыки, навыки высшего порядка, метакомпоненты, мониторинг понимания — вот неполный список терминов, объединенных понятием метапознания.

В этой связи неудивительно, что исследователи, работающие над проблематикой метапознания, периодически указывают на сложности выработки его четкого определения. Менее чем через десять лет после начала исследований в этой области Х. Веллман охарактеризовал метапознание как весьма «неточное понятие» [Wellman, 1985]. Еще через десятилетие сходную оценку высказали Г. Шроу и Д. Мошман, подчеркнув активную полемику между исследователями относительно того, какие структурные компоненты входят в метапознание и как они соотносятся между собой [Schraw, Moshman, 1995]. Пять лет спустя к этим оценкам присоединились и другие авторы, которые среди главных проблем, затрудняющих изучение метапознания, указали на недостаточную ясность понятий, фиксирующих конкретные аспекты метакогнитивной активности [Borkowski, Chan, Muthukrishna, 2000]. Наконец, еще через десять лет П. Тарриконе обобщила ситуацию с понятием метапознания словами «неясность», «расплывчатость» и «разочарование» [Tarricone, 2011]. Одной из относительно недавних работ, где метапознание оценивается как слабо определенный конструкт, является обзор М. Венмана. В нем подчеркивается, что

**ЛЮДИ ДОСТАТОЧНО ТОЧНО
ОЦЕНИВАЮТ, ЧТО ОНИ, СКОРЕЕ
ВСЕГО, ЗНАЮТ И СМОГУТ
ПРИПОМНИТЬ В УСЛОВИЯХ
МНОЖЕСТВЕННОГО ВЫБОРА
(ОСОБЕННО ЕСЛИ ОТВЕТ «ВЕРТИТСЯ
НА КОНЧИКЕ ЯЗЫКА»),
А ЧТО НЕ СМОГУТ**

сегодня существует большое разнообразие взглядов на сущность этого понятия, по-разному понимаются структурные компоненты метапознания и взаимосвязи между ними, существуют разные представления о том, как соотносятся когнитивные и метакогнитивные процессы, нет единства в оценке факторов онтогенеза метакогнитивных структур [Veenman, 2012].

Указанные концептуальные трудности, впрочем, не смущают исследователей, и количество публикаций в этой области уверенно растет. Так, по данным научной поисковой системы Google Scholar, число публикаций, где используется понятие «метапознание», с 2010 по 2020 год

более чем в полтора раза превысило их количество за предыдущее десятилетие.

Такой оптимизм можно объяснить несколькими причинами. Для исследований метапознания, как и для любого относительно молодого и успешно развивающегося направления, характерно использование собирательных конструкций. Они позволяют балансировать между общими представления-

ми и более частными понятийными элементами, преодолевать разобщенность проблематики данной области, повышать ее актуальность за счет разнообразия исследовательских задач [Hirsch, Levin, 1999].

Кроме того, при всей разнородной и даже противоречивой периферии этого конструкта, более или менее однозначным является его ядро. Оно устойчиво сохраняется на протяжении многих лет и не вызывает особых дискуссий среди специалистов. В качестве ядра понятия метапознания со времен пионерской работы Дж. Флейвелла [Flavell, 1979] рассматриваются, с одной стороны, знания человека о собственном познании, о собственных возможностях и ограничениях в решении когнитивных задач, с другой — процессы управления собственным познанием, включающие планирование познавательной активности, ее отслеживание, контроль и оценку результатов решения.

Наряду с разработкой фундаментальных вопросов в исследованиях метапознания постоянно присутствует и прикладная проблематика. В разных отраслях психологии исследования природы метакогнитивных процессов имеют свои выходы на решение практических задач [Norman et al., 2019; Schwartz, Perfect, 2002]. Ключевой областью прикладных исследований в настоящий момент является среднее и высшее образование.

Исследования, проводимые в когнитивной нейронауке с использованием современных методов регистрации активности мозга, подтверждают представления о том, что метапознание не является эпифеноменом или артефактом исследований, а имеет специфические мозговые корреляты, отличимые от других когнитивных функций [Fleming, Dolan, 2012]. Кроме того, обнаруживаются различия в активации головного мозга, связанные с отдельными аспектами метапознания [Rouault et al., 2018]. Уже сами по себе эти и подобные им факты побуждают исследователей более настойчиво искать как фундаментальные характеристики метакогнитивных явлений, так и возможности их прикладного использования. В самих нейрокогнитивных исследованиях также обнаруживаются интересные данные, которые могут получить дальнейшее применение в практике. Так, в одном из исследований обнаружено, что блокада норадреналиновых рецепторов улучшает метакогнитивные функции испытуемых, что может быть использовано в работе с пациентами с определенными психическими нарушениями [Hauser et al., 2017].

2. Основные подходы к исследованию метапознания

В середине 60-х — начале 70-х гг. прошлого столетия стали складываться две независимых традиции исследований метапознания [Schwartz, Perfect, 2002; Koriat, Shitzer-Reichert, 2002]. Различия между ними определяются широтой охвата феноменов метапознания, пониманием сущности этих феноменов, особенностями методологии изучения метакогнитивных процессов, а также ориентацией на практическое применение полученных результатов.

Возрастно-психологический подход возник на основе изучения представлений детей различных возрастов о своих познавательных возможностях (прежде всего памяти), а также умений ребенка регулировать свою познавательную активность. Для этого подхода характерно достаточно широкое представление о феноменах метапознания. К ним относятся не только анализ информации о своем познании и управление им с помощью полученных данных. В понятие метапознания включаются целевые компоненты, процессы планирования, мониторинга, контроля и оценки, представления о стратегиях обучения и запоминания [Bjorklund, Douglas, 1997; Brown, 1978; Flavell, 1979; Pressley, Borkowski, Schneider, 1987]. Широту охвата конструкта «метапознание» в этом подходе подчеркивает также интерес его сторонников к явлениям, выходящим за пределы собственно познания. В частности, метакогнитивный опыт и входящие в него метакогнитивные переживания выступают важным условием актуализации когнитивных и метакогнитивных стратегий.

К характерным чертам методологии этого подхода следует отнести трактовку метапознания как набора навыков и стремление понять их через изучение индивидуальных различий, а также особенностей метакогнитивных навыков у людей различных возрастов. Исследователи обращали внимание на то, чем различаются метакогнитивные способности детей и взрослых, какие «недостатки» в понимании и управлении собственным познанием (чаще всего памятью) проявляются в ранних возрастах, как при помощи специальных средств обучения преодолеть эти «недостатки». Наконец, для возрастнопсихологического подхода характерно преимущественное использование неэкспериментальных методов исследования: наблюдения, интервью, опросников (например, [Kreutzer et al., 1975]).

Ключевой теоретической конструкцией этого подхода — своеобразной точкой отсчета в понимании метапознания, а затем и концептуальной базой для появления последующих теоретических обобщений — стала модель метапознания, предложенная в 1979 году Дж. Флейвеллом [Flavell, 1979]. Она включает в себя четыре класса феноменов: 1) метакогнитивное знание; 2) метакогнитивный опыт; 3) цели (задачи); 4) действия (стратегии). Метакогнитивное знание

объединяет все представления и убеждения ребенка или взрослого о себе как о существе, перерабатывающем информацию. Метакогнитивный опыт включает в себя переживания различной продолжительности и сложности во время решения познавательных задач. Представления о целях и стратегиях познавательной активности входят в структуру метакогнитивного знания и также соотносятся с метакогнитивным опытом. Представления о том, что разные задачи имеют разную сложность, а также о том, какие из них более или менее сложны, являются одной из важных составляющих метакогнитивного знания. Оно включает в себя также и знание человека о том, какие стратегии лучше подходят для успешного решения конкретной задачи.

В работах другого представителя этого направления Э. Браун была предложена в целом сходная модель метапознания. Она включает в себя, во-первых, знание о познании, т. е.

представления индивида о своих когнитивных процессах и стратегиях, а во-вторых, способность управлять собственными когнитивными процессами. Однако Э. Браун полагала, что действительно полезным этот конструкт может стать только в том случае, если в него будут включены объяснительные схемы, направленные на описание развития метакогнитивных способностей в условиях целенаправленного обучения [Reeve, Brown, 1985]. Тогда данные исследований метапознания можно будет использовать для совершенствования интеллектуальных навыков учащихся. В этом положении просматривается еще одна черта возрастно-психологического подхода — ориентация на практическое приложение получаемых результатов к обучению и воспитанию детей.

В отличие от возрастно-психологического, когнитивно-экспериментальный подход сосредоточен на более узком круге вопросов, касающихся механизмов мониторинга и контроля преимущественно мнемических процессов [Nelson,

Narens, 1990, 1996; Koriat, Levy-Sadot, 1999]. Акцент делается на изучении механизмов и динамики метакогнитивных процессов, определении точности метакогнитивных переживаний и суждений и их влиянии на функционирование памяти. В целом эти исследования сводятся к ответу на несколько вопросов. Во-первых, насколько точны метакогнитивные суждения и каковы факторы, влияющие на их точность? Во-вторых, на чем основаны метакогнитивные суждения, то есть как люди отслеживают свои собственные знания? В-третьих, какие процессы ответственны за точность и неточность ме-

такогнитивных суждений? Например, какие процессы приводят к иллюзиям знания, то есть к ситуациям, в которых люди испытывают сильную необоснованную уверенность в своих знаниях? В-четвертых, как метакогнитивные суждения контролируют и направляют обработку информации и собственные действия?

БОЛЕЕ ВЫСОКАЯ ТОЧНОСТЬ СУЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ О СОБСТВЕННОМ ПОЗНАНИИ В РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ СООТНОСИТСЯ С БОЛЕЕ ВЫСОКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

И наконец, как метакогнитивные процессы (мониторинг и контроль) влияют на обучение и запоминание [Koriat, 2007]?

В процессе получения ответов на эти и некоторые другие вопросы было выработано несколько методических стандартов. Еще в середине 1960-х гг. Дж. Харт для изучения мониторинга памяти предложил методику RJR (recall-judgment-recognition, или «припоминание-суждение-узнавание»), предполагающую определение точности чувства знания через сопоставление оценок испытуемого возможности вспомнить ранее не воспроизведенный материал и действительное воспроизведение [Hart, 1965]. В исследованиях с использованием методик данного типа испытуемый должен отвечать на вопросы, требующие припоминания (например: «Кто совершил первое кругосветное плавание?»). Если он не может дать ответ, то выносит суждение, удастся ли ему узнать правильный вариант в предложенном тесте, после чего вновь отвечает на эти вопросы в условиях множественного выбора. Это дает возможность

прямо сопоставить субъективную оценку и реальный результат. Наиболее интересным выводом из исследований с использованием данного класса методик стало представление о том, что люди достаточно точно оценивают, что они, скорее всего, знают и смогут припомнить в условиях множественного выбора (особенно если ответ «вертится на кончике языка»), а что не смогут [Dunlosky, Metcalfe, 2009].

Еще одним важным инструментом исследования является методика калибровки уверенности. Она предполагает сопоставление субъективной картины решения задачи (метакогнитивный мониторинг в различных формах метакогнитивных суждений) и объективной успешности (результативности) решения. Собственно калибровка определяется как степень, в которой суждения человека о том, насколько он компетентен в решении той или иной задачи, соответствуют его действительной компетентности [Hacker, Bol, Keener, 2008]. Допустим, испытуемый может решать задачу обнаружения или классификации трудноразличимых изображений и в каждой пробе наряду с решением основной задачи выносит вероятностное суждение, насколько верно, на его взгляд, решена основная задача [Kellij et al., 2021; Maniscalco et al., 2016].

В исследованиях калибровки было обнаружено явление сверхуверенности, т.е. систематической переоценки субъектом своих когнитивных возможностей при решении различных задач, приводящее к трудностям в их выполнении (например, [Плаус, 1998]). Однако возможна и противоположная ситуация – систематическая недооценка правильности решения задачи, что в целом задает целую новую область исследований в русле метакогнитивного подхода – изучение так называемых «метакогнитивных искажений» (например, [Fleming, Lau, 2014]). Интересно, что в этих исследованиях в последние годы широко используется инструментарий теории обнаружения сигнала – в частности, показатель d' в качестве меры метакогнитивной чувствительности [Maniscalco et al., 2016]. Одним из важных результатов подобного рода исследований стал тот факт, что метакогнитивная чувствительность может испытывать влияние успешности решения задачи, и один и тот же

испытуемый может демонстрировать более высокую метакогнитивную чувствительность в более легких задачах по сравнению с более сложными, поэтому одна из важных задач для исследователей метапознания заключается в том, чтобы найти способы калибровки уверенности, которые не зависели бы от того, насколько задача легка или трудна для испытуемого. Этого требует и само определение метакогнитивных функций как независимых от собственно когнитивных: например, метапамяти как функции, не связанной с объективной способностью запоминать и припоминать информацию.

В 1990 году Т. Нельсон и Л. Наренс предложили теоретическую модель, которая описывает соотношение процессов метакогнитивного мониторинга и контроля на материале решения мнемических задач [Nelson, Narens, 1990]. Она раскрывается в трех основных положениях: 1) существует расщепление познавательных процессов на объектный уровень, на котором происходит собственно решение познавательной задачи, и метауровень, на котором субъект отслеживает и регулирует процесс решения; 2) между этими двумя уровнями происходит специфический обмен информацией: с объектного уровня только поступают данные о текущем состоянии решения, а на метауровне строится модель процесса, планируется и осуществляется контроль когнитивной активности; 3) процессы метакогнитивного мониторинга и контроля не имеют в своей основе специфических психических структур, которые отличались бы от когнитивных структур, т.е. метакогнитивные процессы – это не какой-то особый класс психических процессов, различается лишь объект, на который они направлены. Заложенные в данную модель представления стали основой для проведения большого числа эмпирических исследований, касающихся факторов активации метапознания, причин искажений метакогнитивного мониторинга, условий повышения его точности, соотношения процессов мониторинга и контроля и др. В некоторых исследованиях делаются попытки объединения основных достижений возрастного-психологического и когнитивно-экспериментального подходов [Koriat, Shitzer-Reichert, 2002].

3. Структура метапознания

Если обобщить рассмотренные выше определения и подходы, то в системе метапознания в общем виде выделяются две взаимосвязанные подсистемы, которые условно можно обозначить как структурную (компонентную) и процессуальную. К первой традиционно относятся содержания метапознания — метакогнитивные знания и переживания, ко второй — метакогнитивная регуляция, включающая процессы планирования, мониторинга и контроля за решением задачи.

3.1. Метакогнитивные знания

Термин «метакогнитивные знания» обычно используют для обозначения знаний субъекта об особенностях его собственных когнитивных процессов: памяти, внимания, мышления, принятия решений, а также о различных типах задач и о возможностях применения разных метакогнитивных стратегий. В частности, метакогнитивные знания об индивидуальных особенностях когнитивных процессов могут касаться более эффективных форм и модальностей кодирования информации для сохранения ее в долговременной памяти (например, более эффективное запоминание информации при условии ее переписывания по сравнению со зрительным или слуховым предъявлением), устойчивых индивидуальных особенностей распределения и переключения внимания, знаний о своих способностях (языковых, математических, пространственных и даже межличностных, например таких, как социальный и эмоциональный интеллект).

Можно выделить три основных формы метакогнитивного знания о когнитивных процессах и способностях.

Во-первых, это знание субъекта о его собственных индивидуальных особенностях, о характеристиках его познавательных процессов, типичных для него (например, более высокая эффективность запоминания при слуховом ознакомлении с информацией по сравнению со зрительным).

Во-вторых, представления о межличностных различиях, или об отличиях когнитивных процессов и функций других людей

от когнитивных процессов и функций самого субъекта (например, знание школьника о том, что его сосед по парте быстрее него понимает, с чего начинать решать задачу, но менее точно выполняет вычисления).

Наконец, это так называемые «когнитивные универсалии», или представления о характеристиках познавательных процессов любого человека (например, об общем снижении эффективности в ситуации многозадачности или о необходимости повторения информации для ее запоминания).

Метакогнитивные знания о разных типах задач включают знания о том, насколько эффективно субъект справляется с задачами разного типа (найти информацию, запомнить, проанализировать, обобщить и т. п.) на разном материале (текстовые описания, формулы, графики); сколько времени ему необходимо закладывать на решение той или иной задачи; наконец, какова вероятность того, что задача будет решена при доступном количестве информации и наборе допустимых операций. Важный момент заключается в том, что реальность многозадачна. В современном мире перед субъектом уже начиная со школы, как правило, в любой момент времени стоит более одной задачи, и здесь особую роль начинают играть метакогнитивные стратегии, которые можно условно обозначить как знания субъекта о том, как эффективно пользоваться своими индивидуальными особенностями и распределять ресурсы при решении конкретных задач или их сочетаний, а также навыки применения этих знаний. В настоящее время обучение использованию именно метакогнитивных стратегий и отработка соответствующих навыков считаются одной из центральных задач среднего и высшего образования [Kistner et al., 2010].

3.2. Метакогнитивные переживания

Под метакогнитивными переживаниями имеют в виду эмоциональный опыт, сопровождающий любое познавательное действие перед его началом (общее ощущение, получится или не получится решить задачу), в процессе его осуществления (переживание тупика или продвижения) и после его завершения (удалось или не удалось решить задачу, решена ли она

на достаточно высоком уровне и т. п.). В целом данная трактовка метакогнитивных переживаний близка к тому, что О. К. Тихомиров в смысловой теории мышления обозначал как «интеллектуальные эмоции» [Тихомиров, 1984]. Ярким примером метакогнитивного переживания можно считать знаменитую запись, сделанную А. С. Пушкиным в дневнике после завершения трагедии «Борис Годунов» в ноябре 1825 года: «Трагедия моя кончена; я перечел ее вслух, один, и бил в ладоши, и кричал: Ай да Пушкин! Ай да сукин сын!» (Цит. по: Пушкинская энциклопедия. Т. 1. СПб.: Нестор-история, 2009, с. 139).

К особым метакогнитивным переживаниям относятся феномен «верчения на кончике языка» (tip-of-the-tongue phenomenon), определяемый как субъективное переживание знания того или иного слова при невозможности извлечь его из памяти [Brown, McNeill, 1966], переживание близости к решению задачи («горячо» или «холодно») [Metcalf, Wiebe, 1987] и, в частности, «Ага!-переживание» как аффективный компонент инсайтного решения, впервые описанный в психологии мышления более ста лет назад и в настоящее время вновь ставший объектом пристального интереса психологов [Ammalainen, Moroshkina, 2019; Danek, Wiley, 2017; Danek, Salvi, 2020].

Переживание близости к решению задачи, наряду с переживанием уверенности в правильности ее решения, нередко рассматривается в связи с более общим переживанием беглости переработки информации (processing fluency) [Schwartz et al., 1991]. Это переживание выступает в качестве ключевого метакогнитивного признака в ситуациях, требующих вынесения суждений, выбора и принятия решения [Alter, Oppenheimer, 2009], в самых разных областях — от восприятия прекрасного [Reber et al., 2004] до потребительского поведения [Kostyk et al., 2021]. Беглость переработки информации как основа метакогнитивных оценок может быть перцептивной, если речь идет о субъективной легкости, например, зрительного или слухового восприятия этой информации, или концептуальной, связанной с соответствием информации контексту или опыту субъекта [Wang et al., 2018; Zverev, Moroshkina, 2022].

Широкий класс метакогнитивных переживаний иногда разделяют на *метакогнитивные*

чувства (например, сигнал относительно того, что решение близко) и *метакогнитивные суждения*, выполняющие оценочную функцию (например, что задача решена недостаточно хорошо или, напротив, идеально) [Efklides, 2002]. В подклассе метакогнитивных чувств выделяют субъективную уверенность (считать ли задачу решенной или продолжать работать, верно или неверно она решена, насколько точно или неточно то или иное воспоминание субъекта), субъективную удовлетворенность (соответствует ли решение личным стандартам субъекта), знакомость (переживания, касающиеся того, насколько субъект умеет решать задачи данного типа) и переживание затруднения (нужна ли корректировка стратегии, необходимо ли пересмотреть оценку затрат времени и т. д.). Недавно получены новые данные, подтверждающие, что метакогнитивные чувства играют ключевую роль в решении слабо-структурированных задач, связанных, например, с генерацией и отбором идей [Puentes-Díaz et al., 2021]. Метакогнитивные суждения, в свою очередь, подразделяются на проспективные (выносимые перед решением задачи) и ретроспективные (выносимые после ее решения), причем их точность может различаться [Siedlecka et al., 2016].

Таким образом, функции метакогнитивных переживаний заключаются в том, что они, по сути, обслуживают все этапы метакогнитивной регуляции (планирование, мониторинг и оценку), а также обеспечивают возможности модификации метакогнитивного знания (добавления, устранения или изменения его элементов) и подстройки метакогнитивных стратегий в ходе решения задач. Кроме того, Дж. Флейвелл отмечал, что метакогнитивные переживания играют особую роль в онтогенезе метапознания, поскольку возникают раньше метакогнитивных знаний и выступают в качестве фундамента метакогнитивного развития детей и подростков [Flavell, 1979].

3.3. Метакогнитивная регуляция в решении когнитивных задач

Понятие о метакогнитивной регуляции подразумевает различные типы активности, направленной на внесение изменений, коррекции

в содержание, динамику и временную организацию когнитивных функций. Существует множество классификаций метакогнитивных процессов, куда, в частности, входят и регулятивные составляющие. Так, Э. Браун и Э. Пэйлинксар еще в начале 1980-х гг. описали несколько типов исполнительных функций, которые необходимы для регулирования познавательной активности субъекта: планирование действий перед решением задачи (прогнозирование результатов, стратегии планирования и различные формы косвенных проб и ошибок и т. д.), мониторинг деятельности во время обучения (мониторинг, тестирование, пере-
смотры и перепланирование стратегий обучения) и проверка результатов (оценка результативности реализации стратегий в соответствии с выдвинутыми субъектом критериями эффективности) [Brown, Palincsar, 1982].

Несколько позже, обобщая предыдущие работы, Г. Шроу и Д. Мошман выделили три навыка в структуре метакогнитивной регуляции [Schraw, Moshman, 1995]. Планирование включает в себя выбор соответствующих стратегий и распределение ресурсов (например, выделение времени на предстоящую работу с задачами), которые влияют на успешность решения. Навык мониторинга формирует текущую осведомленность о том, насколько сложна задача и успешно ли она решается. Примером может служить самопроверка учащегося на предмет усвоения фрагмента материала. Наконец, навык оценки предполагает оценивание результатов решения задачи и эффективности стратегий, при помощи которых эти результаты были достигнуты. Он включает возможный пересмотр целей и прогнозов (т. е. связан с процессами планирования) и консолидацию интеллектуальных достижений учащегося [Schraw et al., 2006]. В работе Дж. Александер с коллегами регулирование и контроль когнитивных процессов относятся в структуре метапознания к способности использовать метакогнитивные знания для управления стратегиями

достижения когнитивных целей (например, осознание ребенком того, что он в принципе может забыть что-либо, создает условия для использования им стратегии повторения материала). При этом авторы рассматривали регулятивный компонент метапознания через призму вопроса о том, есть ли различия в указанных способностях у одаренных и неодаренных детей [Alexander et al., 1995].

Отдельно в исследованиях метапознания была поставлена проблема построения таксономии метакогнитивной активности, которую можно использовать для анализа протоколов

рассуждения вслух, продуцируемых в решении задач различного типа [Meijer et al., 2006]. Эта таксономия развивала триаду «планирование — мониторинг — оценка», а в регулятивные компоненты метапознания вошли: ориентация (например, определение требований задачи), которая предше-

ствует процессам планирования; собственно планирование (например, определение более частных целей на основе общей); следующая за процессами исполнения и мониторинга оценка (например, проверка результата); разработка, включающая подведение итогов и формулирование выводов. Таким образом, количество и содержание компонентов метакогнитивной регуляции, акценты в их теоретическом и эмпирическом изучении в значительной степени зависят от тех исследовательских задач, которые ставят перед собой создатели подобных классификаций, и могут сильно варьировать у разных авторов.

В рассмотренных выше работах метакогнитивная регуляция выступает преимущественно как некоторая совокупность отдельных навыков, что приближает их к возрастнo-психологической традиции изучения метапознания. В то же время под метакогнитивной регуляцией может пониматься также взаимодействие между уровнями в связке «мониторинг — контроль», предложенной в модели Нельсона и Наренса [Nelson, Narens, 1990], что перекликается

СЕГОДНЯ ИМЕЕТСЯ ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ САМЫХ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ЛЮДЕЙ

с когнитивно-экспериментальной традицией. В основе подобных исследований лежит гипотеза о том, что метакогнитивный мониторинг непосредственно влияет на контроль; эта гипотеза получила эмпирическое подтверждение на материале нескольких типов метакогнитивных суждений [Nelson, Leonesio, 1988]. В ходе дальнейших исследований были изучены эффекты воздействия текущих оценок субъектом собственного познания на различные аспекты контроля.

Наиболее яркими из них являются работы, где изучено воздействие метакогнитивного мониторинга на распределение времени для запоминания материала. Согласно модели уменьшения расхождений, учащиеся устанавливают желаемое состояние обучения, постоянно контролируют свое текущее состояние обучения и прекращают его только тогда, когда их текущее состояние соответствует желаемому состоянию или превосходит его [Thiede, Dunlosky, 1999]. Вследствие этого учащиеся обычно выделяют больше времени на изучение материала, который субъективно кажется более сложным. Данный вывод также получил эмпирическое обоснование в ряде исследований. Так, по результатам одного метаанализа в 35 из 46 опубликованных работ выявлено, что испытуемые уделяют больше времени фрагментам материала, которые они оценили как наименее хорошо усвоенные. Кроме того, испытуемые обычно выбирают повторное изучение тех фрагментов материала, уровень запоминания которых они оценивают как наименее высокий. Эти данные свидетельствуют о том, что учащиеся контролируют свое обучение на основе результатов метакогнитивного мониторинга и решают повторно изучить или потратить больше времени на тот материал, который, по их мнению, наиболее трудно запомнить [Finley et al., 2010].

Также было обнаружено, что мониторинг влияет на контроль и в процессе извлечения материала из памяти. Испытуемые, которые не могут вспомнить материал в данный момент, но высоко оценивают собственное владение этим материалом, тратят больше времени на его поиск в памяти [Nelson, Narens, 1990]. В то же время существует высокая положительная корреляция между уверенностью испытуемых в правильности ответов

и готовностью сообщать об этих ответах. Если испытуемым предписано давать конкретный ответ на каждый поставленный вопрос, они дают больше ответов, но их ответы менее точны по сравнению с испытуемыми, которым разрешено отвечать «Я не знаю». Иными словами, в ситуации свободного ответа субъект предпочитает давать только те ответы, в которых субъективно уверен, и не сообщает о тех, в правильности которых сомневается. За счет этого он повышает свою точность [Koriat, Goldsmith, 1996]. В последние годы было также показано, что метакогнитивные представления о собственной памяти могут искажаться под влиянием возможности доступа к внешним поисковым системам — в частности, к Интернету, что указывает на включение в сферу метакогнитивных знаний системы «распределенной памяти» [Ward, 2013].

Особую группу составляют исследования, где изучается эффективность метакогнитивного контроля. Например, в исследовании, где изучалось, как распределение времени на освоение материала (показатель контроля) сказывается на качестве запоминания, было выявлено, что затрачиваемое время не всегда приводит к лучшему запоминанию [Nelson, Leonesio, 1988]. Однако, если испытуемые наряду со свободой в распределении времени использовали более эффективные стратегии работы с материалом (тратили больше времени на более сложные фрагменты материала за счет более легких), запоминание значительно улучшалось [Tullis, Benjamin, 2011]. В другой работе изучалось, как испытуемые распределяли время, затрачиваемое на запоминание материала в ходе нескольких последовательных экспериментальных проб. Было продемонстрировано, что при достаточном времени на первоначальное кодирование испытуемые используют более эффективную стратегию планирования времени и разбивают изучение более сложного материала на интервалы, что в итоге приводит к более успешному запоминанию [Son, 2004]. Также есть данные, показывающие, что испытуемые принимают разумные решения при распределении времени на повторное запоминание материала, что улучшает запоминание. Вместе с тем они могут оказаться чрезмерно оптимистичными в оценке своих возможностей вспомнить этот же материал через более отдаленное

от ситуации эксперимента время. Кроме того, обнаружилось, что испытуемые стремятся использовать стратегию самотестирования, что приводит к улучшению запоминания при повторном запоминании материала, адаптируют свои стратегии кодирования к ожидаемым требованиям предстоящего проверочного теста, в процессе воспроизведения материала более высокий метакогнитивный контроль обуславливает использование более эффективных стратегий извлечения [Finley et al., 2010]. Исходя из приведенных данных, особое значение приобретает проблема точности метакогнитивного мониторинга (раздел «Основные подходы к исследованию метапознания»), поскольку именно он инициирует соответствующие процессы контроля, что приводит к большему успеху в решении мнемических задач.

4. Прикладные направления и аспекты исследований метапознания

Рост интереса к метапознанию привел к тому, что его исследования распространились на целый ряд отраслей психологии и областей психологической практики. Например, в психологии развития изучение закономерностей становления и возрастной специфики метапознания помогает лучше определить специфику обучения, воспитания и ухода в зависимости от возрастных особенностей субъекта. Так, знание о метакогнитивных возможностях дошкольника многое может сказать о его готовности к будущему школьному обучению. Тем самым измерение этих возможностей дает важный материал для построения прогнозов академической успешности ребенка. Есть данные, указывающие на то, что учащиеся уже в начале поступления в школу приобретают метакогнитивное знание о том, что важно различать задачи по степени сложности. Но только младшие подростки начинают использовать это знание для распределения времени и усилий на решение конкретной задачи [Schneider, 2008]. Данный факт имеет самое непосредственное отношение к организации учебного процесса, поскольку ставит перед учителями задачу развития этого навыка в более ранних школьных возрастах. Подчеркнем, однако, что значение исследований метапознания не

ограничивается детским возрастом. Понимание особенностей метакогнитивных процессов пожилого человека становится подспорьем в организации психологической помощи и поддержки. Так, для людей преклонного возраста, которые переживают возрастную спад некоторых когнитивных функций, возможна работа по формированию компенсаторных стратегий метакогнитивного мониторинга и контроля [Hertzog, 2016].

В области клинической психологии прикладное значение метапознания определяется ответами на следующие вопросы. Во-первых, если сбои в работе метакогнитивных процессов связаны с психопатологией, как терапевты могут работать с метапознанием, чтобы улучшить психологическое функционирование и психическое здоровье пациента? Во-вторых, являются ли метакогнитивные дефициты общими для разных патологий, или существует специфика нарушений метапознания для каждого из заболеваний?

В частности, в качестве предмета исследования может выступать роль метапознания в понимании пациентами собственного состояния и использовании более рациональных приемов совладания с ситуациями, вызывающими стресс [Lysaker et al., 2011]; проблема адаптации терапевтических вмешательств, которые помогают людям изменить свои дисфункциональные мысли и выработать более функциональные реакции [Matthews, 2015]; дисфункциональные метакогнитивные убеждения (убеждения пациента в эффективности невротических реакций), которые поддерживают исходные патологические состояния [Wells, 2009]. Кроме того, систематически обнаруживаются связи между метакогнитивными дисфункциями и конкретными психическими нарушениями, такими как шизофрения, депрессия, обсессивно-компульсивные расстройства, расстройства личности, тревожные расстройства, анорексия, различные зависимости, включая игровые, патологическая прокрастинация, воспринимаемый стресс и др. [Norman et al., 2019].

В прикладных психолого-педагогических исследованиях различные аспекты метапознания находят отражение в наибольшей степени. Прежде всего, в многочисленных работах было показано, что компоненты метапознания тесно связаны с академической успешностью: в частности, это метакогнитивные навыки

[Veenman, Verheij, 2001]; метакогнитивная осведомленность [Schraw, Dennison, 1994]; навыки планирования, понимания, просмотрового чтения и мониторинга [Pintrich, De Groot, 1990]; осведомленность о метакогнитивных стратегиях при чтении [Jacobs, Paris, 1987] и др. Продemonстрировано, что более высокая точность суждений учащихся о собственном познании в решении учебных задач соотносится с более высокой успеваемостью [Metacognition in learning and instruction, 2001; Hacker et al., 2008]. В целом позитивное соотношение между уровнем развития метапознания и академическими достижениями фиксируется в различных «срезах» образовательного процесса: а) с обучающимися на всех ступенях образовательного процесса (школьниками, бакалаврами, магистрантами, аспирантами); б) на материале различных предметных областей (гуманитарные дисциплины, естественно-научные дисциплины, социальные науки, технические дисциплины и др.); в) с использованием различных исследовательских процедур оценки метакогнитивной активности (таких как метакогнитивная беседа, опросные методики, метод рассуждения вслух, анализ глазодвигательной активности и др.); г) на материале решения учебных задач различного типа (компьютерные модели, текстовые задачи, тесты знания, понимание текстов и др.).

Не менее важным прикладным аспектом психолого-педагогического изучения метапознания представляется поиск условий, в которых можно развивать и совершенствовать метакогнитивные знания и навыки. Сегодня имеется опыт внедрения метакогнитивного обучения в практику образования самых разных категорий людей. В частности, есть исследования развития метакогнитивных знаний и навыков у людей разных возрастных и образовательных групп: у детей дошкольного возраста, находящихся в детских садах; школьников, студентов вузов, специалистов, повышающих квалификацию. Существует опыт развития метапознания у представителей различных профессионально-образовательных групп: учителей, менеджеров, юристов, врачей, психологов. Столь же разнообразны и предметные области, которые охвачены метакогнитивными обучающими процедурами: чтение и понимание текстов, навыки

письменной речи, математика, дисциплины естественно-научного цикла, иностранные языки, решение технических проблем и многие другие [Dunlosky et al., 2002; Manning, Payne, 1989; McCormick, 2003; Miller, Geraci, 2011; Pintrich et al., 1994; Schunk, Swartz, 1993].

Выделяют две основные техники обучения использованию метакогнитивных стратегий [Ellis et al., 2014; Kistner et al., 2010; и др.]. Во-первых, это *моделирование* — демонстрация использования метакогнитивных стратегий обучающимся в ходе освоения учебной программы. Во-вторых, *проговаривание* — сопровождающие комментарии, рассуждение вслух, диалог с партнером, в качестве которого может выступать как наставник, так и другие обучающиеся.

Среди условий эффективного обучения метакогнитивным стратегиям называют мотивирующую учебную программу, которая учитывала бы интересы ученика и строилась в соответствии с принципами «деятельного обучения» (*learning as doing*), предполагающего также сотрудничество между учениками; предпочтение «открытых» вопросов «закрытым» при осуществлении оценивания; обеспечение возможностей переноса — иными словами, применения полученного метакогнитивного опыта при освоении новых областей; использование *явного* (*explicit*) обучения стратегиям, предполагающего, что педагог показывает и объясняет, как может быть реализована метакогнитивная регуляция; наконец, *вербализация* — проговаривание осваиваемых метакогнитивных действий [Ellis et al., 2014]. Однако, несмотря на осознание важности обучения использованию метакогнитивных стратегий, фактически метакогнитивное обучение чаще носит стихийный характер: например, по данным исследования, в котором изучалось обучение метакогнитивным стратегиям в ходе освоения школьниками математики, соотношение организованных и стихийных (имплицитных) форм обучения составляло 1 : 5 [Kistner et al., 2010].

В последние годы подчеркивается, что при обучении метапознанию важно учитывать и возможные издержки, начиная с интерференции метакогнитивных компонентов с процессом решения основной задачи, особенно в случае попыток вербализации метакогнитивных переживаний, которые эффективны именно

в невербализованной форме, и заканчивая снижением уровня субъективного благополучия при недостаточно благоприятной оценке собственных когнитивных возможностей, особенно в результате сопоставления себя с окружающими [Norman, 2020].

Помимо указанных выше, существуют и другие области приложения метакогнитивных исследований к практике: юриспруденция (метакогнитивные суждения свидетеля о своих воспоминаниях); психологическое консультирование (работа с метакогнитивными представлениями клиента); медицина (метакогнитивные аспекты восстановления после болезни); социально-этические проблемы образования (неосознанный плагиат учащегося) [Applied metacognition, 2002]. Отдельной областью исследований, имеющей как фундаментальное, так и прикладное значение, является изучение так называемого «неявного» метапознания у животных [Norman et al., 2019].

Список источников | References

1. Плаус С. (1998). Психология оценки и принятия решений. Пер. с англ. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 368 с.
2. Тихомиров О. К. (1984). Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 272 с.
3. Фомин А. Е. (2020). Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе. Дисс. ... доктора психол. наук. М.
4. Alexander J. M., Carr M., Schwanenflugel P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental review*, 15(1), 1–37.
5. Alter A. L., Oppenheimer D. M. (2009). Uniting the Tribes of Fluency to Form a Metacognitive Nation. *Personality and Social Psychology Review*, 13(3), 219–235. DOI: 10.1177/1088868309341564.
6. Azevedo R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition Learning*, 15, 91–98. DOI: 10.1007/s11409-020-09231-x.
7. Ammalainen A. V., Moroshkina N. V. (2019). When an Error Leads to Confidence: False Insight and Feeling of Knowing in Anagram Solving. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(4), 774–783.
8. Bjorklund D. F., Douglas R. N. (1997). The development of memory strategies. *The development of memory in childhood*. UK: Psychology Press, 201–246.
9. Borkowski J. G., Chan L. K. S., Muthukrishna N. (2000). A process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. *Issues in the measurement of metacognition*. NE: Buros Institute of Mental Measurements and Dept. of Educational Psychology, University of Nebraska-Lincoln, 1–41.
10. Brown A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in instructional psychology*. New York: Halsted Press, 1, 77–165.
11. Brown A. L., Palincsar A. S. (1982). Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-Control Training. Technical Report, (262). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220820.pdf> (access date 4.09.2022).
12. Brown A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 65–116.
13. Brown R., McNeill D. (1966). The tip of the tongue phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5(4), 325–337. DOI:10.1016/S0022-5371(66)80040-3.
14. Chen S., McDunn B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78(9), 101786. DOI: 10.1016/j.lmot.2022.101786.
15. Danek A. H., Salvi C. (2020). Moment of truth: Why Aha! experiences are correct. *The Journal of Creative Behavior*, 54(2), 484–486.
16. Danek A. H., Wiley J. (2017). What about false insights? Deconstructing the Aha! experience along its multiple dimensions for correct and incorrect solutions separately. *Frontiers in psychology*, 7.
17. Dunlosky J., Bjork R. A. (eds.). (2008). *Handbook of metamemory and memory*. N.Y.: Psychology Press, 487 p.
18. Dunlosky J., Rawson K. A., McDonald S. L. (2002). Influence of practice tests on the accuracy of predicting memory performance for paired associates, sentences, and text material. *Applied metacognition*. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press, 68–92.
19. Dunlosky J., Metcalfe J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications, Inc.
20. Efklides A. (2002). The Systemic Nature of Metacognitive Experiences. Springer, Boston, MA, 19–34. DOI: 10.1007/978-1-4615-1099-4_2.
21. Ellis A. K., Denton D. W., Bond J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015–4024. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.883.
22. Finley J. R., Tullis J. G., Benjamin A. S. (2010). Metacognitive control of learning and remembering. *New science of learning*, 109–131.
23. Flavell J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231–236.
24. Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
25. Fleming S. M., Dolan R. J. (2012). The neural basis of metacognitive ability. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1594), 1338–1349.
26. Fleming S. M., Lau H. C. (2014). How to measure metacognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(443). DOI: 10.3389/fnhum.2014.00443.
27. Hacker D. J., Bol L., Keener M. C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. *Handbook of metamemory and memory*. N.Y.: Psychology Press, 429–455.

28. Hart J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 208–216.
29. Hartman H. J. (ed.). (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Springer Science & Business Media, 19, 289.
30. Hauser T. U. et al. (2017). Noradrenaline blockade specifically enhances metacognitive performance. *Elife*, 6, e24901. <https://elifesciences.org/articles/24901.pdf> (access date 20.11.2023).
31. Hertzog C. (2016). Aging and metacognitive control. *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of metamemory*. New York, NY, US: Oxford University Press, 537–558.
32. Hirsch P. M., Levin D. Z. (1999). Umbrella advocates versus validity police: A life-cycle model. *Organization Science*, 10(2), 199–212.
33. Jacobs J. E., Paris S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3–4), 255–278.
34. Kellij S., Fahrenfort J., Lau H., Peters M. A. K., Odegaard B. (2021). An investigation of how relative precision of target encoding influences metacognitive performance. *Attention, Perception, and Psychophysics*, 83, 512–524 DOI: 10.3758/s13414-020-02190-0.
35. Kistner S., Rakoczy K., Otto B., Dignath-van Ewijk C. et al. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. DOI: 10.1007/s11409-010-9055-3.
36. Koriat A. (2007). *Metacognition and consciousness. The Cambridge handbook of consciousness*. New York: Cambridge University Press, 289–325.
37. Koriat A., Goldsmith M. (1996). Monitoring and control processes in the strategic regulation of memory accuracy. *Psychological review*, 103(3), 490–517.
38. Koriat A., Levy-Sadot R. (1999). Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge. *Dual-process theories in social psychology*. NY, US: Guilford Press, 483–502.
39. Koriat A., Shitzer-Reichert R. (2002). *Metacognitive judgments and their accuracy. Metacognition: process, function, and use*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1–17.
40. Kostyk A., Leonhardt J. M., Niculescu M. (2021). Processing fluency scale development for consumer research. *International Journal of Market Research*, 63(3), 353–367. DOI: 10.1177/1470785319877137.
41. Kreutzer M. A. et al. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the society for research in child development*, 1–60.
42. Lai E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Pearson Assessments Research Reports.
43. Lysaker P. H. et al. (2011). Metacognition in schizophrenia: The relationship of mastery to coping, insight, self-esteem, social anxiety, and various facets of neurocognition. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 412–424.
44. Maniscalco B., Peters M. A. K., Lau H. (2016). Heuristic use of perceptual evidence leads to dissociation between performance and metacognitive sensitivity. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 78(3), 923–937.
45. Manning B. H., Payne B. D. (1989). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 27–32.
46. Matthews G. (2015). Advancing the theory and practice of metacognitive therapy: A commentary on the special issue. *Cognitive Therapy and Research*, 39(1), 81–87.
47. McCormick C. B. (2003). Metacognition and learning. *Handbook of psychology, 7. Educational psychology*, 2nd ed., N.Y.: Wiley, 79–102.
48. Meijer J., Veenman M. V. J., van Hout-Wolters B. H. A. M. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209–237.
49. Metcalfe J., Wiebe D. (1987). Intuition in insight and noninsight problem solving. *Memory & Cognition* 15, 238–246. DOI: 10.3758/BF03197722.
50. Miller T. M., Geraci L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and learning*, (3), 303–314.
51. Nelson T. O., Leonesio R. J. (1988). Allocation of self-paced study time and the labor-in-vain effect. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(4), 676–686.
52. Nelson T., Narens L. (1990). *Metamemory: a theoretical framework and new findings. The psychology of learning and motivation*. N.Y.: Academic Press, 26, 125–169.
53. Nelson T., Narens L. (1996). Why investigate metacognition? *Metacognition: Knowing About Knowing*. Cambridge M. A.: MIT Press, 1–26.
54. Nelson T. O. (1990). *Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. Psychology of Learning and Motivation*, Academic Press, 26, 125–173. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60053-5.
55. Norman E., Pfuhl G., Sæle R. G., Svartdal F., Låg T., Dahl T. (2019). Metacognition in psychology. *Review of General Psychology*, 23(4), 403–424.
56. Norman E. (2020). Why metacognition is not always helpful. *Frontiers in Psychology*, 11(1537). DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01537.
57. Perfect T. J., Schwartz B. L. (ed.). (2002). *Applied metacognition*. Cambridge, U. K. New York: Cambridge University Press, 297 p.
58. Pintrich P. R., Anderman E. M., Klobucar C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360–370.
59. Pintrich P. R., De Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33–40.
60. Pressley M., Borkowski J. G., Schneider W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4401/file/Schneider_W_Cognitive_strategies_Kopie.pdf (access date 20.11.2023).
61. Puente-Díaz R., Cavazos-Arroyo J., Vargas-Barrera F. (2021). Metacognitive feelings as a source of information in the evaluation and selection of creative ideas. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100767. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100767.

62. Reber R., Schwarz N., Winkielman P. (2004). Processing Fluency and Aesthetic Pleasure: Is Beauty in the Perceiver's Processing Experience? *Personality and Social Psychology Review*, 8(4), 364–382. DOI:10.1207/s15327957pspr0804_3.
63. Reeve R. A., Brown A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343–356.
64. Rouault M. et al. (2018). Human metacognition across domains: insights from individual differences and neuroimaging. *Personality neuroscience*, 1.
65. Schneider W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114–121.
66. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36(1), 111–139.
67. Schraw G., Dennison R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
68. Schraw G., Moshman D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351–371.
69. Schunk D. H., Swartz C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354.
70. Schwartz B. L., Perfect T. (2002). Introduction: toward an applied metacognition. *Applied metacognition*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press, 1–11.
71. Schwarz N., Bless H., Strack F. et al. (1991). Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 195–202.
72. Siedlecka M., Paulewicz B., Wierchoń M. (2016). But I Was So Sure! Metacognitive Judgments Are Less Accurate Given Prospectively than Retrospectively. *Frontiers in Psychology*, 7(218). DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00218.
73. Son L. K. (2004). Spacing one's study: evidence for a metacognitive control strategy. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(3), 601–604.
74. Tarricone P. (2011). The taxonomy of metacognition. Hove; New York: Psychology Press, 264 p.
75. Thiede K. W., Dunlosky J. (1999). Toward a general model of self-regulated study: An analysis of selection of items for study and self-paced study time. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(4), 1024–1037.
76. Tullis J. G., Benjamin A. S. (2011). On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of memory and language*, 64(2), P. 109–118.
77. Veenman M. V. J. et al. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3–14.
78. Veenman M. V. J., Verheij J. (2001). Technical students' metacognitive skills: Relating general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual differences*, 13(3), 259–272.
79. Veenman M. V. J. (2012). Metacognition in science education: definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. *Metacognition in Science Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 21–36.
80. Wang W., Li B., Gao C., Guo C. (2018). The temporal dynamics of perceptual and conceptual fluency on recognition memory. *Brain and Cognition*, 127, 1–12. DOI: 10.1016/j.bandc.2018.07.002.
81. Ward A. F. (2013). One with the cloud: Why people mistake the internet's knowledge for their own: PhD dissertation. Cambridge, MA: Harvard University. https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/11004901/Ward_gsas.harvard_0084L_11001.pdf (access date 20.11.2023).
82. Weil L. G., Fleming S. M., Dumontheil I. et al. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 264–271. DOI: 10.1016/j.concog.2013.01.004.
83. Wellman H. M. (1985). The origins of metacognition // *Metacognition, cognition, and human performance*. Waller. Orlando: Academic Press, 1, 1–31.
84. Wells A. (2009). Metacognitive therapy for anxiety and depression. New York: Guilford Press, 316 p.
85. Zverev I., Moroshkina N. (2002). Are people able to disentangle perceptual and conceptual fluency? Evidence from artificial grammar learning experiment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 19(1), 150–168.

Metacognition: issues and approaches

Andrey E. FOMIN,

Ph.D. in Psychology, Professor of the Department of Developmental and Educational Psychology at Kaluga State University. 26, Stepana Razina str., Moscow, Russia. E-mail: fomin72-72@mail.ru

Maria V. FALIKMAN,

Ph.D. in Psychology, Senior Researcher at RANEPa. E-mail: maria.falikman@gmail.com

ABSTRACT The chapter describes some challenges in defining metacognition, the main approaches to metacognition, as well as the structure of metacognition, including metacognitive knowledge, metacognitive experiences, and metacognitive regulation. The concept of metacognitive regulation encompasses various activities aimed at making changes or corrections in the content, dynamics, and temporal organization of cognitive functions. This chapter also provides an overview of various applications of metacognition research, including psychological counseling, law, medicine, and education.

KEY WORDS Metacognition, metacognitive processes, metacognitive knowledge, metacognitive experience

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Фомин А. Е., Фаликман М. В. Метапознание: проблемы и подходы. Образовательная политика, 2023, 3(95), 30-43. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-30-43.

Проблемные ситуации как источник развития творческого потенциала человека

Александр Поддьяков

АННОТАЦИЯ В разных общностях на определенном этапе социогенеза начинает создаваться и развиваться система культурных орудий и артефактов, поддерживающих конструирование одними людьми для других проблемных ситуаций и задач в учебных, игровых, диагностических целях. История изобретения игрушек, стимулирующих познавательную активность, постановку и решение проблем, и экспериментальных объектов для изучения мышления других, — это часть интеллектуальной истории человечества, история развертывания его творческого потенциала в направлении саморазвития и самопознания.

Ключевой составляющей способностей создавать проблемные ситуации и задачи для другого является особая часть модели представлений об этом другом — о том, как он (индивид, группа, представитель другого биологического вида и т. д.) будет справляться с трудностью и что получится в результате. Начиная с определенного уровня новизны и сложности ситуаций и объектов, стимулирующих постановку и решение проблем, вряд ли возможны системы их алгоритмической генерации. Иначе есть риски создания стандартных средств для генерации и (или) оценки нестандартных результатов.

Изобретение проблемных ситуаций и объектов для изучения творческого мышления других людей — это особый, малоизученный вид креативности, творческого мышления, составляющий часть творческого цивилизационного потенциала человечества.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Творческий потенциал, креативное мышление, проблемная ситуация

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-44-59

Конструкты и понятия

Творческий потенциал — это «система личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию» [Рындак, 2001, с. 64].

Проблемная ситуация — это «ситуация невозможности достичь какой-либо насущной цели с использованием наличных ресурсов и с учетом существующих ограничений (временных, материальных, индивидуально-психологических, законодательных, интеллектуальных и др.). В психологии мышления виды проблемных ситуаций — задачи



**Александр Николаевич
ПОДДЬЯКОВ**

д. псих. н., профессор, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС; главный научный сотрудник Лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН. Профессор департамента психологии НИУ ВШЭ. ORCID ID: 0000-0001-6793-9985. (РФ, Москва, Армянский пер., 4, стр. 2. E-mail: apoddiakov@gmail.com)

и проблемы — рассматриваются в качестве объектов мышления, что позволяет определить мышление как процесс их решения» [Спиридонов, 2022с].

Проблема — «выделяемый наряду с задачами вид проблемных ситуаций; обычно понимается как плохо определенная, комплексная по своей структуре и составу и сложная для решения задача, обладающая рядом свойств, отличающих ее от традиционных задач» [Спиридонов, 2022b].

Мыслительная задача — это «устойчиво выделяемый наряду с проблемами вид проблемных ситуаций. Обычно понимается как цель, поставленная в определенных условиях, препятствующих ее непосредственному достижению [Леонтьев, 1965; Петухов, 1987]. Задача представляет собой форму неопределенности — неизвестность средств достижения поставленной цели, с которой в тех или иных ситуациях (учебных, профессиональных, бытовых и др.) сталкивается человеческое мышление» [Спиридонов, 2022a].

Создание проблемных ситуаций в обучении и креативность

В разных общностях на определенном этапе социогенеза начинает создаваться и развиваться система культурных орудий и артефактов, поддерживающих конструирование проблемных ситуаций и задач одними людьми для других — в учебных, диагностических, игровых целях. В настоящее время появляются рекомендации и научные исследования о том, как надо ставить и составлять задачи, и т. д. Здесь есть свои культурные общепризнанные образцы:

- целые задачки; отдельные задачи и головоломки, признанные эталонными;
- педагоги и школы (в узком и широком смысле), известные обучением на продвинутых задачах (пример — школа Занкова).

Изучению роли проблемных ситуаций в мышлении и обучении были посвящены работы Г. А. Балла [1990], А. М. Матюшкина [1972], М. И. Махмутова [1975], В. Оконя [1968] и других исследователей.

Обратимся к креативности.

Развитию креативности, творческого потенциала уделяется все больше внимания в последние десятилетия. Как пишет Ф. Актас [Aktas, 2021], понятие креативности смещается все ближе к центру образовательной политики и практики. С одной стороны, это запрос современной цивилизации, постепенно переходящей к экономике креативности, творчества. С другой стороны, это запрос множества людей и групп на повышение творческого потенциала. Исследователь показал значительный рост университетских программ, в названиях которых фигурирует слово «креативность», и выявил пять основных тем, в разных пропорциях представленных в этих программах.

1. Креативность как качество ума и умений.
2. Исследовательский аспект — изучение креативности в контексте интер-, мульти-, трансдисциплинарного, холистического подхода.
3. Креативность для удовлетворения потребностей рынка.
4. Креативность для личностного и (или) профессионального развития.
5. Креативность для лидерства.

Ф. Актас пишет, что в этих программах рассматривается мышление и решение проблем, задач. Со своей стороны заметим, что здесь ничего не говорится о постановке проблем — творческой деятельности, не менее важной, чем их решение [Поддьяков, 2022]. Д. Шон в книге «Рефлексивный практик. Как профессионалы мыслят в действии» писал: «Мы игнорируем постановку проблем — процесс, благодаря которому мы определяем то решение, которое должно быть принято, формулируемые цели и выбираемые средства. В реальном мире проблемы не презентуют себя практикам как готовые данности. Они должны быть сконструированы исходя из неопределенного, запутанного, сложного и тревожащего содержания проблемных ситуаций» [Schön, 1983, p. 40]. На основе обзора Ф. Актаса, сделанного спустя почти 40 лет, можно прийти к выводу о том, что в программах высшего образования ситуация с обучением постановке проблем не слишком изменилась в контексте темы креативности.

Обзоров школьных курсов, в названии которых фигурировало бы слово «креативность», нам обнаружить не удалось (мы имеем в виду не сами курсы, а именно их обзоры). Но уже

давно проявился интерес к организации учебной деятельности школьников, важной частью которой является усмотрение проблем и изобретение задач. Почти 60 лет назад М. Н. Скаткин писал: «Самостоятельная работа учащихся по составлению задач, выполняемая ими по заданиям различного характера и разной степени трудности, содействует закреплению умений решать задачи, формированию математических понятий, развитию мышления и укреплению связи обучения математике с жизнью» [Скаткин, 1963]. Этот интерес к изобретению, придумыванию задач интенсивно расширяется и углубляется в последние десятилетия [Давлятов, 1989; Жусупова, 2000; Коваленко, 2016; Чопчиян, 2005; Шоркина, 2007; Barlow, Cates, 2006; Baumanns & Rott, 2021; Brown, Walter, 2005; Cai & Hwang, 2020; Cai & Leikin, 2020; English, 2020; Joklitschke et al., 2019; Kontorovich, 2016, 2020; Mathematical Problem Posing, 2015; Moses et al., 1993; Ruthven, 2020].

Возможные отношения между креативностью школьников и составлением математических задач представлены на рисунке 1.



Рис.1. Возможные отношения между креативностью школьников и составлением математических задач [Bonotto, Santo, 2015, p. 110]

Не вполне понятно, почему на этом рисунке влияние обучения не связано со способностью составлять задачи. Кроме того, с нашей точки зрения, в более широком контексте некоторые стрелки должны быть двунаправленными: между переменными «Математическое знание» и «Креативность» (неясно, почему математическое знание может влиять на креативность, но не наоборот), «Математическое знание» и «Составление задачи» (последнее может влиять на первое), «Составление задачи» и «Способность

составлять задачи» (по аналогичной причине), «Способность составлять задачи» и «Креативность». При введении этих двунаправленных связей картина несколько изменится (рис. 2).



Рис. 2. Наше предложение: возможные отношения между креативностью школьников и составлением математических задач в более широком контексте — с введением двунаправленных связей и связи «Влияние обучения → Способность составлять задачи» [разработано Поддьаковым А. Н.]

Создание проблемных ситуаций и объектов для изучения мышления

Особый интерес представляет создание проблемных ситуаций, объектов и задач для изучения мышления, в том числе творческого [Poddiakov, 2022].

Зададимся вопросом: как Карл Дункер избрал свою знаменитую задачу об X-лучах, которая стала классикой психологических исследований мышления [Seel, 2012] и используется до сих пор [Xing et al., 2018]? А как Дитрих Дернер [1997] изобретал сценарии развертывания сложных многофакторных ситуаций для участников экспериментов по решению комплексных проблем, ставшие предтечей компьютерных стратегических игр типа «Цивилизации»?

Как был изобретен «Математический образный тренажер для изучения пропорций»? Экран горит зеленым, если правая рука с одной коробочкой находится над столом в два раза выше левой с другой коробочкой, и красным, если пропорция другая [Abrahamson et al., 2011, 2014; Flood et al., 2020; Learning is Moving in New Ways]. Я не могу себе представить, как это было изобретено.

Вообще, как психолог создает экспериментальный объект, активизирующий любознательность других, осмысление ими ситуации

как проблемной и стимулирующий их на постановку задач по экспериментированию и выявлению скрытых свойств и связей в этом объекте?

С нашей точки зрения, изобретение проблемных ситуаций и объектов для изучения творческого мышления других людей — это особый вид креативности, творческого мышления, составляющий часть творческого цивилизационного потенциала человечества. В пределе в этих экспериментах не только актуализируются уже имеющиеся творческие способности, но и могут возникать новые. Это может происходить, если объект обладает эвристическим потенциалом, «каталитической способностью».

Вероятно, впервые идея таких объектов с мощным развивающим потенциалом была введена в научной фантастике. Один из самых известных примеров — рассказ «Все тени бороговы» Г. Каттнера и К. Мур (1943), который получил премию «Хьюго». В нем брат и сестра находят новый интересный объект (игрушку, посланную неким экспериментатором из далекого будущего в середине XX века), начинают исследовать его и невероятно развиваться. Они сооружают новый объект и исчезают. Рассказ был экранизирован по крайней мере дважды. Это произведение фантастическое. Но не кажется нереалистичной идея эвристического потенциала артефакта, созданного другим человеком и служащего отправной точкой новой линии индивидуального развития. Сеймур Пейперт, последователь Жана Пиаже и создатель среды программирования «Лого» для детей [Пейперт, 1989], писал, что в детстве на него очень сильное впечатление производили шестерни и зубчатые передачи. На меня в младшем школьном возрасте произвел аналогичное впечатление спирограф, изобретение Дэниса Фишера. Это набор больших шестерен с так называемым внутренним венцом (зубьями внутрь) и меньших шестерен с внешним венцом (зубьями наружу), имеющих дырочки на разных расстояниях от центра. Вставив шариковую ручку в одно из отверстий меньшей шестерни, надо катить меньшую шестерню внутри большей по ее внутреннему венцу. При этом ручка начинает вырисовывать сложные изгибающиеся линии, образующие разнообразные узоры (рис. 3). Как очень разная форма возникающих фигур

зависит от соотношения: а) большей шестерни с внутренним венцом; б) меньшей шестерни с внешним венцом; и в) расстояния от центра меньшей шестерни до дырочки со вставленной ручкой? Это проблемный вопрос, побуждающий к исследованию и размышлениям. Спирограф ежегодно признавался лучшей обучающей игрушкой мира в 1965–1969 гг. Его и сейчас, более чем через полвека, используют в обучении [Faggiano et al., 2022].

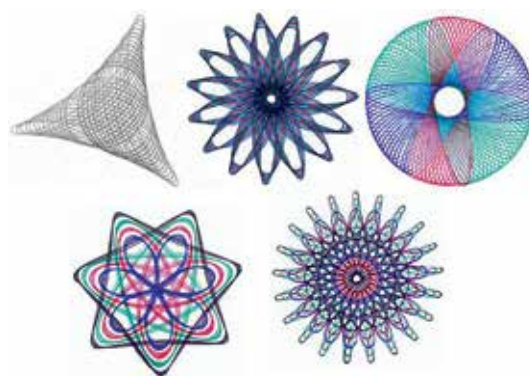


Рис. 3. Примеры узоров, полученных с помощью спирографа. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Various_Spirograph_Designs.jpg [Wikimedia Commons, 2006]

История изобретения обучающих игрушек, стимулирующих познавательную активность и считающихся лучшими в разные периоды времени, и экспериментальных объектов для изучения мышления других, — это часть интеллектуальной истории человечества, история разворачивания его творческого потенциала в направлении саморазвития и самопознания.

Объекты, специально созданные для их познания: возможные подходы к изучению

1. Анализ головоломок и их истории

Первопроходцы в области придумывания материальных объектов, предназначенных для их познания, — это изобретатели головоломных «ящиков с секретами» (secret boxes, puzzle boxes, trick boxes), чья история берет начало в древних городах и государствах. В ряде

работ проводится анализ деятельности изобретателей-конструкторов в этой области, их психологических приемов, делающих головоломку головоломной. Одна из недавних таких работ — книга Б. Л. Ротштейна «Форма трудности» [Rothstein, 2019]. Она «дает читателям необычное и неожиданное понимание загадочного мира людей, которые создают головоломки, и тех, кто стремится их решить» (Branko Mitrović¹). По мнению Б. Л. Ротштейна, одна из психологических функций механических головоломок — стимулировать процессы понимания, «поскольку, возможно, мы никогда не бываем более старающимися понять что-то, чем когда мы пытаемся справиться с объектом, который отказывается соответствовать нашим ожиданиям. <...> Эти объекты, будучи специально созданы для провокации неправильного понимания, требуют пересмотра наших подходов к пониманию — не только этих объектов как таковых, но впридачу и самих себя, пытающихся понять их» [Ibid.]. Он пишет о том, что вызывает ассоциации одновременно и с теорией рефлексивных (рекурсивных) игр с рассуждениями типа «я думаю, что ты подумаешь, что...», и с культурно-исторической психологией (это станет ясно из параграфа 3).

«Головоломка может противостоять решающему ее, но при этом она всегда посредник, представитель автора-головоломщика <...> Головоломка усложняет наши размышления о ее создателе, поскольку этот человек представляется нам через его удивительно простую задачу, которую мы — по крайней мере, вначале — не можем решить <...> Авторство изобретателя остается в головоломке четким, и характер ее созданной безумности — показатель этого авторства» [Rothstein, 2019, p. 129–130].

Можно сделать вывод, что изобретение и конструирование головоломок — это такой путь развертывания творческого потенциала людей, их создающих, который направлен на стимулирование поиска неочевидных ходов и решений, творческого мышления у других людей, пытающихся решить головоломку.

2. Психологи и создаваемые ими «черные ящики» для чужого познания в контексте акторно-сетевой теории

Многие из объектов, придуманных психологами и этологами для изучения мышления людей или животных, представляют собой «черные» или «полупрозрачные» ящики. Они реагируют на действия участника, позволяя ему добывать информацию о внутренних свойствах, связях, закономерностях работы объекта. Психолог фиксирует происходящее, осмысливает и делает умозаключения об этой деятельности людей (а также и животных, если ящик создан для них). Так, для сравнительного изучения кумулятивной культуры у капуцинов, шимпанзе и детей был изобретен экспериментальный объект типа «черный ящик» (фото 1) [Dean et al., 2012]. Он содержал в себе скрытые зависимости разной сложности: самые простые могли выявить и капуцины, посложнее — шимпанзе, и самые сложные — дети 3–4 лет. Авторы пишут о нем «мы разработали», и было бы крайне интересно узнать, как эта разработка происходила.



Фото 1. 4-летний ребенок обследует «черный ящик», разработанный Л. Дином с коллегами [Dean et al., 2012]. Фото из статьи [Reindl et al., 2020]. Creative Commons Attribution 4.0 International License

Экологическая валидность такого типа экспериментов при изучении детской психологии обусловлена следующим. Современные дети в своей повседневной жизни постоянно сталкиваются с различными неизвестными им техническими устройствами и пытаются

¹ <https://www.psupress.org/books/titles/978-0-271-08242-4.html>.

обследовать их, чтобы понять, что те собой представляют, для чего сделаны, как работают и т. д. Соответственно, в этих психологических экспериментах моделируются ситуации типа той, что показана на фотографии Лагранжа «Интерес» (1961): двое детей обследуют нечто вроде большого ящика-шкафа – вероятно, автомата по продаже чего-то.

Роль «черных ящиков» различных видов и уровней в науке обсуждалась французским социологом Бруно Латуром [Latour, 1987], и на него в этом контексте ссылается Б. Л. Ротштейн.

Хотя Б. Латур не писал об этом, но, с нашей точки зрения, можно утверждать следующее. Использование «черных ящиков» создает возможность психологам развития и когнитивным психологам – как социальным акторам-медиаторам – фреймировать и интерпретировать исследование таких «ящиков» (например, детьми), как «экспериментирование маленьких ученых-исследователей». Психологи могут анализировать цели и стратегии этого действия и сравнивать их с современными нормами научного экспериментирования. Например, можно узнать, как дети разного возраста изобретают и используют приемы комбинаторного варьирования переменных и по мере взросления все больше приближаются к его научным нормам. «Черные ящики» здесь – аналоги стимульного материала в методике Выготского – Сахарова с несколько иными функциями.

Мы считаем, что в терминах акторно-сетевой теории Б. Латура специально разработанные «черные ящики», функционирующие изначально неизвестным другому человеку образом и предназначенные для чужого исследования и размышления над узанным, могут быть интерпретированы, как продвинутые «нечеловеческие актанты» (nonhuman actants) и исследовательские инструменты.

Исследовательский инструмент, установка обеспечивает возможность «записи, используемой на финальном уровне научного текста» (the set-up provides an inscription that is used as the final layer in a scientific text [Latour, 1987, p. 68]) – в статье, диссертации и пр. Установка (например, в виде игрушки-головоломки) позволяет исследователю интерпретировать деятельность с ней участника, отраженную в записях протокола, в терминах норм научного экспериментирования, рационального мышления и отклонения от этих норм [Поддьяков, 2001].

При этом такая экспериментальная установка

(вспомним написанное Б. Л. Ротштейном) взаимодействует с участником неким предписанным разработчиком образом, реагируя на одни действия и не реагируя на другие и т. д. То есть она является нечеловеческим актантом. «Я предлагаю называть тех, кого кто-то представляет, будь то люди или вещи, актантами» [Латур, 2014, с. 143]. Актанты оказывают воздействие или сопротивление [Сивков, 2014, с. 253]. В нашем слу-

чае они провоцируют любознательность, исследовательское поведение, творческое мышление.

И здесь от акторно-сетевой теории Б. Латура мы перейдем к следующему подходу.

3. Культурно-исторический подход к объектам, специально созданным для их познания

Средства (орудия, инструменты) диагностики и обучения можно рассматривать с точки зрения одной предложенной Выготским идеи опосредования развития психических функций культурными орудиями и знаками. Развитием этих идей являются положения Н. Н. Поддьякова [1985]. Он показывал, что экспериментальные и дидактические объекты, созданные для стимулирования любознательности, исследовательского поведения и творческого

ИЗОБРЕТЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ И ОБЪЕКТОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ — ЭТО ОСОБЫЙ ВИД КРЕАТИВНОСТИ, СОСТАВЛЯЮЩИЙ ЧАСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

мышления ребенка, содержат в явном и неявном, скрытом виде определенные обучающие программы, которые заложены в них взрослым и реализуются в процессе взаимодействия ребенка с этим объектом. Сама структура и функционирование такого объекта способствуют последовательному усложнению исследовательских воздействий ребенка на объект и наращиванию и обогащению знаний о нем. Чем более сложные и разнообразные стратегии действий использует ребенок, тем более содержательную информацию раскрывает объект, что служит предпосылкой для изобретения маленьким исследователем новых стратегий воздействия, и т. д. (принцип развивающейся интриги, по Н. Н. Поддьякову). И возможность этой развивающейся интриги заложена разработчиком — носителем психологического знания. Он является проводником в определенную область, которую считает важной для детей (например, в овладение счетом, приемами варьирования переменных и т. д.).

Такие специально созданные объекты можно считать одним из культурных средств выявления и формирования зоны ближайшего развития детей, если использовать понятие Л. С. Выготского, или культурными средствами, стимулирующими самостоятельные открытия ребенком новых горизонтов ясных и неясных знаний, если использовать понятия Н. Н. Поддьякова. Эти объекты служат инструментами обучения самостоятельной исследовательской деятельности в условиях отсутствия самого взрослого, отсутствия четких инструкций и жестко заданных правил и в целом в условиях высокой новизны и неопределенности [Поддьяков А., 2001].

4. Практики подготовки к потенциально опасной новизне

Не всякая новизна и неопределенность безопасны. Объекты, разработанные для детей, должны быть безопасны в силу самого дизайна (ничто в объекте не должно нанести ребенку физический или психологический ущерб). Такая стерильная в плане безопасности ситуация мало соответствует реальности, с которой имеют дело взрослые. Например, космонавты могут столкнуться с тем, что не встречается на Земле и что

крайне трудно, если вообще возможно, предвидеть. Для них тренеры-разработчики постоянно создают потенциально смертельно опасные и неожиданные проблемные, «нештатные» ситуации, чтобы космонавты учились их как можно раньше выявлять, обследовать и реагировать на них. Вот что пишет об этом канадский астронавт Крис Хэдфилд [2013, с. 34].

«Быть по-настоящему готовым к чему-то — значит понимать, что все может пойти не так, и иметь план, как это исправить. <...> разработчики программ космической подготовки специализируются на пессимистичных сценариях, в которые нас снова и снова помещают и которые становятся все детальнее и реалистичнее. <...> После нескольких лет почти ежедневной подготовки выковывается самая прочная броня от страха — знания, полученные тяжелым трудом. Тренировки выработали в нас целый набор новых инстинктов: вместо того, чтобы отвечать на опасность кавалерийской атакой, мы научены реагировать бесстрастно, немедленно выявлять главные опасности, последовательно и методично искать способы их нейтрализации».

Побочный эффект такого обучения состоит в следующем. Как пишет К. Хэдфилд, даже заходя в кабину обычного лифта, он начинает автоматически просчитывать, что может пойти не так. Можно задаться вопросом, является это профессиональной деформацией или ценным жизненным приобретением.

Надо думать, что разработчики программ космической подготовки должны быть достаточно креативны в этой своей миссии. Попробуйте придумать уникальный, нестандартный отказ двигателя сложного бытового прибора, выглядящий задним числом, после обследования ситуации, закономерным. Можно убедиться, что это не так просто, а ведь речь не идет о двигателе корабля, работающем в космосе. Развитие творческого потенциала разработчиков движется и в сторону генерации все более продвинутых проблемных ситуаций. Специально создаваемые ситуации и объекты (типа нестандартно отказавшего двигателя) являются культурными средствами подготовки космонавтов, а также средствами диагностики сформированных умений.

Возьмем ситуации с вымышленными опасностями: видеоигры «ужасстики» с монстрами, непонятными объектами с таинственным

содержимым и т. д. Kjeldgaard-Christiansen и Clasen [2016, 2019] пишут о том, что игровая механика здесь нацелена на стимулирование у играющего чувства уязвимости от незримой опасности, защитного поведения, а также исследовательского поведения (чтобы узнать опасности, надо обследовать опасную среду). С психологической точки зрения, интересны переходы между скрытным обследованием (надо избежать, например, того, что монстры тебя заметят) и защитным поведением в случае столкновения с опасностью [Там же]. Авторы анализируют деятельность участника в такой среде в контексте эволюционной теории и теорий игры.

Добавим сюда и культурно-исторический подход. Некоторые люди издавна изготавливают внешне безобидные объекты, способные напугать ребенка в ходе их обследования. Это различные версии «чертиков из табакерки», а также игрушечные клоуны, медвежата, скелеты и прочие актанты из шарманок и других неожиданных мест (английское название такого типа игрушек — *jack-in-the-box*). Можно рассмотреть видеоигры-«ужастики» и реальные объекты с неожиданно появляющимися и наводящими ужас актантами как культурные орудия подготовки к встрече с потенциально опасной новизной [Поддъяков, 2017a].

Творческое мышление изобретателя объекта для психологического изучения чужого мышления

В это мышление входят минимум три составляющих.

1. Ключевой составляющей способностей создавать проблемные ситуации и задачи для другого является особая часть модели представлений об этом другом — о том, как он (индивид,

группа, представитель другого биологического вида и т. д.) будет справляться с трудностью и что получится в результате. Профессиональная психологическая креативность здесь — способность создавать интересное для других. Она есть и у изобретателей головоломок — психологов по сути (в силу их знаний о человеческом любопытстве и творческом мышлении), а не по диплому.

2. Креативность в той области, к которой относятся свойства и связи создаваемого объекта, предназначенные для обследования и размышлений участников эксперимента (например, в математике, логике, механике и др.).

3. Инженерно-дизайнерская креативность — способность изобретать дизайнерские и технические решения, обычно под поставленную исследовательскую психологическую цель. Бывает и так, что идея появляется без изначально поставленной цели. Здесь мы можем сослаться на понятие «ночной науки», противопоставляемой «дневной». Их ввел лауреат Нобелевской премии микро-

биолог и генетик Жакоб Франсуа [François, 2001; Gaver et al., 2022] о возникновении новизны при конструировании.

Основываясь на своем опыте, я могу выделить следующие этапы работы над таким объектом [Поддъяков, 2017b].

1. Возникновение замысла объекта.

2. Создание неформального (для себя) проекта объекта с психологической точки зрения: продумывание внешнего вида, интерфейса (того, как человек будет взаимодействовать с объектом, а тот реагировать); регистрируемых параметров деятельности участника в эксперименте, свидетельствующих о разворачивании процесса мышления; продумывание возможных вопросов и заданий участнику после того, как он обследовал объект, и т. д.

3. Создание неформального (для себя) технического проекта: прикидка возможных технических

ИЗОБРЕТЕНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ ГОЛОВОЛОМОК — ЭТО ТАКОЙ ПУТЬ РАЗВЕРТЫВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЮДЕЙ, ИХ СОЗДАЮЩИХ, КОТОРЫЙ НАПРАВЛЕН НА СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДРУГИХ ЛЮДЕЙ

решений, материалов, вариантов использования готовых деталей и пр. Если изготовитель объекта — сам психолог, то дело ограничивается таким неформальным проектом. Если же изготовитель — это другой человек (инженер), то нужен более формальный проект, снижающий риски рассогласований и непонимания.

3. Практическое конструирование.

4. Проверка сконструированного объекта в пилотном эксперименте с участниками и внесение изменений в объект в случае необходимости.

5. Основной психологический эксперимент. Он важен тем, что творческая деятельность участника по обследованию нового неизвестного объекта заведомо не вполне предсказуема или даже в значительной мере непредсказуема — в этом один из основных интересов психологического эксперимента по изучению творческого мышления.

6. Представление результатов экспериментов научной или более широкой общественности на конференциях, в научных и научно-популярных публикациях.

В этой деятельности могут быть свои инсайты. Ранее я описал системный — меж(транс)-дисциплинарный инсайт, когда мне пришло в голову несложное техническое дополнение электрической схемы конструируемого мною «черного ящика» для изучения экспериментирования и мышления детей. Это дополнение существенно расширяло возможности моих экспериментов. С ним объект мог работать не в одном, как раньше, а в трех разных режимах, демонстрируя три разных математических зависимости и тем самым побуждая решать разные математические задачи участников в трех разных экспериментальных сериях. Такой инсайт пронизывает и объединяет все уровни работы над изобретаемым объектом, от технически-изобретательского до уровня расширений целей психологического исследования. У меня этот инсайт был связан с тем, что я находился одновременно в трех позициях (они образовывали единство):

- психолога — разработчика исследовательской проблемной ситуации для будущих участников эксперимента;
- математика (зависимость была математической, причем нетривиальной для участника);

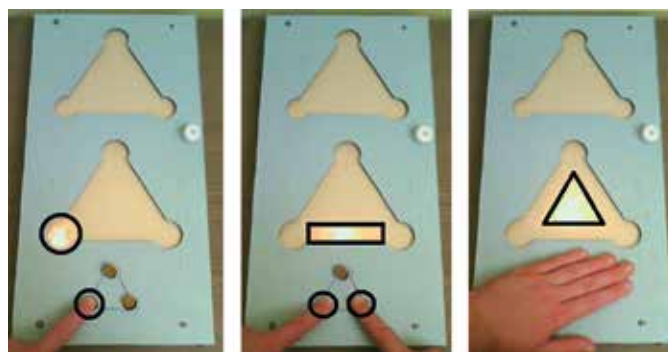


Фото 2. Работа «Треугольной установки». При нажатии одной кнопки внутри очерченного треугольника освещается кружок с изображением в соответствующем углу большого треугольного окна; при одновременном нажатии двух кнопок освещается прямоугольник с изображением, являющийся стороной большого треугольного окна и соединяющий два соответствующих круга; при одновременном нажатии трех кнопок освещается меньший треугольник с изображением внутри большого треугольного окна [разработано Поддьяковым А. Н.]

- инженера, делающего реальный объект.

Если говорить о представлении этого инсайта научной общественности, то вначале я использовал термины «комплексный инсайт» [Поддьяков, 2021] и «системный инсайт», но быстро обнаружил, что они уже применяются в других контекстах, и остановился на термине «меж(транс)дисциплинарный инсайт» («inter(trans)-disciplinary insight») [Poddiakov, 2022].

Вернемся к положению, что творческая деятельность участника по обследованию нового неизвестного объекта заведомо не вполне предсказуема или даже в значительной мере непредсказуема. В качестве иллюстрации приведу забавный пример. Ребенок пяти лет обследовал изобретенный и сконструированный мною «черный ящик». Участнику эксперимента надо было догадаться о возможности не только одиночных, но и одновременных нажатий на 2–3 кнопки с переключением тумблера, ориентируясь на реакции объекта — освещение разных окон при одиночных и одновременных нажатиях [Поддьяков, 2001, 2008].

Я не смог найти в магазинах электротехники «детских» крупных кнопок нужных мне параметров (надо было, чтобы ребенок мог легко нажимать их по две и по три) и сделал их сам. Каждая кнопка опиралась на внутренний, невидимый

снаружи подпружиненный электрический контакт. Некоторые дети обнаружили, что если кнопку нажать и резко отпустить, то она, подпружиненная, вылетает из корпуса, и начали экспериментировать и развлекаться с этими вылетами. Само по себе это было здорово, но не являлось тем, для чего я сконструировал установку. Я нашел (креативное) техническое решение: туго накрутил на невидимые снаружи основания кнопок толстые канцелярские резинки, так что диаметр невидимого «обрезиненного» основания каждой кнопки стал больше диаметра отверстия в корпусе, откуда она выступала. Резинки не давали кнопкам вылетать.

Также я боролся с неожиданным эффектом, который обнаружил сам до экспериментов с другой установкой [Поддьяков, 2017b]. Тяжелый металлический шар, который должны были удерживать от выкатывания из тележки ее запоры, поднимаемые при нажатии на кнопки, вопреки ожиданиям выкатывался сам. Он раскручивался, ввинчивался под запоры и поднимал их. Пришлось менять геометрию запоров (получилось). Вообще, различных увлекательных моментов при конструировании экспериментальных объектов у меня было много (ведь каждый объект — новинка, и всего предвидеть и просчитать нельзя).

Здесь можно сделать небольшое отступление.

Психология конструкторов задач и задачного творчества имеет интересные стороны. Мы знакомы с мемуарами изобретателей и конструкторов технических объектов и систем. Но мемуары К. Дункера, П. Торренса, Д. Абрахамсона как изобретателей объектов и задач на творческое мышление могли бы быть, вероятно, не менее интересны.

В статье Дороти Бишоп «Психология экспериментальных психологов. Преодоление когнитивных ограничений для улучшения исследований» описаны типичные ошибки при экспериментальной психологической работе, причины этих ошибок, а также предложены пути изменения ситуации [Bishop, 2020]. Описание

другой, более позитивной стороны психологии психологов, например их творческого мышления при экспериментальном изучении творческого мышления, тоже может стать предметом заинтересованного внимания.

Возможны ли компьютерные программы, генерирующие объекты и задачи для изучения и развития творческого потенциала?

Разработаны некоторые учебные компьютерные программы, генерирующие, например, арифметические задачи идентичной структуры, но с разными данными («Пешеход шел 3,5 часа со скоростью 4,5 км/ч. Какое расстояние

он прошел?», «Мотоциклист ехал 2,2 часа со скоростью 47,3 км/ч. Какое расстояние он проехал?» и т. д.). Одна из таких программ — Wolfram Problem Generator, интересная своим рекламным слоганом: «С генератором задач “Вольфрам” каждый вопрос создается только для вас» [Wolfram

Problem Generator]. Есть программа генерации различных идей проектов для программистов — Hackathon Project Generator.

Поставим вопрос: возможны ли компьютерные программы, генерирующие исследовательские объекты для изучения творческого мышления других людей, причем исключительно индивидуальные?

Если загрузить в некую базу данных все известные объекты типа тех, что были описаны в статье, а также какие-то другие, можно ли создать систему машинного обучения, которая на основе этих примеров будет генерировать новые объекты для экспериментирования других субъектов и развертывания их творческого мышления?

Мне представляется, что дело обстоит так.

1. Возможности и фундаментальные ограничения таких компьютерных программ зависят от новизны и сложности проблемных ситуаций и объектов, которые, как предполагается, должны генерироваться программой.

Некоторые проблемные ситуации и объекты могут генерироваться компьютерными

«ГОЛОВОЛОМКА МОЖЕТ ПРОТИВОСТОЯТЬ РЕШАЮЩЕМУ ЕЕ, НО ПРИ ЭТОМ ОНА ВСЕГДА ПОСРЕДНИК, ПРЕДСТАВИТЕЛЬ АВТОРА-ГОЛОВОЛОМЩИКА»

программами, как это делает Hackathon Project Generator. Но это вряд ли возможно для автоматической генерации проблемных нестандартных ситуаций экстремальной новизны и сложности, например, для космонавтов. Здесь мы сталкиваемся с проблемой создания стандартных средств для генерации и (или) оценки нестандартных результатов [Poddiakov, 2022].

Примеры попадания в ловушку этой проблемы — заранее заготовленные разработчиками «стандартные списки правильных творческих ответов» для компьютерного оценивания креативности в некоторых тестах. Там любой ответ участника, не попадающий в эти списки, потому что он ими не предусмотрен, оценивается на 0 баллов [Поддьяков, 2016]. Но никто не может заранее предсказать все «правильные творческие ответы». И в тестах креативности Торранса предписывается оценивать разумные ответы, не попавшие в заранее созданный список (он все-таки там есть), как раз максимальным баллом, а не нулем. Не все считают, что нужно идти этим путем, и даже не рассматривают ответы, не попадающие в заранее составленный ими список.

Вообще говоря, тестологу надо очень высоко ценить себя, чтобы претендовать на создание исчерпывающих списков правильных творческих ответов, за пределы которых никому не прорваться при решении придуманных им задач. Это ведь скрытая претензия на свои совершенно необычные, заведомо никем не превосходимые интеллект и креативность. Торранс ею не страдал. Судя по его методикам, он считал, что в заранее созданные им списки все возможные разумные ответы войти не могут.

В созвучии с этим Б. Латур [2014, с. 139] пишет о ситуациях, «когда “культурный капитал” изучаемых бесконечно больше, чем у тех, кто проводит исследование». Добавим, что при массовом тестировании неизбежны встречи

и «просто» (не «бесконечно») умных участников с экспериментаторами, тестологами, средний уровень интеллекта которых имеет естественные ограничения. Разумный участник может дать релевантный ответ, который не заметит и не оценит несколько менее разумный тестолог. А участнику может даже в голову не прийти, что проблема полученных им баллов в том, что он оказался разумнее методологов и разработчиков компьютерной программы оценивания.

Более релевантным подходом, позволяющим избежать ловушки создания стандартных

средств для генерации или оценки нестандартных результатов, представляется оценивание ответов обученными профессионалами-людьми [Bermejo et al., 2016; Lubart et al., 2022].

2. Рассмотрим ретестовую надежность методик, использующих объекты и нестандартные ситуации, сгенерированные программно.

Чтобы обеспечить ретестовую надежность в рассматриваемой области, исследователю

нужно разработать объекты, с одной стороны, достаточно новые для диагностики способности исследовать неограниченную новизну (это идеальная цель идеального теста исследовательского поведения), а с другой, сравнимые друг с другом, чтобы можно было сопоставлять результаты в ретестах у одних и тех же участников. Чем больше сравнимость (и, соответственно, сходство) объектов в тесте и ретестах, тем выше ретестовая надежность. Исследователи когнитивных способностей знают об этой проблеме в их областях. Но именно анализ дизайна тестов исследовательского поведения и любознательности позволяет поставить проблему в наиболее заостренной форме. Методики с проверкой ретестовой надежности должны содержать новые объекты (это условие развертывания их интересного, творческого исследования участником), которые одновременно и не

АВТОМАТИЧЕСКАЯ ГЕНЕРАЦИЯ СИТУАЦИЙ, СТИМУЛИРУЮЩИХ ПОСТАНОВКУ И РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ, И СООТВЕТСТВУЮЩИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ОБЪЕКТОВ, НАЧИНАЯ С ОПРЕДЕЛЕННОГО УРОВНЯ НОВИЗНЫ И СЛОЖНОСТИ, ВЯД ЛИ ВОЗМОЖНА

новые — достаточно похожие друг на друга (чтобы обеспечивать высокую сравнимость и ретестовую надежность).

Философские корни проблем новизны и творчества анализируются М. Р. Бриоши [Brioschi, 2020]. Мне представляется, что в психодиагностике способностей порождать новизну возможны лишь принципиально паллиативные методические решения, и эта паллиативность особенно выражена в психометрике исследовательского поведения и любознательности.

3. Рассмотрим проблему так называемой тестовой мудрости (тестовой компетентности), приобретаемой людьми по мере прохождения теста (тестов). Когда человек проходит много тестов или долго сидит в одном, он может начать лучше разбираться в том, как устроен сам тест (тесты), и это помогает ему получать более высокие баллы.

Эта проблема приобретает новые обороты, если мы пытаемся написать компьютерную программу — генератор новых проблемных ситуаций и объектов. Разумный участник в ходе тестирования может понять, хотя бы отчасти, как работает алгоритм генерации. Так, просмотрев некоторое количество заданий от Hackathon Project Generator, я понял некоторые принципы его работы и смог сгенерировать несколько своих заданий в этом же ключе.

Обратимся непосредственно к исследовательским объектам для изучения творческого мышления и возможности их программной генерации. С каждым следующим сгенерированным объектом тестовая компетентность участника может повышаться, и этот объект будет уже не совсем новым — и отчасти предсказуемым — для участника, который понял хотя бы некоторые принципы генерации (даже в случае рандомизации параметров). Это будет иметь последствия для изменения стратегий экспериментирования участника и содержания и скорости его умозаключений.

Также может иметь место и имплицитное, не осознаваемое самим участником научение работе алгоритма генерации. Большое количество исследований показывает возможности такого имплицитного научения принципам работы разных «черных ящиков» без ясного осознания этих принципов. Как и при осознаваемом

росте тестовой компетентности, при несознаваемом, имплицитном научении каждый следующий сгенерированный программой объект будет не совсем новым и отчасти предсказуемым для участника, с описанными выше последствиями.

Все это означает, что предъявление объектов, генерируемых программой, не будет выполнять функцию поддержания новизны, а именно новизна является условием развертывания интересного исследовательского поведения и экспериментирования.

Таким образом, автоматическая генерация ситуаций, стимулирующих постановку и решение проблем, и соответствующих исследовательских объектов, начиная с определенного уровня новизны и сложности, вряд ли возможна.

Тесты креативности как массовые инструменты оценки оригинального и массовый запрос на уникальность

Сказанное выше не означает, что люди не будут пытаться разработать стандартные алгоритмы генерации нестандартных проблемных ситуаций и исследовательских объектов для изучения и развития творческого потенциала, в том числе уникальных, «только для вас». Как показывает А. Г. Асмолов [2020], в настоящее время имеет место массовый запрос на уникальность. Тесты креативности как стандартные массовые инструменты оценки оригинального [Поддьяков, 2016] являются одним из выражений этого запроса.

Возможно, массовый запрос на оригинальность и уникальность поддерживается (навязывается?) и рекламой типа «Будь собой! Купи вот это!» или, шире, «Будь собой! Делай, что говорят!» («Будь собой! Кому сказали!»).

Приведу пример. В интернет-магазинах каждый может купить большое количество одинаковых рубашек (или худи) с напечатанным слоганом «Escape from standard! Be yourself» («Избегай стандарта! Будь собой»). Можно одеть в них (как в униформу) участников, посещающих какую-нибудь программу обучения творческому мышлению. А массовое шествие людей, одетых в эти одинаковые рубашки, скандирующих девиз «Нет стандартам! Будь собой!

Уникальность — наше все!» и шагающих под его барабанный ритм, могло бы стать гротескным эпизодом какого-нибудь будущего фильма.

М. В. Тендрякова прокомментировала эту идею: «Ритуальное действие в одинаковых рубашках под любой лозунг — даже под гимн нестандартности — еще какая социализация! Любая нестандартная вещь, повторенная несколько раз, рискует “нормализоваться” — стать прописной истиной, банальностью, стереотипом. Это ли не путь вrostания инновации в культуру?». Но «мода на уникальность даже как общий легкомысленный тренд» дает «чуть больше надежды на толерантное отношение к чему-то новому, больший шанс, что объявившегося гения/оригинала не отправят прямиком на костер, а хотя бы оставят в покое, типа, а ну его, блаженного, пусть себе изобретает...».

Надо согласиться, что последнее — полезнее для развития творческого потенциала.

Выводы

1. В разных общностях на определенном этапе социогенеза начинает создаваться и развиваться система культурных орудий и артефактов, поддерживающих конструирование проблемных ситуаций и задач одними людьми для других — в учебных, диагностических, игровых целях.

2. История изобретения игрушек, стимулирующих познавательную активность, постановку и решение проблем, а также экспериментальных объектов для изучения мышления других, — это часть интеллектуальной истории человечества, история развертывания его творческого потенциала в направлении саморазвития и самопознания.

3. Изобретение материальных объектов для изучения и стимулирования мышления, творческого потенциала может рассматриваться в контексте ряда подходов, например, следующих:

а) анализ истории и психологии головоломок, их изобретателей;

б) акторно-сетевая теория, в которой материальные объекты — «черные» и «полупрозрачные» ящики, специально созданные для

изучения мышления других, пытающихся их познать, — являются нечеловеческими актантами (представителями психологов, тестологов, специалистов в области образования и др.);

в) культурно-исторический подход, в котором такие объекты можно считать одним из культурных средств выявления и формирования зоны ближайшего развития познающего субъекта, если использовать понятие ЗБР Л. С. Выготского, или культурными средствами, стимулирующими самостоятельное открытие новых горизонтов ясных и неясных знаний, если использовать понятия Н. Н. Поддьякова;

г) анализ практик подготовки к экстремальной новизне в передовых областях (например, космонавтике).

4. В творческое мышление изобретателя объекта для психологического изучения чужого мышления входят минимум три составляющих:

а) ключевой составляющей способностей создавать проблемные ситуации и задачи для другого является особая часть модели представлений об этом другом — о том, как он (индивид, группа, представитель другого биологического вида и т. д.) будет справляться с трудностью и что получится в результате;

б) креативность в той области, к которой относятся свойства и связи создаваемого объекта, предназначенные для выявления, обследования и размышлений участников эксперимента (например, креативность в математике, логике, механике и др.);

в) инженерно-дизайнерская креативность — способность изобретать дизайнерские и технические решения.

5. Начиная с определенного уровня новизны и сложности ситуаций и объектов, стимулирующих постановку и решение проблем, вряд ли возможны системы их алгоритмической генерации. Здесь имеются риски ловушки — попыток создания стандартных средств для генерации и (или) оценки нестандартных результатов.

6. Массовый запрос на уникальность, в том числе на массовые способы демонстрации и оценки своей оригинальности и уникальности, несмотря на парадоксальность, может поддерживать массовую положительную оценку развития творческого потенциала.

7. Изобретение проблемных ситуаций и объектов для изучения творческого мышления других людей — это особый, малоизученный вид креативности, творческого мышления, составляющий часть творческого цивилизационного потенциала человечества. В пределе в экспериментах с этими ситуациями и объектами не только актуализируются уже имеющиеся творческие способности, но и могут возникать новые.

Список источников | References

1. Асмолов А. Г. (2020). Мой любимый символ — сад расходящихся тропок. Центр социального проектирования «Платформа». <https://pltf.ru/2020/04/11/aleksandr-asmolov-moj-nbsp-ljubimyj-simvol-sad-nbsp-rashodjashhijsja-tropok> (дата доступа 11 апреля 2020 г.).
2. Балл Г. А. (1990). Теория учебных задач. М.: Педагогика.
3. Давлятов А. (1989). Методика обучения учащихся составлению физических задач: Дис. ... канд. пед. наук. Душанбе.
4. Дернер Д. (1997). Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл.
5. Жусупова М. П. (2000). Самостоятельная работа учащихся по составлению задач как способ развития их творческих способностей. Современные проблемы методики преподавания математики и информатики: материалы 3-х Сибирских методических чтений. Ч. 1. Омск: ОмГУ, с. 76–77.
6. Коваленко А. В. (2016). Конструирование задач на движение на математическом кружке. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 9(41–45). <http://e-koncept.ru/2016/46148.htm> (дата доступа 1.11.2023).
7. Латур Б. (2013). Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества. СПб: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге.
8. Латур Б. (2014). Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
9. Матюшкин А. М. (1972). Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика.
10. Махмутов М. И. (1975). Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Просвещение.
11. Оконь В. (1968). Основы проблемного обучения. М.: Просвещение.
12. Пейперт С. (1989). Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: Педагогика.
13. Поддьяков А. Н. (2008). Игровые предки мультитачей. Компьютерра, 31 (747), 30–33. <http://www.computerra.ru/370486> (дата доступа 12.11.2023).
14. Поддьяков А. Н. (2017а). Исследовательские и контрисследовательские объекты: дизайн предоставляемых возможностей. Российский журнал когнитивной науки, 4 (2–3), 49–59. <http://www.cogjournal.ru/4/3/pdf/PoddiaikovRJCS2017.pdf> (дата доступа 12.11.2023).
15. Поддьяков А. Н. (2021). Комплексный инсайт при создании исследовательского объекта: анализ случая. Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, ч. 3. М.: Ассоциация технических университетов, с. 5–9.
16. Поддьяков А. Н. (2016). Практики тестирования чужого ума: от регламентированности к свободе. Образовательная политика 2(72), 71–94. <https://www.researchgate.net/publication/311671189> (дата доступа 12.11.2023).
17. Поддьяков А. Н. (2001). Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте. Дис. д. пс. н. М.
18. Поддьяков А. Н. (2017b). Создание объектов для изучения исследовательского поведения и мышления: от замысла до психологического эксперимента. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості, 23. Київ: Видавництво «Фенікс», 230–246. <https://www.researchgate.net/publication/323387593> (дата доступа 20.11.2023).
19. Поддьяков А. Н. (2022). Создание проблем и задач как инициативное усложнение мира. Образовательная политика, 2, 35–40.
20. Поддьяков Н. Н. (1985). Некоторые общие вопросы развития мышления дошкольников. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М.: Педагогика, 5–28.
21. Рындак В. Г. (2001). Творчество. Краткий педагогический словарь. М.: Педагогический вестник.
22. Сивков Д. (2014). Рецензия на книгу: Латур Б. Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества. СПб: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге. Социология власти, (1), 248–255.
23. Скаткин М. Н. (1963). Обучение решению простых и составных арифметических задач. М.: Учпедиз.
24. Спиридонов В. Ф. (2022а). Задача. Научно-образовательный энциклопедический портал «Знания». <https://znaniya.org/c/zadacha-v-psikhologii-myshleniia-7e0068> (дата доступа 25.11.2023).
25. Спиридонов В. Ф. (2022b). Проблема. Научно-образовательный энциклопедический портал «Знания». <https://znaniya.org/c/problema-v-psikhologii-myshleniia-ff394a> (дата доступа 25.11.2023).
26. Спиридонов В. Ф. (2022c). Проблемная ситуация. Научно-образовательный энциклопедический портал «Знания». <https://znaniya.org/c/problemnaia-situatsiia-10de17> (дата доступа 25.11.2023).
27. Хэдфилд К. (2013). Руководство астронавта по жизни на Земле. Чему научили меня 4000 часов на орбите. Альпина Диджитал.
28. Чопчян С. А. (2005). Конструирование учебных задач учащимися как способ повышения эффективности освоения учебного материала. Дис. канд. пед. наук. Москва.
29. Шоркина Л. В. (2007). Конструирование математических задач как средство творческого развития исследовательских способностей учащихся. Дис. канд. пед. наук. Орел.
30. Abrahamson D., Lee R. G., Negrete A. G. et al. (2014). Coordinating visualizations of polysemous action: Values added for grounding

- proportion. *ZDM Mathematics Education*, 46(1), 79–93. DOI: 10.1007/s11858-013-0521-7.
31. Abrahamson D., Trninic D., Gutiérrez J. F. et al. (2011). Hooks and shifts: A dialectical study of mediated discovery. *Technology, Knowledge, and Learning*, 16(1), 55–85. DOI: 10.1007/s10758-011-9177-y.
32. Aktas F. (2021). The emergence of creativity as an academic discipline: Examining the institutionalization of higher education programs. *Higher Education Quarterly*, 76, 460–477. DOI: 10.1111/hequ.12322.
33. Barlow A. T., Cates J. M. (2006). The impact of problem posing on elementary teachers' beliefs about mathematics and mathematics teaching. *School science and mathematics*, 106(2), 64–73.
34. Baumanns L., Rott B. (2021). Rethinking problem-posing situations: a review. *Investigations in Mathematics Learning*, 13(2), 59–76. DOI: 10.1080/19477503.2020.1841501.
35. Bermejo M., Ruiz-Melero M. J., Esparza J. et al. (2016). A new measurement of scientific creativity: The study of its psychometric properties. *Anales De Psicología*, 32(3), 652–661. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259411>.
36. Bishop D. V. (2020). The psychology of experimental psychologists: Overcoming cognitive constraints to improve research: The 47th Sir Frederic Bartlett Lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(1), 1–19. DOI: 10.1177/1747021819886519.
37. Bonotto C., Santo L. D. (2015). On the Relationship Between Problem Posing, Problem Solving, and Creativity in the Primary School. *Mathematical Problem Posing. Research in Mathematics Education*. New York: Springer, NY, 103–123. DOI: 10.1007/978-1-4614-6258-3_5.
38. Brioschi M. R. (2020). Novelty. *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Springer International Publishing, 1–8. DOI: 10.1007/978-3-319-98390-5_116-1.
39. Brown S. I., Walter M. I. (2005). *The Art of Problem Posing*. Mahwah, London, New Jersey, London: LEA.
40. Cai J., Hwang S. (2020). Learning to teach through mathematical problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 102, 101391. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.01.001.
41. Cai J., Leikin R. (2020). Affect in mathematical problem posing: conceptualization, advances, and future directions for research. *Educational Studies in Mathematics*, 105, 287–301. DOI: 10.1007/s10649-020-10008-x.
42. Dean L. G., Kendal R. L., Schapiro S. J. et al. (2012). Identification of the social and cognitive processes underlying human cumulative culture. *Science*, 335(6072), 1114–8. DOI: 10.1126/science.1213969. Supporting online material.
43. English L. D. (2020). Teaching and learning through mathematical problem posing: commentary. *International Journal of Educational Research*, 102, 101451. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.06.014.
44. Faggiano F., Mennuni F., Rizzi S. (2022). Orchestrating the discovery of the Greatest Common Divisor and the Least Common Multiple hidden in a digital spirograph. *The 12th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)*. February 2022, Bozen-Bolzano, Italy. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03748426> (access data 20.11.2023).
45. Finn E. (2011). Don't show, don't tell? Cognitive scientists find that when teaching young children, there is a trade-off between direct instruction and independent exploration. *MIT News*. June 30, 2011. <https://news.mit.edu/2011/teaching-children-0630> (access data 20.11.2023).
46. Flood V. J., Shvarts A., Abrahamson D. (2020). Teaching with embodied learning technologies for mathematics: responsive teaching for embodied learning. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1307–1331. DOI: 10.1007/s11858-020-01165.
47. François J. (2001). From night bustle to printed quietness. *Treballs de la Societat Catalana de Biologia*, 51, 11–13.
48. Gaver W. W., Krogh P. G., Boucher A. et al. (2022). Emergence as a feature of practice-based design research. *Designing Interactive Systems Conference (DIS '22)*, June 13–17, 2022 (pp. 517–526). Virtual Event, Australia. ACM, New York, NY, USA. DOI: 10.1145/3532106.3533524.
49. Joklitschke J., Baumanns L., Rott B. (2019). The intersection of problem posing and creativity: A review. Paper presented the 11th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness (MCG 11) 22.08.2019–24.08.2019. University of Hamburg, Germany. https://mathedidaktik.uni-koeln.de/fileadmin/home/baumanns/MCG2019_Joklitschke-Baumanns-Rott.pdf (access data 20.11.2023).
50. Kontorovich I. (2016). Considerations of aptness in mathematical problem posing: Students, teachers and expert working on Billiard task. *Far East journal of mathematical education*, 16(3), 243–260. <https://www.pphmj.com/abstract/10028.htm> (access data 20.11.2023).
51. Kontorovich I. (2020). Problem-posing triggers or where do mathematics competition problems come from? *Educational studies in mathematics*, 105, 389–406. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-020-09964-1> (access data 20.11.2023).
52. Kjeldgaard-Christiansen J., Clasen M. (2016). A consilient approach to horror video games: Challenges and opportunities. *Akademisk kvarter*, 13, 137–152. DOI: 10.5278/ojs.academicquarter.v0i13.2717.
53. Kjeldgaard-Christiansen J., Clasen M. (2019). Threat simulation in virtual limbo: An evolutionary approach to horror video games. *Journal of Gaming and Virtual Worlds*, 11(2), 119–138. DOI: 10.1386/jgvw.11.2.119_1.
54. Latour B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
55. Learning is Moving in New Ways. (n. d.). <https://edrl.berkeley.edu/projects/kinemathics/> (access data 20.11.2023).
56. Lubart T., Kharkhurin A. V., Corazza G. E. et al. (2022). Creative potential in science: Conceptual and measurement issues. *Frontiers in Psychology*, 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.750224>.
57. Singer F. M., Ellerton N. F., Cai J. (eds.), (2015). *Mathematical Problem Posing. From Research to Effective Practice*. NY: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-6258-3> (access data 27.11.2022).

58. Moses B. M., Bjork E., Goldenberg E. P. (1993). Beyond problem solving: problem posing. Problem posing: reflections and applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 178–188.
59. Poddiakov A. (2022). Creativity of creativity researchers: Invention of problems and experimental objects to study thinking. Integrative Psychological and Behavioral Science. DOI: 10.1007/s12124-022-09713-4.
60. Reindl E., Gwilliams A. L., Dean L. G. et al. (2020). Skills and motivations underlying children's cumulative cultural learning: case not closed. Palgrave communications, 6. Article number: 106. DOI: 10.1057/s41599-020-0483-7.
61. Rothstein B. L. (2019). The shape of difficulty: a fan letter to unruly objects. University Park, PA: Penn State University Press.
62. Ruthven K. (2020). Problematising learning to teach through mathematical problem posing. International Journal of Educational Research, 102, 101455. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.07.004.
63. Schön D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. Basic Books, Inc.
64. Seel N. M. (ed.). (2012). Duncker, Karl (1903–1940). Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA, 1050–1–1051. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_1936.
65. Xing Q., Rong C., Lu Z. et al. (2018). The Effect of the Embodied Guidance in the Insight Problem Solving: An Eye Movement Study. Frontiers in psychology, 9, 2257. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02257.
66. Wolfram Problem Generator. <https://www.wolframalpha.com/problem-generator> (access data 20.11.2023).

Problem situations as a source of human creative potential development

Alexander N. PODDIAKOV,

Ph.D., leading research associate, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; chief researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences; professor. HSE University; Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0001-6793-9985. 4/2, Armyansky Ln., Moscow, Russia. E-mail: apoddiakov@gmail.com

ABSTRACT In different communities at a certain stage of sociogenesis, a system of cultural tools and artifacts begins to be created and developed to support the construction of problem situations and tasks for others in educational, gaming, and diagnostic purposes. The history of inventing toys that stimulate cognitive activity, problem-solving, and experimental objects for studying the thinking of others is part of the intellectual history of humanity, the history of unfolding its creative potential towards self-development and self-knowledge.

A key component of the ability to create problem situations and tasks for others is a special part of the model of representations about this other - about how he (an individual, a group, a representative of another biological species, etc.) will cope with the difficulty and what will be the result.

Starting from a certain level of novelty and complexity of situations and objects that stimulate problem-solving, it is unlikely that systems for their algorithmic generation are possible. Otherwise, there are risks of creating standard means for generating and/or evaluating non-standard results.

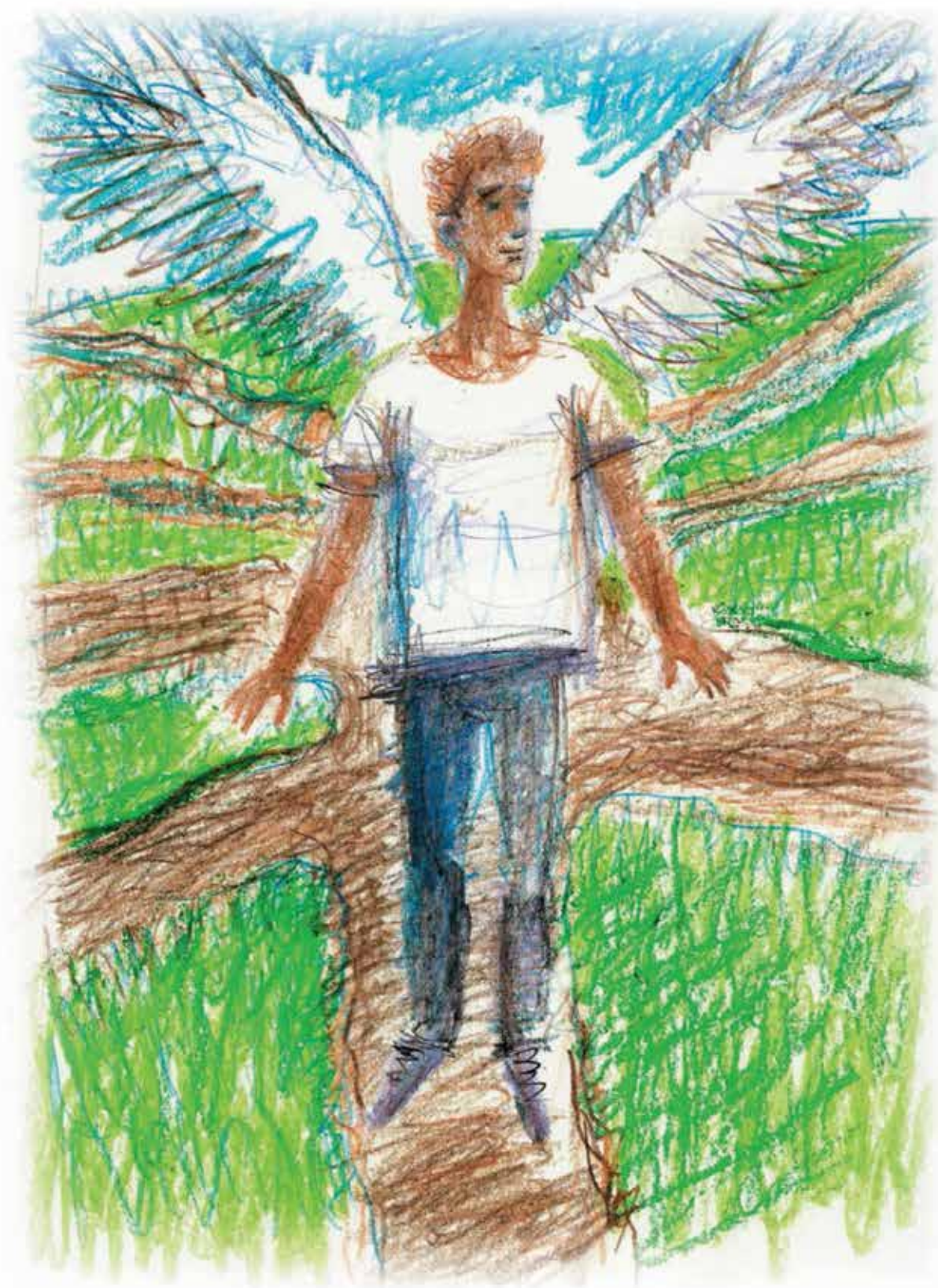
The invention of problem situations and objects for studying the creative thinking of others is a special, little-studied type of creativity, creative thinking that is part of the creative civilizational potential of humanity.

KEY WORDS Creative potential, creative thinking, problem situation

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Поддьяков А. Н. Проблемные ситуации как источник развития творческого потенциала человека. Образовательная политика, 2023, 3(95), 44–59. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-44-59.



ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА: СКАНИРОВАНИЕ ГОРИЗОНТОВ



ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ:

современные трактовки и результаты исследований



**Лилия Николаевна
ОВЧАРОВА**

д. э. н., проректор НИУ ВШЭ,
инициатор научного центра мирового
уровня «Центр междисциплинарных
исследований человеческого
потенциала» НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11.
E-mail: lovcharova@hse.ru)

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

Развитие комплексных подходов к измерению благополучия и качества жизни и учет показателей человеческого потенциала*

Наталья Воронина, Наталья Михайлова, Мария Нагерняк,
Лилия Овчарова, Сергей Тер-Акопов

АННОТАЦИЯ Данная глава монографии «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований» посвящена рассмотрению предпосылок развития комплексных оценок благополучия, включающих оценку разных аспектов жизни индивидов и общества. Такие аспекты в разных подходах могут включать материальное благополучие, здоровье, образование, субъективное благополучие, работу, инфраструктуру, безопасность, жилье, экологию, структуру бюджетов времени, гражданские права и др. Показано, что такие комплексные оценки получили широкое развитие после того, как было доказано, что сугубо экономические показатели, такие как ВВП или уровень доходов, не дают полного представления о реальном благополучии людей. Также в главе обобщены и структурированы ключевые тренды в развитии этих комплексных подходов к измерению благополучия, среди которых мультидоменность, методологическая проработанность, соотнесение со стратегическими целями развития на определенной территории, корректировка на неравенство, использование субъективных и объективных индикаторов, отражение показателей человеческого потенциала. Авторами предпринята попытка показать, что современное понимание благополучия и качества жизни не мыслимы без учета аспектов развития человеческого потенциала. Более того, эти концепты и подходы к их измерению тесно переплетены, и их соотнесение требует дальнейшей теоретико-методологической проработки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Благополучие, качество жизни, человеческий потенциал, комплексные оценки, индексы благополучия, домены благополучия

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (№ соглашения о предоставлении гранта: 075-15-2022-325).

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-61-75

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

**Наталья Дмитриевна
ВОРОНИНА**

аналитик Центра исследований бюджетов
времени Института социальной политики,
старший преподаватель факультета социальных
наук научно-исследовательского университета
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).
(РФ, Москва, Славянская площадь, 4, стр. 2,
оф. 416. E-mail: nvoronina@hse.ru)

**Наталья Сергеевна
МИХАЙЛОВА**

эксперт Центра исследований бюджетов
времени Института социальной политики,
преподаватель факультета социальных наук
НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Славянская площадь, 4, стр. 2,
оф. 416. E-mail: nmikhaylova@hse.ru)

**Мария Александровна
НАГЕРНЯК**

заместитель проректора, директор
научного центра мирового уровня «Центр
междисциплинарных исследований
человеческого потенциала», глава Центра
исследований бюджетов времени НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: mnagernyak@hse.ru)

**Сергей Александрович
ТЕР-АКОПОВ**

научный сотрудник научного центра
мирового уровня «Центр междисциплинарных
исследований человеческого потенциала»
НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Славянская площадь, 4, стр. 2,
оф. 415. E-mail: sterakopov@hse.ru)

Введение

В предыдущих главах монографии была показана эволюция трактовки конструкта «человеческий потенциал» как в экономической, так и в социологической науках (Главы 1.1 и 1.2). Параллельно с развитием подходов к определению человеческого потенциала и выяснению его роли в разных научных дисциплинах происходило развитие подходов к измерению

благополучия и качества жизни. Эти два процесса зачастую переплетались и отсылали друг к другу. Во-первых, оба направления развития научной мысли опирались на понимание того, что материальные блага, уровень ВВП и доходов — далеко не единственный источник как благосостояния [Lange, Wodon, Carey, 2018], так и благополучия [Stiglitz et al., 2009]. Во-вторых, показатели развития человеческого потенциала интегрировались в комплексные системы измерения благополучия, формируя отдельные домены или участвуя в таких доменах, как образование и здоровье [Bhanojirao, 1991; Ul Haq, 1995; OECD, 2011¹]. Все это указывает на то, что концепты благополучия и человеческого потенциала, а также способы их измерения периодически оказывались в одних и тех же областях научной и экспертной дискуссии.

Таким образом, основным мотивом написания данной главы является стремление авторов обобщить и показать ключевые тренды формирования современных комплексных подходов к измерению благополучия и качества жизни и определить, какую роль показатели развития человеческого потенциала играют в этих трендах.

В первой части главы авторы обобщают предпосылки и основы формирования расширенных комплексных подходов к измерению благополучия и качества жизни. Во второй части главы выделены ключевые тренды развития этих комплексных подходов. Также авторы пытаются посмотреть на вопрос роли показателей человеческого потенциала в современных подходах к измерению благополучия и качества жизни.

Предпосылки и основы формирования комплексных расширенных подходов к измерению благополучия и качества жизни

Прежде всего обратим внимание на терминологическую неоднозначность, которая присутствует в научных и экспертных работах, связанных с темой качества жизни. Помимо самого

¹ OECD. OECD better life initiative compendium of OECD well-being indicators. 2011.

термина качества жизни (quality of life), также фигурируют понятия благополучия (well-being), счастья (happiness), полезности (utility), возможностей (opportunities) и благосостояния (welfare), при этом отсутствует консенсус относительно того, являются ли они синонимами [Ruta, Camfield, Donaldson, 2007] или нет [Veenhoven, 2013]. В данной главе авторы будут оперировать понятиями благополучия и качества жизни как синонимами.

С учетом терминологической неоднозначности измерение качества жизни является сложной задачей, и на данный момент в науке для этого не существует единого общепринятого инструмента [Brown, Bowling, Flynn, 2004]. Традиционно разделяют два ключевых подхода — на основе объективных и субъективных индикаторов. В некоторых научных работах это разделение связывают с исторически сложившимися скандинавским (и далее более широко — европейским) и американским подходами к измерению качества жизни [Noll, 2004].

Измерение благополучия с помощью **объективных индикаторов** предполагает, что в обществе существуют основные потребности, удовлетворение которых определяет благополучие [Delhey et al, 2002]. Преимуществом такого подхода является то, что объективные показатели не искажаются индивидуальным восприятием [Meeberg, 1993] и личным опытом [Flax, 1972] людей. В методиках, основанных на этом подходе, используются в основном статистические и экономические показатели, отражающие различные сферы жизни общества [Brown, Bowling, Flynn, 2004]. **Субъективные индикаторы** качества жизни, напротив, являются показателями того, как индивиды оценивают свое положение в важных жизненных сферах. Данные индикаторы включают в себя удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие, оценки психологического состояния, возможностей самореализации, счастья, баланса эмоций

и уровня самооценки [Diener, Suh, 1997; Леонтьев, 2020].

В современной международной практике измерения уровня благополучия и качества жизни населения активно развивается и выделяется **расширенный комплексный подход**, учитывающий различные аспекты жизни человека, которые могут быть измерены как объективными, так и субъективными индикаторами и учитывают в том числе показатели развития человеческого потенциала. Именно на таком подходе сфокусирована данная глава, поэтому рассмотрим более подробно предпосылки его формирования.

Понимание необходимости комплексного подхода к измерению качества жизни было зафиксировано еще в начале 50-х годов XX века в отчете Экспертного совета ООН по международному определению и измерению стандартов и уровней жизни (Committee of Experts on the International Definition and Measurement of

Living), где для оценки стандартов и уровня жизни предлагалось использовать широкий набор показателей, распределенных по 12 доменам: здоровье, питание, образование, условия работы, занятость, совокупное потребление, транспорт, жилье, одежда, досуг, социальное обеспечение, права человека². Этот отчет послужил основой для рекомендаций по измерению уровня жизни, подготовленных Экспертным советом в 1961 году³.

В 1974 году американский ученый Р. Истерлин опубликовал работу [Easterlin, 1974], где показал, что в конкретный момент времени (в краткосрочной перспективе) наблюдается связь между субъективным благополучием (индикаторами которого выступают уровень счастья

² Report on International definition and measurement of standards and levels of living. United Nations. New York: United Nations, 1954. 97 с.

³ International definition and measurement of standards and levels of living. An Interim Guide. United Nations. New York: United Nations, 1961. 23 с.

АВТОРАМИ ДАННОЙ ГЛАВЫ ПРЕДПРИНЯТА ПОПЫТКА ПОКАЗАТЬ, ЧТО СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НЕ МЫСЛИТСЯ БЕЗ УЧЕТА АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

и субъективная удовлетворенность жизнью) и уровнем доходов, однако в долгосрочной перспективе такой связи нет: с ростом доходов уровень счастья не увеличивается. Иными словами, долгосрочный тренд доходов показывает рост, а долгосрочный тренд счастья является горизонтальным, в то время как колебания вокруг линий трендов у доходов и счастья совпадают. Эта парадоксальная закономерность наблюдается во всех странах, для которых проводились соответствующие расчеты [Easterlin, 2020], в том числе она была доказана российскими исследователями для России [Ларин, Филясов, 2018].

Критический взгляд на использование показателя ВВП как индикатора измерения благополучия страны был четко сформулирован в докладе Комиссии по измерению экономических показателей и социального прогресса (Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress) под руководством лауреатов Нобелевской премии по экономическим наукам Дж. Стиглица и А. Сена, а также экономиста и социолога Ж.-П. Фитусси [Stiglitz et al., 2009]. Этот документ был подготовлен по запросу правительства Франции и был связан с оценкой общей экономической ситуации после финансового кризиса 2008 года, последствия которого не смогли предсказать ни государство, ни частный сектор.

Авторы доклада продемонстрировали, что показатель ВВП не дает истинного представления о жизни людей, и сделали вывод о необходимости разработки более объективных индикаторов общественного благополучия. По мнению авторов, необходим переход от производственно-ориентированного измерения к другому, сосредоточенному на благополучии людей, одновременно сегодняшнем и будущем. Благополучие определяется как многоаспектное явление, включающее в себя одновременно материальный уровень жизни (доход, потребление и имущество), здоровье, образование, индивидуальные виды деятельности (включая работу), политическое участие и управление, социальные связи и отношения, окружающую среду, экономическую и физическую безопасность. Такой подход, на наш взгляд, заложил основу для использования показателей развития человеческого потенциала в комплексной системе

оценки благополучия населения, в частности, в категориях здоровья и образования.

Публикация данного доклада стала важным этапом развития международных и национальных подходов в сфере измерения благополучия не только в рамках научной дискуссии, но и в экспертных и прикладных проектах. Например, выводы доклада послужили основой для выпуска в 2013 году руководства по измерению субъективного благополучия ОЭСР (Guidelines on Measuring of Subjective Well-being)⁴ и разработки Индекса лучшей жизни ОЭСР (OECD Better Life Index)⁵. В руководстве было обозначено, что наряду с показателями субъективного благополучия необходимо собирать данные по демографическим и психологическим показателям, материальному уровню жизни и качеству жизни, которое охватывает занятость, здоровье, баланс между работой и личной жизнью, образование и навыки, социальные связи, гражданскую активность и участие, качество окружающей среды и личную безопасность.

В 2017 г., опираясь на вышеупомянутый доклад, Евростат выпустил Финальный отчет экспертной группы по индикаторам качества жизни (Final Report of the Expert Group on Quality of Life Indicators)⁶. В данном отчете было выделено 9 ключевых направлений для оценки качества жизни населения: материальные условия жизни, производительная и другая основная деятельность, здоровье, образование, досуг и социальное взаимодействие, экономическая и физическая безопасность, управление и защита основных прав, природа и окружающая среда, общая удовлетворенность жизнью.

Также в 2017 г. Всемирный экономический форум опубликовал Доклад об инклюзивном росте и развитии (The Inclusive Growth and Development Report 2017)⁷, в котором обсуждались новые подходы к модели экономического роста с учетом современного развития экономики, а также возрастающего уровня неравенства в разных странах мира. Под инклюзивным

⁴ Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Guidelines on measuring subjective well-being. OECD, 2013.

⁵ OECD Better Life Index. <https://www.oecdbetterlifeindex.org>.

⁶ Eurostat. Final report of the expert group on quality of life indicators. 2017. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7870049/7960327/KS-FT-17-004-EN-N.pdf/f29171db-e1a9-4af6-9e96-730e7e11e02f>.

⁷ WEF. Inclusive Growth and Development Report. 2017.

экономическим ростом подразумевается устойчивый экономический рост, при котором существуют равные возможности для участников рынка, справедливость, отсутствие барьеров, равный доступ к ресурсам. Для обеспечения такого роста необходимо более комплексно анализировать уровень благополучия людей. Это поможет в дальнейшем разрабатывать долгосрочную политику в области снижения неравенства и уровня бедности.

Опираясь на описанные выше предпосылки, сформулируем авторское понимание комплексного расширенного подхода к измерению благополучия и качества жизни.

Комплексный подход к измерению благополучия и качества жизни⁸ —

это способ измерения благополучия, разработанный на основе определенной теоретической или экспертной рамки. Он может объединять как объективные, так и субъективные показатели, отражающие разные аспекты жизни индивида и общества. Среди таких аспектов могут быть материальное благополучие, здоровье, образование, субъективное благополучие, работа, инфраструктура, безопасность, жилье, экология, структура бюджетов времени, гражданские права и др.

Необходимо отметить, что тенденция к расширенному и комплексному подходу к оценке благополучия и качества жизни наметилась и при постановке стратегических целевых ориентиров развития как на глобальном, так и на национальном уровне. Так, Цели в области устойчивого развития были разработаны и приняты всеми государствами-членами ООН в 2015 г.⁹ Их основная задача — обеспечить ре-

лизацию государственной политики по ликвидации бедности в разных странах параллельно с мерами по наращиванию экономического роста и решению целого ряда вопросов в области образования, здравоохранения, социальной защиты и трудоустройства, борьбы с изменением климата и защиты окружающей среды.

В России национальные цели развития до 2030 года¹⁰ и национальные проекты также объединяют различные сферы жизни людей и, на взгляд авторов, также являются примером расширенного подхода к пониманию благополучия, охватывая сферы здравоохранения, об-

разования, демографии, культуры, строительства и развития безопасных и качественных дорог, жилья и городской среды, экологии, науки и университетов, развития малого и среднего предпринимательства, поддержки индивидуальной предпринимательской инициативы, производительности труда, международной кооперации и экспорта, цифровой экономики и туризма.

**ДОЛГОСРОЧНЫЙ ТРЕНД
ДОХОДОВ ПОКАЗЫВАЕТ РОСТ,
А ДОЛГОСРОЧНЫЙ ТРЕНД СЧАСТЬЯ
ЯВЛЯЕТСЯ ГОРИЗОНТАЛЬНЫМ,
В ТО ВРЕМЯ КАК КОЛЕБАНИЯ
ВОКРУГ ЛИНИЙ ТРЕНДОВ
У ДОХОДОВ И СЧАСТЬЯ
СОВПАДАЮТ**

Ключевые тренды в развитии современных комплексных подходов к оценке благополучия и качества жизни

В данном разделе главы обобщим ключевые тренды, характерные именно для расширенного комплексного подхода к оценке благополучия и качества жизни. Для выявления этих трендов авторами было рассмотрено 44 академических и экспертных подхода, разработанных с 1963 года как международными организациями, так и отдельными странами и территориями (табл. 1). Критерием для отбора подхода являлось наличие его методологии, находящейся

⁸ Также в тексте главы используется слово «оценка» вместо слова «измерение», под ними подразумевается в данном контексте одно и то же.

⁹ Цели в области устойчивого развития. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/>.

¹⁰ Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

в открытом доступе. Стоит отметить, что в анализ были также включены подходы, фокус которых смещен в сторону оценки человеческого капитала и человеческого потенциала, так как авторы уверены, что это смежные и связанные с благополучием концепты.

Комплексность и мультидоменность

Поскольку в рамках комплексного подхода благополучие рассматривается как сложный, многосоставной феномен, то и его измерение подразумевает выделение нескольких доменов; каждый из них характеризует отдельный аспект жизни человека и общества. Так, в научной литературе зачастую критикуется сведение оценивания благополучия и качества жизни к отдельным аспектам: считается, что это противоречит идее многомерности, лежащей в основе концепта «качество жизни» [Diener, Suh, 1997].

В данном тренде можно выделить субтренды. Первый субтренд заключается в том, что в качестве оценки используется обобщающий индекс; его расчет основан на данных из нескольких доменов, каждый из которых, в свою очередь, состоит из различных показателей. Выбор доменов базируется на взятой за основу разработчиками теоретической рамке, и в итоговую оценку включаются соответствующие ей домены. На основе данного субтренда разработан, например, Индекс лучшей жизни ОЭСР (OECD Better Life Index).

Второй субтренд заключается в том, что в некоторых случаях авторы отказываются от самой идеи построения обобщающего индекса и в качестве измерения благополучия используют исключительно панели данных — дэшборды (dashboards). Аргументы в пользу такого решения следующие. Во-первых, с методологической точки зрения, панели данных не требуют обоснования способов нормализации показателей и проверки на их корреляцию внутри домена и внутри всего индекса, а также не требуют обоснования функциональной формы индекса. Во-вторых, панели данных позволяют проиллюстрировать сколь угодно большое количество информации и являются очень наглядными для пользователей. Недостатком такого подхода является более сложная процедура сравнения

как разных территорий, так и разных периодов времени. В рамках данного субтренда реализована, например, Программа «Измерение национального благополучия» в Великобритании (Measuring National Well-Being (MNW) Program).

Соотнесение со стратегическими целями развития на глобальном, национальном или местном уровнях

Комплексные подходы к измерению благополучия представляют собой не просто теоретико-методологическую разработку, они возникают и выстраиваются в контексте оценки достижения определенных целей развития, а также для измерения результатов реализуемой политики. В зависимости от того, на какие цели ориентируется подход, можно выделить 6 основных групп (табл. 1).

1. Международные интегральные индексы, направленные на построение международных рейтингов и сопоставление стран по уровню развития и благополучия. При разработке таких индексов важнейшим критерием выбора показателей является доступность и сопоставимость исходных данных для максимально возможного числа стран. Примерами таких индексов являются Индекс человеческого развития ПРООН (The UNDP Human Development Index) и Всемирный индекс счастья (The Happy Planet Index). Отдельной подгруппой в данном случае выступают индексы, которые концентрируются на вопросах развития человеческого капитала и человеческого потенциала, как, например, Индекс человеческого капитала Всемирного банка (The Human Capital Index of the World Bank).

2. Национальные и региональные подходы для отслеживания прогресса в сфере благополучия внутри конкретной страны или региона. Для национальных, региональных и муниципальных инструментов при подборе показателей более важным, чем международная сопоставимость, становится критерий максимального соответствия внутритерриториальной рамке понимания благополучия и целям социально-экономической политики. В качестве примера такого подхода на национальном уровне можно привести Канадский индекс благополучия (Canadian Index of Wellbeing (CIW)),

Таблица 1. Примеры комплексных подходов к измерению благополучия по разным группам

Международные интегральные индексы, направленные на сопоставление стран по уровню развития и благополучия	Национальные и региональные подходы для отслеживания прогресса в сфере благополучия внутри конкретной страны или региона	Подходы, направленные на измерение благополучия в городах	Подходы, направленные на измерение благополучия на отдельных этапах жизненного цикла	Подходы, направленные на оценку неравенства и бедности	Подходы, направленные на оценку последствий пандемий COVID-19 для сферы благополучия
Индекс «Где лучше жить» (The where-to-be-born Index) создан в 2013 г., повторяет ранжирование стран в 1988 г. [a1] Индекс человеческого развития ПРООН (The UNDP Human Development Index) создан в 1990 г. [a2] Индекс качества жизни (The Economist Intelligence Unit Quality-of-Life Index) создан в 2005 г. [a3] Всемирный индекс счастья (The Happy Planet Index) создан в 2006 г. [a4] Индекс процветания стран мира Института Лератум (The Legatum Prosperity Index) создан в 2006 г. [a5] Индекс лучшей жизни ОЭСР (OECD Better Life Index) создан в 2011 г. [a6] Индекс социального прогресса (The Social Progress Index) создан в 2013 г. [a7] Общий рейтинг лучших стран (U. S. News Best Countries) создан в 2016 г. [a8]	Национальные Шведская программа социальных индикаторов (The Official Swedish social indicator program (ULF)) создана в 1963 г. [b1] Канадский индекс благополучия (Canadian Index of Wellbeing (CIW)) создан в 2000 г. [b2] Проект «Показатели социального развития» в Гонконге (The Indicators of Social Development Project, Hong Kong) создан в 2001 г. [b3] Программа «Измерение национального благополучия» в Великобритании (Measuring National Well-Being (MNV) Program) создана в 2010 г. [b4] Индекс высоких стандартов жизни (Higher living standards (Новая Зеландия)) создан в 2001 г. [b5] Многомерный индекс качества жизни в Испании (Multidimensional Quality of Life Indicator (MQLI)) создан в 2021 г. [b6] Региональные Индикаторы Аризоны (Arizona Indicators) созданы в 2003 г. [b7] Рейтинг благополучия штатов (Gallup-Sharescare Well-Being Index) создан в 2008 г. [b8] Шотландский индекс множественной депривации (Scottish Index of Multiple Deprivation (SIMD)) создан в 2012 г. [b9] Лучшие для жизни штаты (Best States Rankings) создан в 2017 г. [b10] Муниципальные «Результаты и показатели: Дейтон – округ Монтгомери, штат Огайо» (Outcomes and Indicators: Dayton-Montgomery County) [b11] Ежегодный отчет о качестве жизни в Милане создан в 2008 г. [b12] Индекс «Хорошая Жизнь» региона Южной Дании (Good Life) создан в 2013 г. [b13]	«Обследование качества жизни в городах» (Quality of Living Survey), Mercer создан в 2010 г. [c1] «Города возможностей» (Cities of Opportunity), PricewaterhouseCoopers создан в 2010 г. [c2] «Наиболее пригодные для жизни города» (The Global Liveability Ranking), EIU создан в 2015 г. [c3] Интегральный рейтинг 100 крупнейших городов России, «Урбаника» создан в 2010 г. [c4] Индекс развития сельских регионов (Rural Development Index (RDI)) создан в 2012 г. [c5]	Детские международные Индекс «разрушенного детства» (Stolen Childhood) создан в 2000 г. [d1] Индекс детского благополучия ЮНИСЕФ создан в 2007 г. [d2] Индикаторы детского благополучия ОЭСР создан в 2009 г. [d3] Международный проект по изучению субъективного благополучия детей Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) создан в 2014 г. [d4] Глобальный индекс детского процветания WHO-UNICEF-Lancet создан в 2020 г. [d5] Детские национальные The Child and Youth Well-Being Index (CША) создан в 2004 г. [d6] Индекс хорошего детства (Великобритания, Good Childhood Index) создан в 2010 г. [d7] Стратегия благополучия детей и молодежи (Новая Зеландия) создан в 2019 г. [d8] Шкала для измерения детского благополучия (Multidimensional child well-being scale (MCWBS)) [d9] Региональные «Категории благополучия детей правительства Шотландии SHANARRI» создан в 2001 г. [d10] Florida Child Well-Being Index создан в 2021 г. [d11]	Индекс гендерного развития ПРООН (Gender Development Index (GDI)) создан в 1995 г. [e1] Индекс гендерного неравенства ГНЖЙ (Gender Inequality Index (GI)) создан в 2010 г. [e2] Индекс многомерной бедности (Multidimensional Poverty Index (MPI)) создан в 2010 г. [e3]	Доклады COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery в 2020 году [f1] COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability в 2020 году [f2] Social Progress Insights for COVID-19 Challenges в 2020 году [f3] Серия публикаций ОЭСР на тему влияния пандемии на различные сферы благополучия и жизни в целом в 2020 году [f4]

Источники:

- a1. The lottery of life. The economist. <https://www.economist.com/news/2012/11/21/the-lottery-of-life>.
- a2. Индекс человеческого развития ПРООН (Human Development Index (HDI)). ПРООН. <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>.
- a3. The Economist Intelligence Unit's quality-of-life index. World in 2005. Quality-of-life index. https://www.economist.com/media/pdf/quality_of_life.pdf.
- a4. Всемирный индекс счастья (The Happy Planet Index). Happy Planet Index. <https://happyplanetindex.org/>.
- a5. Индекс процветания стран мира Института Легатум (The Legatum Prosperity Index). The Legatum Centre for National Prosperity. <https://www.prosperity.com/>.
- a6. Индекс лучшей жизни. ОЭСР. <https://www.oecdbetterlifeindex.org/#/000000000000>.
- a7. Social Progress Imperative. Social Progress Imperative Index Action Impact. <https://www.socialprogress.org/>.
- a8. Общий рейтинг лучших стран (U.S. News Best Countries). U.S. News and World Report. <https://www.usnews.com/news/best-countries/rankings>.
- b1. Vogel J. The Swedish System of Official Social Surveys. Mannheim Centre for European Social Research, 2001.
- b2. Канадский индекс благополучия. Canadian Index of Wellbeing. <https://uwaterloo.ca/canadian-index-wellbeing/>.
- b3. Social Indicators of Hong Kong. <https://www.socialindicators.org.hk/en/content/introduction>.
- b4. Quality of life in the UK: May 2023. Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/bulletins/qualityoflifeintheuk/may2023#related-links>.
- b5. Higher living standards. The Treasury. <https://www.treasury.govt.nz/information-and-services/nz-economy/higher-living-standards>.
- b6. Experimental Statistics. Multidimensional Quality of Life Indicator (MQLI). Instituto Nacional de Estadística. https://ine.es/en/experimental/imcv/experimental_ind_multi_calidad_vida_en.htm.
- b7. Arizona Indicators. <https://www.arizonaindicators.org/>.
- b8. How Does the Gallup National Health and Well-Being Index Work? GALLAP. https://news.gallup.com/poll/246200/gallup-national-health-index-work.aspx?g_source=mn2-customer.
- b9. Multiple Deprivation in the Scottish Borders. Scottish Borders Council. https://www.scotborders.gov.uk/info/20015/your_council/65/research_and_data/7#:~:text=The%20Scottish%20Index%20of%20Multiple,they%20are%20than%20each%20other.
- b10. Best States Rankings. U.S. News and World Report. <https://www.usnews.com/news/best-states/rankings>.
- b11. Dluhy M., Swartz N. Connecting knowledge and policy: The promise of community indicators in the United States. Social Indicators Research. Vol. 79. P. 1–23.
- b12. Quality of Life Monitoring Programme. MeglioMilano. <https://www.meglio.milano.it/en/studi/osservatorio/>.
- b13. Using well-being indicators for policy making: Region of Southern Denmark, Denmark / How's Life in Your Region?: Measuring Regional and Local Well-being for Policy Making, OECD Publishing, Paris. 2014. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264217416-8-en>.
- c1. Quality of living city ranking. Mercer. <https://mobilityexchange.mercer.com/Insights/quality-of-living-rankings>.
- c2. Cities of Opportunity 7. PWC. <https://www.pwc.nl/nl/assets/documents/pwc-cities-of-opportunity-7.pdf>.
- c3. The Global Liveability Index 2022. <https://www.eiu.com/n/campaigns/global-liveability-index-2022/>.
- c4. Интегральный рейтинг крупнейших городов России (ТОП-100) по данным 2018 года. Урбаника. <http://urbanica.spb.ru/research/ratings/integralnyj-rejting-krupnejshih-gorodov-rossii-top-100-po-dannym-2018-goda/>.
- c5. Michalek J. et al. Construction and application of the Rural Development Index to analysis of rural regions. Joint Research Centre (Seville site), 2012. №. JRC72059.
- d1. Stolen Childhood. End of Childhood Report 2017. <https://balrakshabharat.org/sci-in/files/d1/d14f6726-6bca-431c-9529-ce3b316ea136.pdf>.
- d2. ЮНИСЕФ. «Проблема детской бедности в перспективе. Обзор благополучия детей в богатых странах», Доклад Исследовательского центра «Инноченти», Выпуск 7, 2007 год.
- d3. Children Well Being. OECD. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CWB>.
- d4. International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). Children's World. <https://iscweb.org/>.
- d5. Clark H. et al. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. The Lancet, 395(10224), 605–658. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1).
- d6. Child and Youth Well-being Index (CWI). Duke Trinity College of Arts and Sciences. <https://www.soc.duke.edu/~cwi/>.
- d7. Good Childhood Index. The Children's Society. <https://www.childrenssociety.org.uk/information/professionals/good-childhood-index>.
- d8. Child and Youth Wellbeing Strategy. Child and Youth Wellbeing. <https://www.childyouthwellbeing.govt.nz/resources/child-and-youth-wellbeing-strategy>.
- d9. Jiang S., Ngai S. S. Assessing multiple domains of child well-being: Preliminary development and validation of the multidimensional child well-being scale (MCWBS). Current Psychology. 41(8), 5458–5469.
- d10. Wellbeing (SHANARRI). Scottish Government. <https://www.gov.scot/policies/girfec/wellbeing-indicators-shanarri/>.
- d11. 2022 Florida Child Well-Being Index. Florida Policy Institute. <https://www.floridapolicy.org/posts/2022-florida-child-well-being-index>.
- e1. Gender Development Index (GDI). ПРООН. <https://hdr.undp.org/gender-development-index#/indicies/GDI>.
- e2. Gender Inequality Index (GII). ПРООН. <https://hdr.undp.org/data-center/thematic-composite-indices/gender-inequality-index#/indicies/GII>.
- e3. Global Multidimensional Poverty Index. OPHI Oxford Poverty and Human Development Initiative. <https://ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/>.
- f1. COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning The Recovery. ПРООН. <https://hdr.undp.org/content/covid-19-and-human-development-assessing-crisis-envisioning-recovery>.
- f2. COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability. ПРООН. <https://hdr.undp.org/content/covid-19-and-human-development-exploring-global-preparedness-and-vulnerability>.
- f3. Social Progress Insights for COVID-19 Challenges. Social Progress Imperative. <https://www.socialprogress.org/static/23247de18fee69d3362cff63f61d8cf2/social-progress-insights-for-covid-19-challenges-3.pdf>.
- f4. Focus on social challenges. ОЭСР. <https://www.oecd.org/coronavirus/en/themes/social-challenges>.

на региональном уровне — Индекс «Хорошая Жизнь» региона Южной Дании (Good Life).

3. Подходы, направленные на измерение благополучия в городах. Поскольку городская среда и инфраструктура с точки зрения оценки благополучия и качества жизни имеет целый ряд особенностей, в отдельную группу выделяются подходы, разработанные специально для городов. Пример — исследование «Наиболее пригодные для жизни города» (The Global Liveability Ranking).

4. Подходы, направленные на измерение благополучия на отдельных этапах жизненного цикла. Индексы из данной группы отражают идею, что понимание благополучия изменяется с возрастом, а отдельные возрастные группы имеют свои специфические потребности. Так, разработано достаточно большое количество детских индексов благополучия, как национальных, так и международных — например, Индекс детского благополучия ЮНИСЕФ.

5. Подходы, направленные на оценку неравенства и бедности в сфере благополучия. В отдельную группу можно выделить подходы, нацеленные на измерение ключевых социально-экономических вызовов для повышения благополучия и качества жизни — неравенства и бедности. В качестве примера выделим Индекс гендерного развития ПРООН (Gender Development Index (GDI)), который измеряет различия в достижениях мужчин и женщин в трех основных координатах человеческого развития: здоровье, образовании и владении экономическими ресурсами.

6. Подходы, направленные на оценку последствий пандемий COVID-19 для сферы благополучия. В 2020–2021 годах пандемия COVID-19 привела к исследованиям воздействия новой коронавирусной инфекции на благополучие и качество жизни людей. Например, такие исследования отражали первые, появившиеся еще в 2020 г. доклады COVID-19 and Human

Development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery¹¹ и COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability¹².

Отражение показателей человеческого потенциала

Важным направлением или трендом развития подходов к измерению благополучия является их связанность с показателями уровня развития человеческого потенциала. Как уже было показано выше, отдельно выделяются подходы, направленные непосредственно на

оценку уровня развития человеческого потенциала и человеческого капитала (например, Индекс человеческого капитала Всемирного банка (The Human Capital Index of the World Bank)). Однако, даже если обратиться к подходам, основной целью которых является измерение благополучия или качества жизни, то можно увидеть, насколько тесно они переплетены со

сферой оценки человеческого потенциала.

Понятие человеческого потенциала и проблемы, связанные с его концептуализацией, подробно раскрываются в Главах 1.1 и 1.2 настоящей монографии, и здесь мы будем опираться на предложенную в этих главах теоретическую рамку, согласно которой человеческий потенциал понимается в максимально широком смысле и может рассматриваться в следующей логике: содержание, факторы и среда формирования, эффекты. Пользуясь этой логикой, рассмотрим составляющие комплексных оценок благополучия из двух групп: международные интегральные индексы, направленные на сопоставление стран по уровню развития

ЗДОРОВЬЕ ЯВЛЯЕТСЯ ОДНИМ ИЗ КЛЮЧЕВЫХ АСПЕКТОВ СОДЕРЖАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ОДНОВРЕМЕННО ОДНИМ ИЗ КЛЮЧЕВЫХ АСПЕКТОВ КОМПЛЕКСНЫХ ОЦЕНОК БЛАГОПОЛУЧИЯ

¹¹ COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning The Recovery. ПРООН. <https://hdr.undp.org/content/covid-19-and-human-development-assessing-crisis-envisioning-recovery>.

¹² COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability. ПРООН. <https://hdr.undp.org/content/covid-19-and-human-development-exploring-global-preparedness-and-vulnerability>.

Таблица 2. Примеры доменов, включенных в международные и национальные индексы благополучия

	Индекс «Где лучше жить» (The where-to-be-born Index)	Индекс человеческого развития ПРООН (The UNDP Human Development Index)	Индекс качества жизни (The Economist Intelligence Unit Quality-of-Life Index)	Всемирный индекс счастья (The Happy Planet Index)	Индекс процветания стран мира Института Лератум (The Legatum Prosperity Index)	Индекс лучшей жизни ОЭСР (OECD Better Life Index)	Индекс социального прогресса (The Social Progress Index)	Общий рейтинг лучших стран (U.S. News Best Countries)	Шведская программа социальных индикаторов (The Official Swedish social indicator program (ULF))	Канадский индекс благополучия (Canadian Index of Wellbeing (CIW))	Проект «Показатели социального развития» в Гонконге (The Indicators of Social Development Project, Hong Kong)	Программа «Измерение национального благополучия» в Великобритании (Measuring National Well-Being (MNW) Program)	Индекс высоких стандартов жизни (Higher living standards (Новая Зеландия))	Многомерный индекс качества жизни в Испании (Multi-dimensional Quality of Life Indicator (MQLI))
Здоровье	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Уровень образования		✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
Субъективное благополучие	✓			✓		✓						✓	✓	✓
Система образования					✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Работа	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
Инфраструктура					✓		✓	✓	✓		✓	✓		
Безопасность	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Жилье					✓	✓			✓		✓	✓	✓	
Экология	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Бюджет времени						✓				✓		✓	✓	
Права личные и гражданские	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Досуг и культура								✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Доход					✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓
Экономика	✓	✓	✓		✓			✓			✓	✓		✓

и благополучия, и национальные подходы для отслеживания прогресса в сфере благополучия внутри конкретной страны (Табл. 2).

Здоровье является одним из ключевых аспектов содержания человеческого потенциала и одновременно одним из ключевых аспектов комплексных оценок благополучия. В качестве домена или в качестве отдельных показателей здоровье присутствует в абсолютном большинстве рассмотренных авторами подходов.

В качестве показателей, включенных в домен здоровья при измерении благополучия, выступают ожидаемая продолжительность жизни и самооценка состояния здоровья (в т. ч. ментального), показатели смертности (материнской, детской, от инфекционных и неинфекционных болезней, от недоедания и т. п.) и распространение различных болезней. Помимо этого, используются оценки состояния здравоохранения в целом, например,

распространенность иммунизации, доступность медицинских услуг, медицинских страховок, число врачей и медучреждений и т. п. Как видно, часть этих показателей одни исследователи и эксперты относят к сфере измерения благополучия, а другие к сфере оценки человеческого потенциала.

Образование является еще одной очень яркой иллюстрацией связанности вопросов измерения благополучия и определения содержания человеческого потенциала. Основные показатели для этого домена благополучия можно разделить на три группы: показатели, связанные с количеством лет обучения (реальным или ожидаемым); показатели, отражающие полученные компетенции, знания и навыки школьников (успеваемость, грамотность, оценки PISA); и разного рода оценки взрослых (компетенции, доля неквалифицированных работников, доля неработающих и не обучающихся взрослых и т. д.).

Как уже указывалось в Главе 1.2 данной монографии, психологи рассматривают *счастье* и *субъективное благополучие* индивида как важнейший аспект реализации человеческого потенциала. В комплексных измерениях благополучия домены, связанные с субъективной оценкой благополучия, включены во многие индексы и подходы, реализованные как на международном (пример — Индекс лучшей жизни ОЭСР (OECD Better Life Index)), так и на национальном (пример — Программа «Измерение национального благополучия» в Великобритании (Measuring National Well-Being (MNW) Program)) уровнях. В качестве показателей чаще всего используются удовлетворенность жизнью, оценка счастья, оценки психологического и семейного благополучия, а также показатели, отражающие оценку возможностей — например, использовать свои способности и таланты, делать важные повседневные дела, изменить жизнь.

К факторам формирования человеческого потенциала, опираясь на выводы Главы 1.2, можно отнести *систему образования*. При измерении

благополучия к показателям, связанным с системой образования, относят охват различными ступенями образования (дошкольным, начальным, средним и высшим), индикаторы равенства/неравенства в образовании (гендерный паритет, доступность различных ступеней образования), позиции университетов в глобальных рейтингах, размер платы и затрат на образование.

Также к факторам формирования человеческого потенциала относятся *рабочие или трудовые условия индивида*. Домен, отражающий этот фактор, также присутствует в комплексных под-

ходах к измерению благополучия либо в качестве самостоятельного домена «Работа», либо же в качестве отдельных индикаторов. В рамках данного домена используются показатели уровня безработицы, занятости и обеспеченности доступными рабочими местами, доли получателей различных пособий, а также величина сред-

него заработка и показатели производительности труда.

Помимо этого, есть ряд доменов в комплексных подходах к измерению благополучия, показатели которых тоже могут быть отнесены к показателям среды, где формируется и развивается человеческий потенциал. Эти домены характеризуют *жилищные условия* (оцениваются через показатели качества и состояния жилища), *общественную жизнь* (оценивается на основе показателей уровня социальной поддержки внутри общества, равенства (гендерного, расового, социального), дискриминации, членства в общественных и религиозных организациях, межличностного и институционального доверия), *состояние экологии и окружающей среды*, *безопасность*, *доступность инфраструктуры* и др. В индексах и оценках активно используются и показатели, связанные с оценкой ситуации в сфере гражданских и личных прав и свобод, политического участия. Эти сферы также могут быть отнесены к среде формирования человеческого потенциала.

В ИНДЕКСАХ И ОЦЕНКАХ АКТИВНО ИСПОЛЬЗУЮТСЯ ПОКАЗАТЕЛИ, СВЯЗАННЫЕ С ОЦЕНКОЙ СИТУАЦИИ В СФЕРЕ ГРАЖДАНСКИХ И ЛИЧНЫХ ПРАВ И СВОБОД, ПОЛИТИЧЕСКОГО УЧАСТИЯ

Отметим и домен, отражающий использование бюджетов времени. На необходимость учета показателей времени при измерении благополучия и уровня жизни указывали как отечественные [Болгов, 1964; Патрушев, 1969], так и зарубежные исследователи [Kahn, Juster, 2002]. В реальной практике комплексных оценок благополучия включение этого домена ограничивается высокой затратностью эмпирических исследований, невысокой доступностью актуальных данных и их слабой сопоставимостью. Тем не менее, примеры подходов, в которых включены показатели использования времени, есть. Так, в Индексе лучшей жизни ОЭСР (OECD Better Life Index) в домен «Работа и отдых» включены показатели среднего количества минут в день, которое человек посвящает отдыху и уходу за собой, и доли работников, занятых в среднем более 50 часов в неделю. Количественные и качественные показатели использования и структуры бюджетов времени, на взгляд авторов, могут быть отнесены к факторам формирования и развития человеческого потенциала.

Эффекты человеческого потенциала могут быть отражены такими составляющими благополучия, как доход и экономическое положение. Эти аспекты почти всегда присутствуют в национальных и региональных подходах к измерению благополучия или как самостоятельный домен, или как показатели в составе обобщенного домена, описывающего состояние экономики.

Анализ доменов благополучия в контексте теоретической рамки человеческого потенциала показывает, что эти феномены являются переплетенными между собой. Так, два ключевых показателя благополучия — образование и здоровье — соответствуют ключевым аспектам содержания человеческого потенциала, а показатели из других доменов частично или полностью отражают среду и факторы формирования человеческого потенциала, и также его эффекты. Для наглядности ниже представлена схема, которая показывает возможные пересечения между показателями измерения благополучия в рамках комплексных подходов и оценки человеческого потенциала в теоретической рамке «содержание — факторы и среда — эффекты» (рис. 1). Вместе с тем нельзя не

отметить, что здесь требуются дальнейшие теоретические и методологические разработки для уточнения связи именно между комплексными подходами к измерению благополучия и измерением человеческого потенциала в рамках логики, заданной авторами.



Источник: составлено авторами на основе проведенного обзора

Рис. 1. Схема возможных пересечений показателей в рамках ключевых доменов измерения благополучия и оценки человеческого потенциала

Методологическая проработанность

Для всех комплексных оценок благополучия характерна глубокая методологическая проработанность предлагаемого инструмента измерения: для каждого индекса в открытом доступе публикуется методологический отчет (Methodology Report), обычно включающий в себя содержательное обоснование выбора доменов и показателей, процедуры статистической предобработки показателей (стандартизация, проверка корреляции показателей внутри домена и т. п.), пошаговый расчет индекса и/или домена, описание используемой парадигмы применения весов, описание источников данных и т. д.

Использование субъективных и объективных индикаторов

В рассмотренных авторами подходах зачастую используются одновременно как субъективные, так и объективные показатели. Использование

показателей всех видов данных характерно, например, для Индекса процветания стран мира Института Легатум (The Legatum Prosperity Index).

Корректировка на неравенство

Выше говорилось об отдельной группе индексов, направленных на оценку неравенства. Вместе с тем и в других группах индексов может вводиться поправка на неравенство, так как оно идентифицируется как серьезный вызов социально-экономического развития любой территории, который должен быть так или иначе учтен в измерении благополучия. В качестве поправки на неравенство используется, например, преобразование Аткинсона: в его основе лежит соотношение среднего геометрического и среднего арифметического значений показателя [Atkinson et al., 1970]. Если оно приближается к единице, значит, дисперсия значений показателя внутри страны/региона мала, если же оно стремится к 0, то разброс значений очень велик, а значит, велико и неравенство внутри оцениваемой совокупности по данному показателю. В конечном итоге те показатели, по которым неравенство выше, получают меньший вклад в общий индекс. Пример индекса, в котором используется поправка на неравенство, — Индекс человеческого развития ПРООН (The UNDP Human Development Index).

Возможность отслеживания динамики изменений

Еще одним трендом является заложенная в методологию комплексных подходов возможность отслеживания динамики изменения уровня благополучия. В основном она достигается путем использования показателей, которые измеряются с достаточной регулярностью в течение длительного периода времени. В некоторых случаях сами значения доменов и интегральное значение всего индекса рассчитываются как изменение в процентных пунктах. Примером реализации такого подхода является Канадский индекс благополучия (Canadian Index of Wellbeing (CIW)), где в основу расчетов положена оценка динамики по сравнению с 1994 годом, принятым за основу.

Институциональное закрепление

Еще одним важным трендом является институционализация комплексных оценок благополучия: разработка методологии, проведение исследований, сбор данных формально закрепляются за конкретным ведомством или организацией — органом власти, органом статистики, университетом, консалтинговой фирмой и т. д. Так, для разработки Канадского индекса благополучия (Canadian Index of Wellbeing (CIW)) была создана Канадская исследовательская консультативная группа (The Canadian Research Advisory Group), а проект «Показатели социального развития» в Гонконге поддерживается Департаментом социального обслуживания Гонконга.

Важно также отметить, что во многих случаях комплексные оценки позиционируются как результат тесного взаимодействия органов управления и научных организаций (в некоторых случаях и общественности), получают широкую информационную поддержку, а полученные результаты публикуются в максимально доступном, ярком и понятном для самой широкой аудитории формате.

Заключение и рекомендации

Комплексные подходы к измерению благополучия получили большой стимул к развитию после того, как было доказано, что сугубо экономические показатели, такие как ВВП или уровень доходов, не дают полного представления о реальном благополучии людей. Проведенный обзор существующих подходов показывает, что комплексные подходы могут включать достаточно широкий круг аспектов жизни, или доменов, среди которых материальный уровень обеспеченности, здоровье, образование, субъективное благополучие, работа и рынок труда, инфраструктура, безопасность, жилищные условия, экология, структура и качество бюджетов времени, гражданские права, досуг и культура и т. д. При измерении каждого аспекта, или домена, могут включаться как объективные, так и субъективные показатели.

Более детальный разбор состава доменов показал, что реализация современных комплексных подходов к измерению благополучия

и качества жизни уже не мыслится без использования индикаторов формирования и развития человеческого потенциала. Вместе с тем сохраняются неоднозначность и теоретическая непроработанность в сфере определения соотношения между концептами благополучия, развития и человеческого потенциала, а также между подходами к их измерению. Проведенный обзор и анализ показывают актуальность дальнейших исследований и теоретических разработок в этой сфере.

Выявленные тренды развития комплексных подходов к измерению благополучия позволяют сформулировать некоторые рекомендации, которые могут быть применены в том числе для развития данной темы в России.

- Рекомендуется на самом первом этапе разработки комплексного подхода к измерению благополучия или качества жизни определить его стратегическую цель (группы комплексных подходов в табл. 1), необходимость (или ее отсутствие) сопоставимости как во времени, так и между разными территориями. Также важно определить, является ли данный подход инструментом оценки результатов политики, и если да, то какой именно.

- Рекомендуется также выстраивать комплексный подход, опираясь не только на конкретную цель, но и на определенную идеологию или концепцию (например, концепцию четырех видов капитала, как в Новой Зеландии). Чтобы данная идеология или концепция не носила сугубо научный, экспертный или теоретический характер, необходимо, чтобы она также основывалась на эмпирических исследованиях населения или общественных консультациях (public consultations) с населением.

- Рекомендуется при формировании структуры подхода учитывать, что современные практики построения таких инструментов охватывают самый широкий круг аспектов жизни человека и общества (например, табл. 2), при этом важно предусмотреть как объективные, так и субъективные индикаторы измерения.

- Рекомендуется при измерении благополучия учитывать показатели формирования и развития человеческого потенциала в той мере, в какой это может учитываться в рамках выбранной цели и концепции. При этом можно

опираться на расширенное понимание человеческого потенциала, о котором говорилось в Главе 1.1 и 1.2.

- Рекомендуется, чтобы методология подхода разрабатывалась в научной или экспертной среде, была четко зафиксирована в определенном документе (методологическом отчете) и была открыта и прозрачна для всех пользователей и стейкхолдеров.

- Рекомендуется, чтобы разработка и мониторинг при реализации комплексного подхода были институционально закреплены. Например, индикаторы подхода могут быть встроены в системы национальной статистики или в регулярные мониторинги университетов и научных организаций.

В целом наличие таких четко сформулированных комплексных инструментов, разработанных с учетом лучшей мировой и российской практики, могло бы способствовать более информированному принятию решений в области государственной политики в самых разных сферах.

Список источников | References

1. Болгов В. И. (1964). Вне рабочее время и уровень жизни трудящихся. Редакционно-издательский отдел Сибирского отделения АН СССР.
2. Ларин А. В., Филясов С. В. (2018). Парадокс Истерлина и адаптация в России. Экономический журнал Высшей школы экономики, 22(1), 59–83.
3. Леонтьев Д. А. (2020). Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты. Психологический журнал, 41(6), 86–95. DOI: 10.31857/S020595920012592-7.
4. Патрушев В. Д. (1969). Бюджет времени как метод измерения уровня жизни населения. Москва. 21 с.
5. Atkinson A. B. et al. (1970). On the measurement of inequality. Journal of economic theory, 2(3), 244–263.
6. Bhanojirao V. V. (1991). Human development report 1990: review and assessment. World Development, 19(10), 1451–1460. DOI:10.1016/0305-750x(91)90087-x.
7. Brown J., Bowling A., Flynn T. (2004). Models of quality of life: A taxonomy, overview and systematic review of the literature. European Forum on Population Ageing Research.
8. Delhey J. et al. (2002). Quality of life in a European perspective: The EUROMODULE as a new instrument for comparative welfare research. Assessing quality of life and living conditions to guide national policy, 163–176. Springer, Dordrecht. DOI: 10.2307/27527006.
9. Diener E., Suh E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. Social indicators research, 40, 189–216.

10. Easterlin R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. Nations and households in economic growth, 89–125. Academic press. DOI:10.1016/b978-0-12-205050-3.50008-7.
11. Easterlin R. A., O'Connor K. J. (2020). The Easterlin Paradox. IZA Discussion Papers, 13923, 1–25. Institute of Labor Economics (IZA). Bonn. DOI: 10.1007/978-3-319-57365-6_184-2.
12. Flax M. J. (1972). A Study in Comparative Urban Indicators: Conditions in 18 Large Metropolitan Areas.
13. Kahn R. L., Juster F. T. (2002). Well-Being: concepts and measures. Journal of social Issues, 58(4), 627–644. DOI: 10.1057/9780230625600.
14. Lange G. M., Wodon Q., Carey K. (ed.). (2018). The changing wealth of nations 2018: Building a sustainable future. World Bank Publications.
15. Meeberg G. A. (1993). Quality of life: a concept analysis. Journal of advanced nursing, 18(1), 32–38. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1993.18010032.x.
16. Noll H. H. (2004). Social indicators and quality of life research: Background, achievements and current trends. Advances in sociological knowledge: Over half a century, 151–181. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-663-09215-5_7.
17. Ruta D., Camfield L., Donaldson C. (2007). Sen and the art of quality of life maintenance: Towards a general theory of quality of life and its causation. The Journal of Socio-Economics, 36(3), 397–423. DOI: 10.1016/j.socec.2006.12.004.
18. Stiglitz J. E. et al. (2009). Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress.
19. Ul Haq M. (1995). Reflections on human development. Oxford University Press.
20. Veenhoven R. (2013). The four qualities of life ordering concepts and measures of the good life. The Exploration of Happiness, 195–226. DOI: 10.1007/978-94-007-5702-8_11.

Comprehensive approach to measuring well-being and quality of life considering human potential indicators

Natalia D. VORONINA,

analyst at Time Use Research Centre, Institute for Social Policy, HSE University, Senior Lecturer at Department of Sociological Research Methods, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, HSE University, 109012, 4 Slavyanskaya Ploshchad, Building 2, room 416, Moscow, Russia. E-mail: nvoronina@hse.ru

Natalia S. MIKHAILOVA,

expert at Time Use Research Centre, Institute for Social Policy, HSE University, Lecturer at Department of Sociological Research Methods, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, HSE University, 109012, 4 Slavyanskaya Ploshchad, Building 2, room 415, Moscow, Russia. E-mail: nmikhaylova@hse.ru

Maria A. NAGERNYAK,

Deputy Vice Rector, Director of Head Office of the Human Capital Multidisciplinary Research Center, Head of Time Use Research Centre, Institute for Social Policy, HSE University, 109028, 11 Pokrovsky Bulvar, Pokrovka Complex, room A105, Moscow, Russia. E-mail: mnagernyak@hse.ru

Lilia N. OVCHAROVA,

Doctor of Sciences in Economics and National Economy Management, Vice Rector at HSE University, Director, Professor at Institute for Social Policy, HSE University, Initiator of the Human Capital Multidisciplinary Research Center 109028, 11 Pokrovsky Bulvar, Pokrovka Complex, room A103. Moscow, Russia. E-mail: lovcharova@hse.ru

Sergey A. TER-AKOPOV,

Research Officer at Time Use Research Centre, Institute for Social Policy, HSE University, Visiting Lecturer at Institute for Social Policy, HSE University, Visiting Lecturer at Department of General Sociology, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, HSE University, 4 Slavyanskaya Ploshchad, Building 2, room 415, Moscow, Russia. E-mail: sterakopov@hse.ru

ABSTRACT The article is devoted to the prerequisites for the development of well-being comprehensive assessments, including assessment of various aspects of the individuals lives and society as a whole. Different approaches may include different aspects of well-being such as material well-being, health, education, subjective well-being, work, infrastructure, safety, housing, ecology, the structure of time budgets, civil rights, etc. Comprehensive assessments approaches became widely used after it was proven that specific economic indicators i.e. GDP or income level do not show a broad picture of people's actual well-being. The chapter also summarizes and gives structure to key trends in the comprehensive approach development in well-being measuring, including multi-domain, methodological sophistication, correlation with strategic development goals in a certain territory, adjustment for inequality, the use of subjective and objective indicators, and reflection of human potential indicators. The authors show that the modern understanding of well-being and quality of life cannot be imagined without taking into account aspects of human development. Moreover, these concepts and approaches to their measurement are closely intertwined and their correlation requires further theoretical and methodological elaboration.

KEY WORDS Well-being, quality of life, comprehensive approach, human potential

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Воронина Н. Д., Михайлова Н. С., Нагерняк М. А. и др. Развитие комплексных подходов к измерению благополучия и качества жизни и учет показателей человеческого потенциала. Образовательная политика, 2023, 3(95), 61-75. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-61-75.

Человеческий потенциал в пространственном измерении: вызовы для резилиентности территорий России¹

Николай Куричев, Михаил Рогов, Евгений Антонов, Мария Зотова,
Александр Шелудков, Ольга Глезер, Сергей Сафронов

АННОТАЦИЯ Данная глава монографии «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований» посвящена взаимосвязи и взаимовлиянию человеческого потенциала и территориальной резилиентности — комплексного феномена, включающего в себя ландшафтную, экономическую и социальную резилиентность. В данной главе мы сосредоточимся на обзоре экономической резилиентности российских территорий, поскольку именно она сталкивается с наиболее значимыми шоками. Сначала мы рассматриваем место российских городов в международном разделении труда на основе присутствия многонациональных компаний. Затем мы анализируем различные аспекты резилиентности во взаимосвязи с человеческим потенциалом в условиях пандемии COVID-19: состояние сферы услуг, рынков труда.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Человеческий потенциал, территориальная резилиентность, ландшафтная резилиентность, экономическая резилиентность, социальная резилиентность, аспекты резилиентности, пандемия COVID-19, рынок труда

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-76-95

Введение

Исследования человеческого потенциала включают в себя анализ его пространственной дифференциации и взаимосвязи с природными и социально-экономическими условиями конкретных территорий. Растущая турбулентность в мире привела к тому, что для описания адаптационных способностей социотерриториальных систем разного географического масштаба стало активно использоваться понятие «резилиентность» — способность справляться с внешними и внутренними шоками и потрясениями и продолжать развитие. Эта особенность стала одной из ключевых характеристик регионов и муниципалитетов. Важнейшим фактором резилиентности (наряду с инфраструктурными, экономическими, институциональными, экологическими и пр.) служит человеческий потенциал. В свою очередь, уровень резилиентности — один из

ключевых факторов привлекательности регионов и городов и других локалитетов для проживания, а значит, и для формирования или размытия человеческого потенциала. Таким образом, человеческий потенциал и резилиентность взаимообусловлены.

Под *человеческим потенциалом* мы понимаем «накопленный населением запас физического и нравственного здоровья, общекультурной и профессиональной компетентности, творческой, предпринимательской и гражданской активности, реализуемый в разнообразных сферах деятельности, а также в уровне и структуре потребностей» [Соболева, 2007, с. 12]. Основные факторы формирования человеческого потенциала — образовательный уровень сообщества, доступные знания и технологии, внутренние связи, доверие, организованность и т. д. В отличие от человеческого капитала², человеческий

¹ Глава из книги «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований», ВШЭ, издательство ВЦИОМ.

² Человеческий капитал определяется как «запас знаний, навыков и способностей, которые есть у каждого человека и которые могут использоваться им в производственных и потребительских целях» [Капелюшников, 2012, с. 6]. Основные виды вложений

Николай Константинович КУРИЧЕВ

к. геогр. н., декан факультета географии
и геоинформационных технологий Научно-
исследовательского университета «Высшая
школа экономики» (НИУ ВШЭ).
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: nkurichev@hse.ru)

Михаил Иосифович РОГОВ

PhD, научный сотрудник факультета географии
и геоинформационных технологий НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: mikhail.i.rogov@gmail.com)

Евгений Викторович АНТОНОВ

к. геогр. н., Институт географии Российской
академии наук. НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: antonov@igras.ru)

Мария Владимировна ЗОТОВА

к. геогр. н., Институт географии Российской
академии наук. НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: mzotova@hse.ru)

Александр Владимирович ШЕЛУДКОВ

к. геогр. н., Институт географии Российской
академии наук. НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: a.v.sheludkov@igras.ru)

Ольга Борисовна ГЛЕЗЕР

к. геогр. н., Институт географии Российской
академии наук. НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Покровский бульвар, 11, оф. А105.
E-mail: olga.glezer@igras.ru)

Сергей Геннадьевич САФРОНОВ

к. геогр. н., Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова.
(РФ, Москва, Ленинские горы, 1.
E-mail: saffff@mail.ru)

потенциал — понятие слишком комплексное, чтобы иметь стоимостное выражение. В международной научной литературе наиболее близким к человеческому потенциалу является концепт *human development* (человеческое развитие), который измеряется индексным методом. С 1990 г. публикуются доклады о человеческом развитии Программы развития ООН (ПРООН) и известный индекс человеческого развития (ИРЧП/ИЧР; *human development index* — HDI), включающий в себя три интегральных показателя: ожидаемой продолжительности жизни, продолжительности обучения, уровня жизни (среднедушевой ВВП по ППС).

В российских докладах ПРООН для субъектов РФ ИРЧП/ИЧР рассчитывается с 1997 г. Специфика применения индекса для внутрироссийских межрегиональных сравнений связана с особенностями социальной среды и региональной статистики [Зубаревич, 2005; Внутривосточные..., 2018]. В некоторых работах [Локозов, Рюмина, Ульянов, 2019; Мигранова, Токсанбаева, 2020; Рюмина, 2021] предлагается использовать широкий набор параметров³. Однако значительный разброс показателей у регионов-соседей и нередко встречающиеся близкие показатели при совершенно различном социально-экономическом положении говорят о принципиальной проблеме: невозможно ограничить все многообразие проявлений человеческого потенциала, сведя их к 3–4 показателям. Например, сводный индекс здоровья по регионам России в 2015 г. варьировал от 0,60 в Москве и 0,54–0,58 в Дагестане, Кабардино-Балкарии, Ингушетии до 0,34–0,35 в Еврейской АО, Чукотском АО, Тыве; при этом близкие значения показателя наблюдаются у существенно различных в социально-экономическом отношении Иркутской области и Карелии, Самарской и Архангельской областей. Сводный индекс образования варьирует от 5,9–6,0 в Москве и Санкт-Петербурге и 5,6 в Ямало-Ненецком АО и Московской области до 4,7 в Чечне,

³ В данных работах человеческий потенциал характеризуется (с некоторыми вариациями) следующими компонентами: демографическая составляющая (естественный и миграционный прирост); здоровье (ожидаемая продолжительность жизни при рождении); образование (доли населения с тем или иным уровнем образования); социально-культурное поведение (посещаемость музеев и театров, численность пользователей общественных библиотек, численность лиц, совершивших преступления, состоящих на учете в лечебно-профилактических учреждениях по поводу алкоголизма, наркомании и токсикомании).

Забайкальском крае, Дагестане и Курганской области [Мигранова, Токсанбаева, 2020]. Как можно говорить о том, что хорошие показатели естественного прироста населения, продолжительности жизни, низкого уровня алкоголизма и наркомании могут компенсировать низкие доходы, высокую бедность, невысокий уровень образования и медицины, существующие, например, в Дагестане, Чечне и Ингушетии [Локосов, Рюмина, Ульянов, 2019]? Между тем уровень образования людей, их целеустремленность и энергия, взгляды и ценности, навыки и информированность во многом определяют резилиентность социотерриториальных систем к шокам различной природы. В условиях сильной количественной и качественной дифференциации человеческого потенциала в России индексный метод подходит лишь для общих сопоставлений, а в контексте взаимосвязи резилиентности и человеческого потенциала нужно использовать его более широкую интерпретацию.

Выделяют два этапа развития взглядов на понятие резилиентности [Chandler, 2014]: классический этап связан с определением резилиентности как готовности поглощать возмущения, «возвращаться в норму» и восстанавливаться после стресса, сохраняя прежние функции и структуру [Lerch, 2017]. Но неизменность статус-кво может препятствовать долгосрочной жизнеспособности системы⁴, поэтому в рамках постклассического подхода резилиентность рассматривается как адаптация к жизни в сложном социальном мире, неотделимая от адаптивности и трансформируемости.

Вслед за [Fedele et al., 2019] мы рассматриваем три основных типа адаптации социотерриториальных систем к неблагоприятным изменениям:

- 1) преодоление (coping) — возврат к дошоковому состоянию;
- 2) адаптивная резилиентность (bounce back, incremental adaptation) — восстановление

докризисной траектории развития без качественного изменения структуры и функций;

3) трансформативная резилиентность (transformative adaptation) — восстановление на основе качественного изменения структуры и функций, «переизобретение себя».

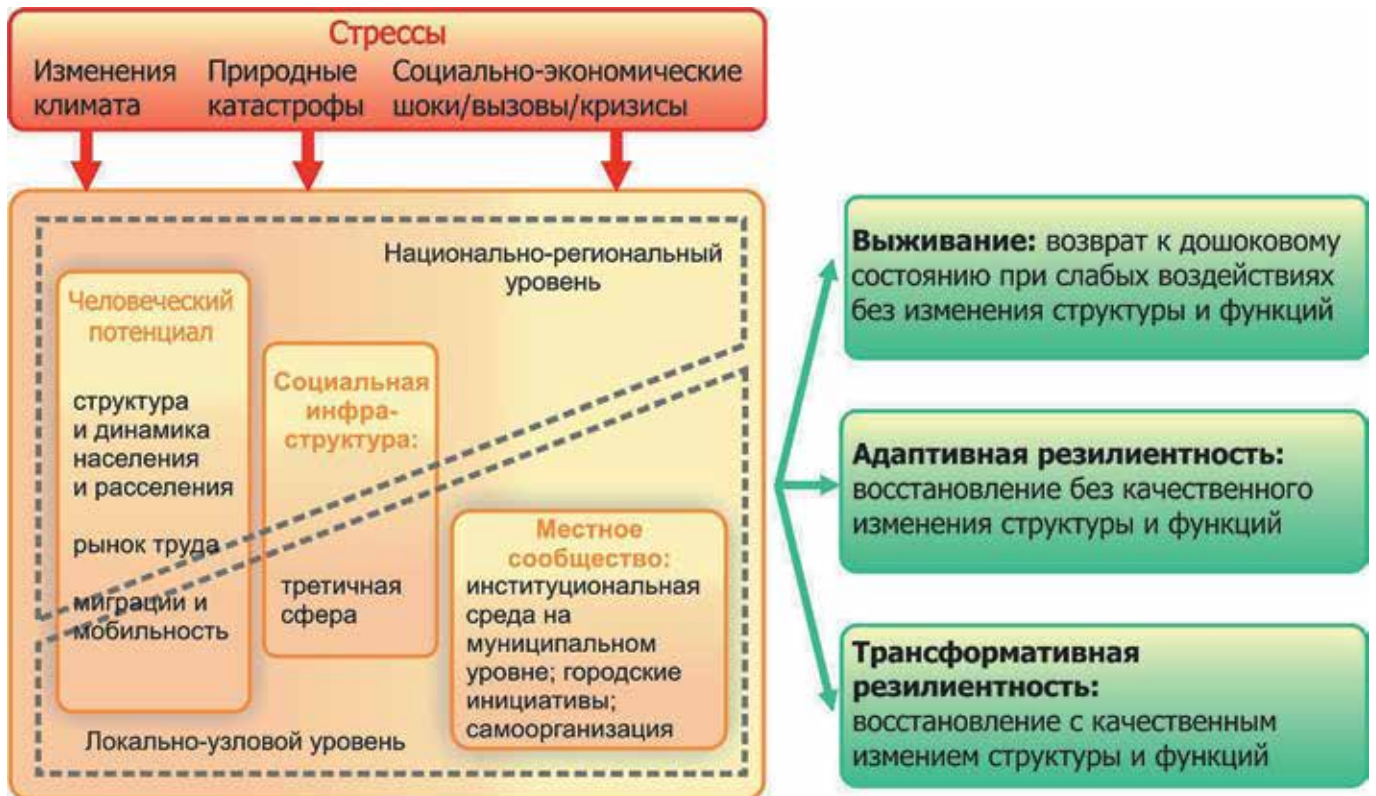
Для оценки адаптивной резилиентности адекватны формальные оценки параметров восстановления (глубина реакции ключевых показателей на шоки, время восстановления докризисного уровня, докризисных темпов роста или докризисной траектории роста). Для оценки трансформативной резилиентности нужен анализ структурных изменений — структуры землепользования, локальной экономики и занятости, экономической специализации территории, связей и идентичности в местном сообществе.

Территориальная резилиентность — комплексный феномен, включающий в себя ландшафтную, экономическую и социальную резилиентность. В данной главе мы сосредоточимся на экономической резилиентности, поскольку она сталкивается с наиболее значимыми шоками. В широком смысле экономическая резилиентность территории включает в себя воспроизводство потенциала местной экономики и ее конкурентоспособности [Giacometti et al., 2018], что близко к идеям эволюционной экономической географии [Martin et al., 2016]. Экономическая резилиентность формируется четырьмя основными подсистемами: бизнесом, рынком труда, финансами, управлением. Более высокий уровень человеческого потенциала (в первую очередь, образования) делает региональную экономику более устойчивой [Glaeser, Ponzetto, Tobio, 2014].

Социотерриториальная система (регион, город и др.) тесно взаимосвязана с окружающей национальной и международной средой как источником и шоков, и ресурсов: на микроуровне резилиентность анализируется через акторов внутри города; на макроуровне — через городские системы в условиях глобализации и место города в международном разделении труда, в частности по присутствию международных компаний (МНК); на мезоуровне — через города как таковые [Rogov, Rozenblat, 2018]. Исходя из этого, мы рассматриваем резилиентность социотерриториальных систем к шокам на двух

⁴ Узкое понимание резилиентности не позволяет критически оценивать саму модель развития территории, ее перспективы, привлекательность и качество жизни. В России по формальным показателям устойчивости часто лидируют слаборазвитые регионы, зависимые от финансовой поддержки со стороны федерального бюджета, что едва ли может считаться критерием резилиентности по существу [Климанов, Казакова, Михайлова, 2020].

Рис. 1. Компоненты резилиентности социотерриториальных систем



Источник: составлено авторами.

пространственных уровнях — национальном (в региональном разрезе) и локально-узловом с учетом трех основных компонентов (рис. 1):

1) *человеческий потенциал* (структура и динамика населения и расселения, рынок труда, миграции и мобильность и т. д.);

2) *местное сообщество* (институциональная среда на муниципальном уровне; локальные инициативы, зависящие от форм взаимодействия жителей и других акторов);

3) *третичная сфера и инфраструктура* (структура и уровень развития сферы услуг, состояние инфраструктуры, развитие малого бизнеса и т. д.).

Пространственная мобильность населения — один из ключевых механизмов взаимосвязи между локальными сообществами. Она формируется под воздействием свойств локальных сообществ (включая уровень резилиентности к шокам) и в свою очередь оказывает мощное (часто — решающее) влияние на накопление и размывание человеческого потенциала территории и перспективы ее развития. Различные формы мобильности (маятниковая, постоянная,

временная миграция) представляют собой фактор резилиентности, т. к. они являются одним из ключевых механизмов для адаптации к жизни на территориях, испытывающих воздействие негативных внешних и внутренних социально-экономических и природных процессов. «Миграция как адаптация» [Farbotko et al., 2018; Sakdapolrak et al., 2016] снижает уязвимость мигрантов за счет появления у них возможностей для трудоустройства и получения образования при одновременной поддержке их домохозяйств и локальной экономики в регионе исхода. В то же время миграционный отток подчеркивает отсутствие иных форм адаптации к стрессовой ситуации на локальном уровне [Sakdapolrak et al., 2016]. Вариант приспособления к кризису через трудовую мобильность зависит от состояния доступных внешних рынков труда [Martini, Platania, 2019] и уровня связанности с ними (прежде всего, от географической близости). Поэтому часто нужно рассматривать не только локальную систему, но и условия ее взаимодействия с другими системами.

В соответствии с изложенным пониманием территориальной резилиентности (в ее экономическом аспекте) в пункте 1 мы рассмотрим место российских городов в международном разделении труда на основе присутствия многонациональных компаний. В пунктах 2–5 мы анализируем различные аспекты резилиентности во взаимосвязи с человеческим потенциалом в период одного из недавних и сильнейших кризисов — в условиях пандемии COVID-19. В пункте 2 анализируется экономическая резилиентность регионов в 2019–2021 гг. на примере сферы услуг, которая является ключевым источником занятости в России. В пункте 3 рассматривается динамика рынков труда по регионам и муниципалитетам России, а в пункте 4 — реакция миграционного поведения россиян на пандемию и связанный с ней экономический кризис. Пункт 5 посвящен роли практик управления в адаптации к кризису, а в заключении сделаны выводы о взаимосвязи резилиентности и динамики человеческого потенциала в пространственном измерении.

1. Экономическая основа формирования человеческого потенциала: роль сетей многонациональных компаний

Развитие городов и эволюция городских систем происходит в значительной степени благодаря перемещению людей и компаний с одной территории на другую [Сторпер, 2018]. С одной стороны, «креативный класс» создает предпосылки для инновационного развития, поскольку талантливые люди переезжают в города в поисках единомышленников и более комфортной среды [Florida, 2005; Glaeser, Mare, 2001]; с другой стороны, люди переезжают в города, потому что там есть рабочие места [Сторпер, 2018]. Города аккумулируют таланты и знания путем как инвестиций в человеческий капитал, так и конкуренции с другими городами за него. Люди с высоким уровнем знаний стремятся жить рядом с себе подобными [Lucas, 1988], и способность города притягивать таланты и знания не менее важна, чем способность их воспроизводить.

В данной части главы показано, как города реализуют свой человеческий потенциал, на примере эволюции присутствия мультинациональных компаний (МНК). Отечественные и иностранные МНК способствуют глобализации городов, превращая их в ключевые узлы глобальных экономических сетей [Taylor, 2004; Rozenblat, Zaidi, Bellwald, 2017]. Можно предположить, что количество МНК в городе, их специализация и сеть связей с другими городами, с одной стороны, указывают на уровень человеческого потенциала, а с другой стороны, способствуют его формированию, создавая новые рабочие места, требующие высокой квалификации и оплаты труда.

Анализ данных в настоящем разделе состоит из двух этапов: 1) классификация городов по динамике присутствия мультинациональных компаний (МНК); 2) анализ соответствий с целью изучения эволюции относительной специализации городов на основе присутствия МНК. Период анализа охватывает 2010–2019 гг., что позволяет оценить, в частности, уровень резилиентности российских городов к кризису 2014–2015 гг. Источник данных — база данных ORBIS от Bureau van Dijk (BvD) (2010, 2013, 2016, 2019 гг.), которая фокусируется на долгосрочных отношениях собственности между материнской и дочерней компаниями. Данные ORBIS-BvD позволяют выстраивать связи между городами в соответствии со связями собственности между головной и дочерними фирмами, расположенными в разных городах [Sigler, Martinus, 2017; Stolbova et al., 2017; Pažitka, Wójcik, Knight, 2021]. База включает все прямые и косвенные дочерние предприятия 3 000 крупнейших фирм мира по обороту в рассматриваемом году (1,3 млн фирм и 1,7 млн связей собственности в 2019 г.) во всех экономических секторах (классификация NACE Rev2). Для России выборка охватывает около 40 тыс. фирм. Города рассматриваются как вершины в сетях, состоящих из направленных ребер между головными и дочерними компаниями [Vitali, Glattfelder, Battiston, 2011].

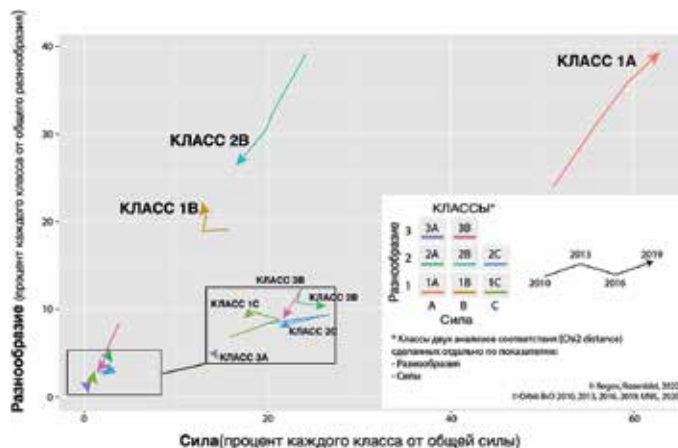
Сети корпоративных связей были агрегированы по парам городов на основе адреса каждой штаб-квартиры и дочерней компании [Rogov, Rozenblat, 2022]. Под городами в данном исследовании понимаются крупные городские регионы (КГР, Large Urban Regions — LUR) [Rozenblat,

2020]. КГР могут быть определены как совокупность непрерывных статистических единиц с сильными функциональными связями с центральным городом-ядром. КГР строятся вокруг города-ядра, к которому присоединяются муниципальные образования 1-го уровня на основе таких критериев, как распределение и плотность населения, наличие развитой дорожной сети, обеспечивающей связь с ядром, доступ к международному аэропорту⁵ и присутствие МНК. По единой методике в России выделено 120 КГР [Rogov, Rozenblat, 2020], в мире – 1700 [Rozenblat, 2020]. В делимитированных КГР расположены более 85 % всех фирм в России, присутствующих в базе ORBIS-BvD.

Классификация траекторий городов построена на двух показателях сетевого анализа для каждой вершины: 1) разнообразие — *diversity*; 2) сила — *strength* (соответственно невзвешенная и взвешенная степень, *unweighted* и *weighted in- and out-degree*). «Сила» города показывает суммарное количество входящих и исходящих связей компаний данного города в сетях владения, а «разнообразие» — количество других городов, с которыми у рассматриваемого города есть связи. Для классификации траекторий городов был применен анализ соответствия Chi2 с помощью TrajPop [Pumain et al., 2015]. Пересечение показателей силы и разнообразия (по три уровня) дало 8 непустых классов траекторий городов за 2010–2019 гг.: если город находится в классе 1 по разнообразию и в классе В по силе, его результирующий класс равен 1В (рис. 2).

Города класса 1А потеряли в показателе силы в абсолютном выражении, но в меньшей степени, чем другие города, а значит, выиграли *относительно* других российских городов. Города 1А класса увеличили разнообразие в абсолютном и относительном выражении, став более связанными с другими городами. В этот класс входят Москва и Санкт-Петербург, большие города (Владивосток, Южно-Сахалинск, Якутск, Томск, Красноярск, Йошкар-Ола, Астрахань и Грозный),

Рис. 2. Классы крупных городских регионов России по показателям «силы» и «разнообразия» за 2010–2019 гг.



Источник: адаптировано из [Rogov, Rozenblat, 2022].

небольшие поселения в Сибири и на Дальнем Востоке (Енисейск и Красноселькуп, Нюрба, Тикси, Нерюнгри), многие из них специализированы на добыче полезных ископаемых.

Траектория самого большого класса 2В (53 города) противоположна траектории класса 1А: эти города потеряли в показателе силы и еще больше в разнообразии, тем самым сократив свои связи с другими городами. В этот класс входит большинство средних и крупных городов России, в т. ч. крупные промышленные города (Челябинск, Новосибирск, Иркутск, Кемерово, Новокузнецк, Ярославль, Пермь, Уфа и Омск) и города, связанные с добычей полезных ископаемых, в т. ч. нефти и газа (Нефтеюганск, Новый Уренгой, Сургут, Салехард, Ухта, Нефтекамск, Нарьян-Мар и Воркута).

У городов класса 1В (17 городов) траектории изменились после кризиса: в 2010–2013 гг. они теряли в показателе силы, но после 2013 г. стали диверсифицировать связи с другими городами (рост показателя разнообразия). Показатель силы продолжил снижаться, но медленнее, чем в среднем по России. В данном классе находятся многие ключевые экономические центры (Самара, Екатеринбург, Нижний Новгород, Краснодар, Ростов-на-Дону, Тюмень, Калуга, Хабаровск, Ульяновск, Воронеж и Пенза).

Другие классы содержат по несколько городов с небольшим количеством фирм и не демонстрируют устойчивых трендов, поскольку их показатели сильно зависят от перемещения

⁵ Определяющим критерием для ядра КГР является наличие международного аэропорта, который создает предпосылки для размещения МНК и дочерних компаний. Среди 120 российских КГР есть ряд сравнительно небольших поселений (Бугульма, Тикси, Красноселькуп), так как они имеют собственный международный аэропорт. При этом Тверь, Рязань и Тула (в отличие, например, от Калуги) являются частью московского КГР, так как у них нет инфраструктуры для прямой интеграции в экономические глобальные сети.

отдельных фирм или изменений в финансовых связях.

Группа городов, включающая в себя Москву и Санкт-Петербург (класс 1А), демонстрирует большую устойчивость в 2010-е гг., аккумулируя больше межфирменных связей (показатель силы) и показывая большую географическую диверсификацию этих связей (показатель разнообразия) по сравнению с другими классами. Очевидно, размер города не является единственным свойством, объясняющим эту устойчивость (поскольку данный класс включает в себя города разного масштаба), поэтому необходимо рассмотреть, оказывает ли влияние на экономическую резилиентность города его отраслевая специализация.

Мы изучили траектории выделенных групп городов с помощью анализа соответствия (correspondence analysis – CA) [Isard, 1966; Henderson, 1997; Pumain, Saint-Julien, 2001] видов экономической деятельности фирм в городах в период 2010–2019. Первая ось (24,5 % общей информации) противопоставляет рыночные услуги (коды I, J, K, L, M в номенклатуре NACE Rev 2) нерыночным услугам (образование, здравоохранение и государственное управление, коды M, N, O, P, Q). Вторая ось (15,5 % общей информации) противопоставляет добычу полезных ископаемых (код В) обрабатывающей промышленности и торговле (коды С, G).

Большинство российских городов всех типов демонстрирует рост значимости сферы рыночных услуг в структуре присутствия МНК, в т. ч. за счет продвинутых услуг (APS – advanced producer services), особенно силен этот тренд в городах классов 1А (группа наиболее устойчивых городов), 1В, 2А и 2В. Данный тренд говорит об увеличении спроса на высококвалифицированную рабочую силу, что является, с одной стороны, следствием инвестиций в человеческий потенциал, а с другой, создает предпосылки для его дальнейшего развития. Такие города, как Москва, Санкт-Петербург, Томск, Красноярск, Владивосток (и другие города класса 1А), имели тенденцию к большей аккумуляции человеческого потенциала, а большинство остальных городов теряли МНК и, таким образом, проигрывали в конкуренции за таланты.

Для экономики крупных городов характерна диверсификация сферы услуг, в частности

высокопрофессиональных. Напротив, малые или специализированные города закрепляются в своих узких нишах. Например, «добывающие» города, представленные почти в каждом классе, стали еще сильнее специализироваться на добыче полезных ископаемых из-за сокращения фирм других отраслей (например, класс 1А: Нерюнгри; класс 1В: Анадырь; класс 1С: Мирный; класс 2В: Новый Уренгой, Воркута, Ноябрьск; класс 2С: Ханты-Мансийск; класс 3В: Нягань, Урай). Данные города конкурируют за человеческий потенциал (ЧП) со специальными характеристиками, являются местами концентрации уникальных знаний, умений и навыков и могут создавать специфические отраслевые инновации. Снижение разнообразия в этих городах говорит о сравнительной устойчивости нефтегазового сектора к кризисным явлениям 2010-х гг., но при этом происходит снижение разнообразия и, как следствие, резилиентности в данных КГР в целом.

2. Резилиентность сферы услуг российских регионов в условиях пандемии

Сфера услуг (третичная сфера) играет особую роль в формировании человеческого потенциала: она обеспечивает занятость 67% российских работников, формирует 60 % собственных налоговых доходов региональных и местных бюджетов. Некоторые отрасли третичного сектора играют роль буфера и амортизатора кризисных процессов, принимая на себя значительную часть избыточной занятости. Сфера услуг позволяет населенным пунктам выполнять центральные функции, в т. ч. создавая в них комфортную среду проживания. Поэтому динамика третичной сферы может рассматриваться как емкий индикатор адаптации территорий к кризисам и одновременно как фактор резилиентности.

Развитие сферы услуг по территориям России исследовалось в первую очередь с точки зрения структурных сдвигов между основными секторами экономики [Тревиш, 2009]. По структуре третичного сектора Россия ближе всего к группе восточноевропейских стран с высокой долей розничной торговли (24 % ВДС) и транспорта

(11 %) и существенным запаздыванием в развитии продвинутых услуг (advanced producer services): несмотря на рост этих подотраслей, уровень развития третичной сферы в России по-прежнему качественно уступает развитым странам [Manera, Valle, 2018].

Межрегиональные различия в развитии сферы услуг связаны с особенностями структурной трансформации региональных экономик и процессами диффузии инноваций. Только некоторые территории характеризовались реальным развитием и усложнением третичной сферы благодаря способности усваивать внешние инновации и продуцировать собственные. Высокая динамика численности работников третичной сферы в 1990–2018 гг. (в 1,5–2 раза) и повышенный по сравнению со среднероссийским уровень душевого ВРП в третичном секторе были характерны для 10–15 наиболее развитых, миграционно привлекательных субъектов РФ с крупными растущими городскими центрами (столичные регионы, Новосибирская, Томская, Свердловская, Белгородская области, Республика Татарстан и др.), а также для нефте- и газодобывающих регионов с высоким платежеспособным спросом. Для многих регионов России терциаризация (рост доли третичного сектора) стала формой вынужденной адаптации хозяйства и населения к кризисным условиям [Иванов, 2012]. Так, быстрый рост занятости в третичной сфере и ее доли в ВРП происходил в экономически отстающих регионах (например, в северокавказских республиках) в связи с выходом из тени малых и средних предпринимателей, разрастанием розничной торговли на фоне спада в других секторах экономики (в обрабатывающих производствах и сельском хозяйстве). В остальных регионах наблюдался умеренный рост числа работников третичного сектора на фоне снижения общей занятости в экономике (в 1,1–1,6 раза). Кроме того, можно выделить кризисную терциаризацию в регионах Европейского Севера и Дальнего Востока со сжимающимся расселением, кризисными явлениями в экономике и интенсивным миграционным оттоком. Здесь численность занятых в третичной сфере снижалась при резком увеличении ее доли.

Уровень резiliентности сферы услуг в России в значительной степени определялся

различиями в ее структуре по регионам и неравномерностью процессов в видах услуг.

Поэтому в первую очередь мы рассматриваем резiliентность самой третичной сферы, понимая под ней способность продолжить развитие после спада в 2020 г. в результате коронавирусного кризиса, когда падение потребительского спроса сочеталось с жесткими социальными ограничениями. В качестве индикатора масштабов спада и восстановления мы использовали квартальные данные о поступлении налогов и сборов в консолидированный бюджет РФ по ВЭД, а также динамику рабочего времени, отработанного основным персоналом на средних и крупных предприятиях в 2019–2021 гг.

Преодоление шока (coping) было характерно для административных услуг, где показатели занятости и экономической активности демонстрировали рост в кризисном 2020 г. за счет резкого роста спроса на клининговые услуги. Адаптивно резiliентными оказались нерыночные услуги – госуправление, здравоохранение и образование. Они без принципиального изменения структуры и функций вернулись к дошоковому состоянию 2019 г. после существенного падения в 2020 г.⁶

Многие виды услуг показали трансформативную резiliентность к кризису. В случае информационных услуг, оптовой и розничной торговли можно говорить об усложнении внутренней структуры и выходе на новый уровень развития. Произошел масштабный переход деятельности в интернет-пространство. В сфере информационных услуг увеличилась доля услуг по web-хостингу, развитию цифровой инфраструктуры, разработке ПО и мобильных приложений, поддержке интернет-порталов. Оптовая и розничная торговля быстро перестраивалась в результате развития онлайн-сегмента. Рыночные услуги не сумели к концу 3-го квартала 2021 г. вернуться к докризисному уровню. Эта группа включает услуги для конечного потребителя (гостиничный бизнес, общественное питание, культуру, спорт и досуг) и большинство видов услуг юридическим лицам (B2B: финансы и страхование,

⁶ Рост объемов оказания «ковидной» помощи несущественно отразился на налоговых поступлениях за 2020–2021 гг., не сумев компенсировать сокращение объемов остальных видов медицинских услуг.

операции с недвижимостью, профессиональную и рекламную деятельность).

Анализ налоговых данных и данных о занятости позволяет выделить ряд групп субъектов РФ с разной реакцией третичного сектора на последствия пандемии:

1) экономически развитые регионы с крупными агломерациями со сложной структурой услуг и высокой трансформативной резилентностью. В этой группе восстановление происходило в сочетании с внутренней перестройкой отраслей сферы услуг, развития онлайн-сегментов и новых видов информационных услуг благодаря существенным бюджетным и предпринимательским ресурсам. В Московском столичном регионе экономическая активность в третичной сфере заметно сократилась во втором квартале 2020 г., но быстро восстановилась к 2021 г. за счет высоких доходов населения, специфики столичной потребительской культуры, значительной поддержки городского бюджета. В других крупногородских регионах (Новосибирская, Свердловская, Самарская, Волгоградская, Омская области, Пермский и Приморский край, Республика Татарстан) спад в третичной сфере был более значительным. Отдельно выделяются южные приморские регионы, где спад третичного сектора был небольшим за счет притока туристов в условиях закрытых границ, несмотря на ковидные ограничения;

2) индустриальные, адаптивно резилентные регионы, где спад оборота торговли и общественного питания в связи с сокращением платежеспособного спроса усугубился сильным падением услуг сегмента B2B, предоставляемых ключевым предприятиям экспортных отраслей специализации (ХМАО, ЯНАО, Оренбургская, Ярославская, Калужская области). Их восстановление произошло только в 2021 г., главным образом за счет роста заказов от экспортно-ориентированных отраслей. Очаговый тип освоения, сужающий возможности адаптации на узких локальных рынках, усугубил кризис в третичном секторе в регионах Азиатской России и Европейского Севера (Красноярский край, Мурманская и Архангельская области, Республика Коми и др.);

3) адаптивно резилентные регионы со слабо диверсифицированной экономикой (в т. ч.

национальные республики), где социальные ограничения в первую очередь привели к сокращению товарооборота в розничной торговле — основной из представленных рыночных отраслей третичного сектора. Рост третичного сектора здесь был вызван бюджетной поддержкой нерыночных услуг (в первую очередь, здравоохранения) и высокой активностью в сфере МСП из-за эффекта низкой базы и молодого населения;

4) слабо дифференцированная срединная группа регионов, сравнительно успешно справившихся с шоками за счет глубинного положения, более позднего и более мягкого введения ограничений. Периферийные, квазииндустриальные территории Центральной России, где рыночные отрасли представлены преимущественно розничной торговлей, быстро восстановились в 2021 г. с наименьшими экономическими потерями за счет доступа к продвинутым услугам в Московском столичном регионе. Возврат к дошоковому состоянию здесь произошел без структурной перестройки и изменения функций из-за общего невысокого уровня развития и упрощенной структуры сектора услуг.

3. Трансформация рынка труда под воздействием пандемии

Состояние рынка труда определяет финансовые возможности для воспроизводства человеческого потенциала и формирует средовые характеристики жизни человека⁷. В период пандемии COVID-19 российский рынок труда испытал значительные трансформации [Ахапкин, 2020; Лайкам, 2021]. Ключевой мерой резилентности локального рынка труда является его способность адаптироваться к шокам в кратчайшие сроки и с минимальными издержками для работников (такими как потеря

⁷ Международная организация труда (МОТ) указывает, что ключевую роль в искоренении бедности и формировании человеческого потенциала играет т. н. достойный труд (decent work), характеризующийся «возможностью для продуктивной работы, приносящей справедливый доход, безопасностью на рабочем месте и социальной защитой семей; лучшими перспективами личного развития и социальной интеграции, свободой для людей выражать свои проблемы, организовываться и участвовать в принятии решений, которые влияют на их жизнь, а также равенством возможностей для всех женщин и мужчин» (Decent work. International labor organization. <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-en/index.htm>).

в заработной плате, квалификации, условиях труда и др.) [Martini, Platania, 2019]. Три ключевых фактора адаптивной резилиентности рынка труда — отраслевая структура, квалификация и качество рабочей силы, географическое положение. Набор факторов трансформативной резилиентности рынка труда значительно шире.

Доходы от трудовой деятельности составляют 57–58 % от общих доходов населения [Мониторинг..., 2021], а структура занятости населения по отраслям экономики связана с уровнем оплаты труда, поскольку для России характерна его значительная межотраслевая дифференциация [Гимпельсон, Капелюшников, 2008]. Высокий уровень квалификации и образования напрямую влияют на уровень заработной платы работников [Heskman et al., 2018; Токсанбаева, 2020] и позволяют им занимать высокопроизводительные рабочие места, способствуя развитию человеческого потенциала через повседневную деятельность. Напротив, низкий уровень квалификации и образования предопределяют занятость на низкопроизводительных рабочих местах с меньшим уровнем дохода, что не способствует развитию ценных навыков и умений [Бирюкова и др., 2018].

Параметры рынка труда сильно дифференцированы по регионам [Ахапкин, 2019] и особенно муниципалитетам России [Антонов, 2019, 2020]. Базовые условия, определяющие формирование человеческого потенциала, значительно различались в разных субъектах страны еще до пандемии COVID-19. В данном исследовании, учитывая инерционность параметров рынка труда и полноту доступных для анализа статистических данных, для уровня регионов и муниципалитетов России оцениваются изменения уровня занятости населения, безработицы, трудовых доходов населения (зарботной платы).

Занятость населения в России в 2010-е гг. выросла с 58,5 % в 2010 г. до 65,5 % в 2018 г. (максимум за всю постсоветскую историю), но в 2019 г. снизилась до 64,9 %, а по итогам 2020 г. — до 63,7 %. Внутривнутриотраслевая дифференциация уровня занятости остается высокой. Динамика уровня занятости населения обусловлена как изменением численности населения в трудоспособных возрастах, так и динамикой экономической активности и числа рабочих мест. В допандемийный период на рост уровня

занятости положительное влияние оказывали оба фактора [Антонов, 2019], но для большинства регионов именно демографический фактор являлся доминирующим.

В 2020 г. численность занятых в экономике по стране сократилась на 1514 тыс. чел., а население в возрасте 15–72 года — на 635 тыс. чел. Сокращение рабочих мест превысило депопуляцию на 879 тыс.,⁸ или на 1,2 % от численности занятых в 2019 г., что делает этот спад одним из самых серьезных для российской экономики в XXI в. Вместе с тем сокращение числа рабочих мест не привело к взрывному росту безработицы. К концу 2019 г. российский рынок труда подошел к минимальным значениям реальной безработицы (по методологии МОТ) с 1990 г. — 4,6 %, что было во многом обусловлено сокращением численности населения в трудоспособных возрастах после 2008 г. На пике кризиса в 2020 г. реальная безработица по стране выросла на 1,8 процентных пункта, до 6,4 %, а в III квартале 2021 г. уровень безработицы вновь опустился до 4,4 %, упав ниже уровня т. н. естественной безработицы для России [Гурвич, Вакуленко, 2018]. В 56 из 85 регионов уровень реальной безработицы по итогам III кв. 2021 г. уже ниже значений последнего допандемийного IV квартала 2019 г., в 7 регионах сравнялся с ним, и лишь в 22 регионах все еще остается выше него. По-видимому, решающую роль в спаде реальной безработицы сыграл демографический фактор — длившееся выведение с рынка труда трудоспособного населения. Этот процесс был усилен смертностью из-за пандемии COVID-19⁹ и «выталкиванием» с рынка труда работников пенсионного и предпенсионного возраста, находящихся в группе риска по состоянию здоровья и вынужденных по совокупности причин оставить работу.

Ключевой особенностью реакции российского рынка труда на пандемию COVID-19 является то, что предыдущие кризисы (1998, 2008–2009, 2014–2015 гг.) происходили на фоне нейтральной или положительной демографической волны

⁸ Эта величина не равна потерям рабочих мест для населения России, так как по итогам 2020 г. число прибытий мигрантов в Россию с целью работы сократилось на 3,1 млн по сравнению с 2019 г. (<https://мвд.рф/dejatelnost/statistics/migracionnaya> (дата обращения 10.03.2022)).

⁹ Величина т. н. избыточной смертности вследствие пандемии COVID-19 может достигать 1 млн чел. за 2020–2021 гг. при значительной неопределенности оценок [Karlinsky, Kobak, 2021].

в трудоспособных возрастах. Трансформация рынка труда в 2020–2021 гг. наложилась на многолетнее снижение численности трудоспособного населения. Пандемия COVID-19 имела ярко выраженное импактное воздействие – сокращение предложения рабочей силы за счет выбытия трудовых ресурсов (дополнительная смертность и уход с рынка труда) и ограничения трудовой международной миграции. Наряду с мерами государственной поддержки эти факторы обеспечили устойчивость рынка труда.

Средняя реальная заработная плата, в отличие от негативной динамики реальных денежных доходов населения в период 2014–2020 г. (–6,6 %, по итогам 2020 г. –1,4 %), в этот же период имела устойчивую тенденцию к росту (+8,4 %) ¹⁰. В 2020 г. она в целом по России выросла на 2,7 %, причем рост наблюдался во всех регионах страны, кроме Костромской и Калининградской областей.

Рост зарплат в 2020 г. связан с двумя причинами. Во-первых, сектор корпоративной занятости (в крупных и средних предприятиях и организациях бюджетного сектора) в период пандемии оказался весьма устойчивым к внешнему шоку: несмотря на локдауны и заметное сокращение зарплат в наиболее пострадавших отраслях, средняя заработная плата по экономике выросла как за счет сферы здравоохранения, так и за счет информационно-коммуникационного сектора, который продолжал стремительно расширяться в период пандемии. Крупные работодатели корпоративного сектора за счет собственных ресурсов и помощи со стороны государства не стали серьезно сокращать занятость и зарплаты. Во-вторых, на российском рынке труда сложился дефицит работников: предложение труда сократилось еще сильнее, чем спрос, что подтверждается не только статистическими индикаторами, но и оценками специалистов в рекрутинговой сфере. Работодатели вынуждены вступать в конкуренцию, в т. ч. по уровню оплаты труда.

Территориальные тренды изменения занятости и трудовых доходов разнообразны; на региональном уровне можно выделить несколько

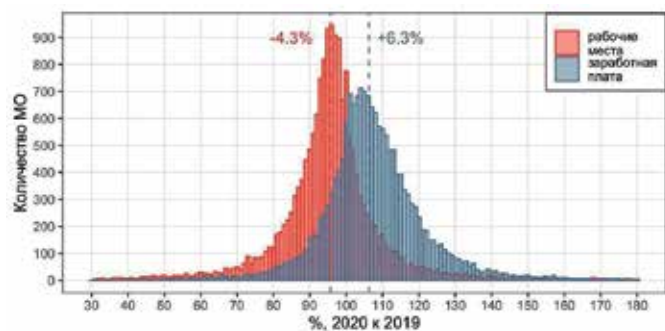
характерных групп. Относительно благополучная динамика сложилась в 15 регионах страны – в них выросли оба показателя (группа II). Для абсолютного большинства этих регионов характерна ускоренная депопуляция населения в трудоспособных возрастах (темпы выше более чем в 2 раза, чем в среднем по РФ): в регионах Черноземья и Урала, Дальнего Востока работники выбывали с рынка труда быстрее, чем сокращались рабочие места. Особое положение регионов Дальнего Востока связано также с сокращением присутствия иностранных работников, в изобилии прибывавших на заработки до пандемии. Значительный прирост уровня занятости произошел в экономически слабых регионах с молодым населением (республики Калмыкия, Тыва).

Влияние пандемии COVID-19 на динамику трудовых доходов по муниципальным образованиям (МО) оценено по данным ФНС. Для сельских и городских поселений и внутригородских территорий Москвы и Санкт-Петербурга по итогам 2020 г. медианный рост заработной платы составил 6,3 %, а сокращение числа рабочих мест – 4,3 %. Динамика аналогичных показателей для городских и муниципальных округов и муниципальных районов составила +4,6 и –3,9 % соответственно.

В уровне заработной платы воспроизводится градиент по классическим для российского социально-экономического пространства дифференцирующим осям [Тревиш, Нефедова, 2010]: город/село и людность поселения. Различия в темпах прироста заработной платы по МО разного типа и размера связаны с различиями в строгости вводимых в период пандемии ограничений [Dokhov, Tornikov, 2020] и с отраслевой структурой занятости. Максимальный прирост групповой медианы заработной платы в 2020 г. наблюдался в небольших муниципалитетах – городских (+6,2 %) и сельских (+6,6 %) поселениях, где официальная занятость, как правило, представлена бюджетной сферой и немногочисленными предприятиями реального сектора. Но, учитывая низкий охват населения официальной занятостью, реальный рост доходов охватывал меньшую часть населения. В муниципалитетах среднего размера и многих крупных, в т. ч. в городах – региональных центрах, прирост заработной платы был значительно

¹⁰ Рост совокупных денежных доходов населения от трудовой деятельности по итогам 2020 г. (+2%) замедлился, но не остановился. Но из-за того, что занятость снижалась, общий совокупный фонд оплаты труда (в реальном выражении) рос далеко не везде. Если в 2018 г. его сокращение наблюдалось только в Ставропольском крае, то в 2019 г. – в 6 регионах, а в 2020 г. – в 25.

Рис. 3. Распределение муниципальных образований (сельских и городских поселений, городских и муниципальных округов, внутригородских территорий Москвы и Санкт-Петербурга) по динамике числа рабочих мест и средней заработной платы в 2020 г.



Источник: составлено авторами.

меньше. Из общей картины выбиваются города-миллионники, где групповая медиана заработной платы выросла более чем на 6 %. Но они очень неоднородны: в Новосибирске, Челябинске, Ростове-на-Дону и Самаре прирост заработной платы превысил 10 %, в то время как в Екатеринбурге и Красноярске она упала на 4,9 и 3,6 % соответственно.

Примечание: число условных единиц соответствует отношению размеров годовой заработной платы к стоимости месячного фиксированного набора товаров и услуг.

Таким образом, российский рынок труда в целом продемонстрировал в 2020–2021 гг. высокий уровень резилиентности. По состоянию на начало 2022 г. не произошло снижения заработной платы. Уровни безработицы и занятости населения в большинстве регионов России вышли на значения, близкие к допандемийным. Резилиентность рынка труда позволила, по крайней мере, сохранить прежние условия для формирования человеческого потенциала, не допустив их заметного ухудшения. Однако это не исключает ухудшения ситуации по другим аспектам человеческого потенциала, не являющимся предметом нашего анализа.

4. Миграции и их роль в формировании человеческого потенциала

Уровень и территориальная структура миграции — один из важных показателей, характеризующих возможности и установки населения

с точки зрения развития человеческого потенциала. Экономический фактор (развитие рынка труда и социальное развитие регионов) является главной причиной миграций в России [Вакуленко, 2019; Карцева, Мкртчян, Флоринская, 2020], и рост числа переездов может рассматриваться как индикатор динамичных адаптационных процессов в обществе, а их снижение — как застойных или кризисных [Зубаревич, 2005]. Критически низкий уровень дохода домохозяйств в отстающих регионах (т. н. ловушка бедности) препятствует мобильности населения. Несмотря на исчезновение к началу 2010-х гг. подобных ловушек на региональном уровне [Guriev, Vakulenko, 2012], миграционный отток из бедных субъектов РФ по-прежнему затруднен из-за их высокого внутрирегионального неравенства [Вакуленко, 2019].

После завершения периода стрессовых миграций 1990-х гг. и экономической стабилизации внутристрановая миграционная подвижность населения в России в 2000-е гг. установилась на сравнительно низком уровне (7–8 прибытий в год на 1 тыс. жителей). Экономический рост в 2000-х гг. привел к усилению дифференциации регионов с точки зрения условий и разнообразия предложений на рынке труда, и с 2010 г. территориальная мобильность населения более чем удвоилась (до 18,7), несмотря на временное снижение в связи с экономическим спадом 2014–2015 гг. Росла и доля межрегиональных потоков, в 2015 г. превысившая 50 %. Дополнительным фактором повышения мобильности стало изменение ценностей — рост потребности (особенно у молодых поколений) в разнообразии и выборе, которые пока доступны лишь в крупных городах. Однако уже в 2019 г. этот тренд был ослаблен новой волной кризиса [Zubarevich, Safronov, 2020], а в 2020 г. пандемия COVID-19 и экономический спад привели к заметному снижению миграционной подвижности населения: коэффициент прибытий снизился почти до уровня 2011 г. Это связано как с карантинными ограничениями и более осторожным поведением россиян, часть которых решила перенести переезды на посткризисный период, так и со структурной трансформацией рынка труда при снижении экономической активности. В результате возник новый тип стрессового развития миграционной ситуации:

в отличие от резкого роста вынужденных социально-политических миграций 1990-х гг., в 2020 г. под влиянием негативных экзогенных факторов произошло резкое сокращение миграционного оборота.

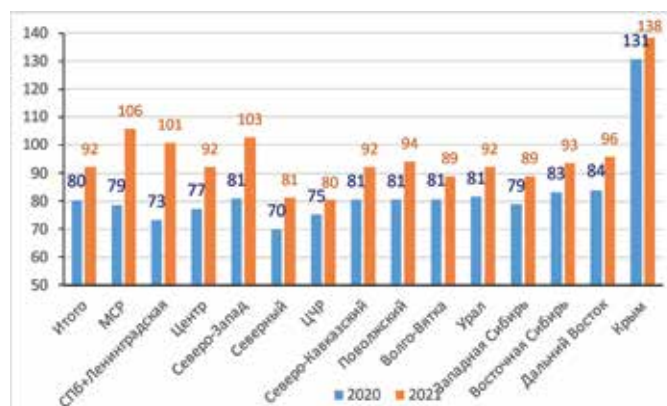
В целом по стране оборот внутренней миграции в 2020 г. по сравнению с докризисным периодом 2019 г. снизился на 16 %. Различия по экономическим районам, за исключением Северного и Центрально-Черноземного, которых миграционный спад коснулся сильнее всего, невелики (рис. 4). Прибытия сильнее всего снизились в Московском и Санкт-Петербургском столичных регионах. Несколько сильнее, чем в других частях Азиатской России, сократились миграционные потоки в нефтегазодобывающих регионах Западной Сибири. Миграционная привлекательность в ходе пандемии увеличилась только у Крыма.

Величина межрегиональной миграции в целом по стране в 2020 г. сократилась на 15 %. Данные 2020 г. показали сильное сокращение выбытий для большинства регионов со стабильным чистым миграционным оттоком (рис. 4)¹¹, особенно в Центрально-Черноземном и Северном экономических районах, тяготеющих соответственно к Москве и Санкт-Петербургу. У традиционных регионов-реципиентов в связи с проблемами на рынке труда, напротив, произошло заметное уменьшение числа прибытий при относительно небольшом сокращении числа выбытий.

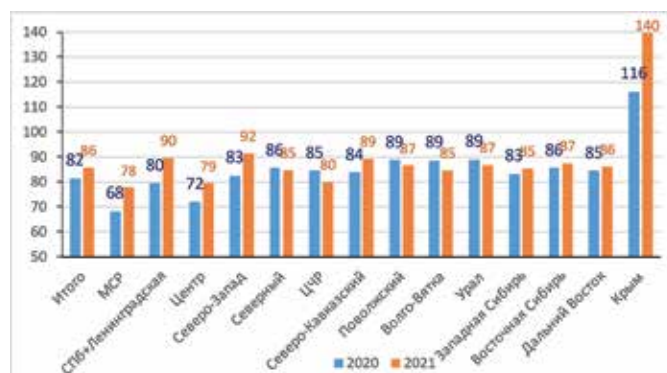
В 2021 г. в связи с улучшением общей социально-экономической ситуации прибытия мигрантов увеличились во всех экономических районах (в целом по стране на 8 % за 8 месяцев 2021 г.), но допандемийные объемы миграции не достигнуты (рис. 4а). Наиболее полное восстановление достигнуто в Северо-Западном районе, а медленнее всего оно идет в Центрально-Черноземном и Северном районах. В столичных регионах (особенно в Москве) снижение прибытий в 2020 г. было наиболее глубоким, и, несмотря на наиболее интенсивный восстановительный рост в 2021 г., межрегиональная миграция

Рис. 4. Динамика числа прибытий (внутренняя миграция) за 8 месяцев 2020–2021 г. к уровню 2017–2019 гг.

(а — внутрирегиональная миграция, б — межрегиональная миграция)



(а)



(б)

Источник: составлено авторами.

еще далека от докризисного уровня. Но внутрирегиональная миграция в столичных регионах (и, как следствие, в Центральном и Северо-Западном районах) уже превысила докризисный уровень, по-видимому, в связи с бумом на рынках ипотеки и жилья.

Внутрирегиональная миграция восстанавливается существенно активнее, чем межрегиональная. В первой половине 2021 г. впервые с 2014 г. ее доля по прибытиям превысила 50 %. Кроме двух столиц, объемы внутренней миграции за 8 месяцев 2021 г. уже превысили или вплотную приблизились к допандемийному уровню во многих регионах с крупными агломерациями. Быстро восстанавливаются внутрирегиональные потоки

¹¹ Анализ миграционной ситуации логичнее оценивать по числу более точно фиксируемых прибытий. Масштабы возвратной миграции из крупных городских центров в регионы в силу особенностей учета, как правило, преувеличиваются официальной статистикой [Karachurina, Mkrtchyan, 2021].

в Калининградской области и Крыму, Калужской области. Напротив, в Черноземье, периферийных областях Центрального района, на севере европейской части, в некоторых республиках Северного Кавказа, ряде регионов Азиатской России в 2021 г. внутрирегиональные миграции продолжали снижаться.

Межрегиональные потоки восстанавливаются медленнее и намного более избирательно. В подавляющем большинстве регионов межрегиональная миграция в 2021 г. не проявляла тенденций к росту относительно 2020 г. и не превышает 85 % допандемийного уровня. Позитивная динамика отмечается лишь в трети субъектов РФ, и лишь в 12 регионах число прибытий межрегиональных мигрантов увеличилось на 10 % и более. Наиболее близки к восстановлению традиционные реципиенты — Калининградская, Калужская, Ленинградская области, Татарстан, а также ряд периферийных регионов с небольшими миграционными потоками, слабее затронутых пандемийными ограничениями.

5. Институциональная среда местного сообщества как фактор резилиентности

Один из ключевых факторов территориальной резилиентности — институциональная среда местного сообщества, и в первую очередь — нормативно-правовое регулирование. В период пандемии COVID-19 были задействованы как ограничительные, так и поддерживающие меры на всех уровнях власти (федеральном, региональном, муниципальном), ключевые из них затронули передвижения, занятость и предоставление услуг.

4 апреля 2020 г., когда в России число заболевших COVID-19 по официальным данным достигло 3,5 тыс. чел. в 76 регионах, указом Президента¹² на федеральном уровне были продлены нерабочие дни (с сохранением заработной платы), начавшиеся 30 марта, но главное — главам субъектов РФ было поручено обеспечить реализацию комплекса мер, исходя из санитарно-

эпидемиологической обстановки (хотя они это самостоятельно делали в течение марта, с момента принятия региональных актов о введении режима повышенной готовности). В соответствии с указом на региональном уровне определялись территории, на которых предусматривались: 1) приостановка деятельности организаций и ИП с учетом видов деятельности¹³; 2) установление особого порядка передвижения людей и транспорта. Главы регионов вынуждены были балансировать между ограничением распространения COVID-19 и поддержанием уровня занятости. Регионы определяли, какие организации продолжают работать в нерабочие дни, а какие работать не будут; регионы стали бороться за расширение списка системообразующих предприятий, которые могли продолжать работать. Региональные решения дополнялись на муниципальном уровне (вплоть до городских и сельских поселений в некоторых субъектах РФ), где они (за редкими исключениями) воспроизводились без существенной детализации.

Набор и степень детализации ограничений деятельности сильно различались между регионами, как и перечень видов организаций, продолжавших работу. В подавляющем большинстве регионов подход на деле слабо соотносился с уровнем распространения COVID-19 и с социально-экономическими и географическими особенностями¹⁴. Даже там, где заболеваемость была высокой, круг работающих организаций был очень широким (например, в Дагестане). Отчасти это объясняется тем, что перечни принимались в первой декаде апреля 2020 г., когда официальная и фактическая заболеваемость в большинстве регионов была низкой, и впоследствии менялись незначительно, а в ряде регионов даже расширялись (например, в Амурской области и Еврейской АО) на фоне быстрого распространения COVID-19. Одни и те же меры на одних территориях были предписаны,

¹² Указ Президента Российской Федерации от 2.04.2020 № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)».

¹³ Исключения были перечислены в Указе, однако перечень содержал расширительную позицию «иные организации», которой воспользовались региональные органы власти.

¹⁴ Шагалов И. Л., Шаблинский А. И., Полищук Л. И. Региональные меры по борьбе с пандемией коронавируса и ее последствиями. Доклад на XXII Апрельской международной научной конференции НИУ ВШЭ. <https://conf.hse.ru/2021/program/> (дата обращения 18.03.2022). Полищук Л. И. Policy Responses to COVID-19 in Russian Regions. Научный семинар Института институциональных исследований НИУ ВШЭ. <https://cinst.hse.ru/news/480266409.html> (дата обращения 18.03.2022).

а на других рекомендованы, даже внутри региона и вне связи с обстановкой (например, первое в Ломоносовском, а второе — в Волховском районе Ленинградской области).

Поддержка рынка труда осуществлялась на основе федеральных решений по поддержке рабочих мест, а реализовалась в регионах посредством субсидий, отсрочки налогов, снижения страховых взносов, льготного кредитования, поддержания доходов безработных. Наиболее существенное изменение рынка труда состоит в массовом распространении дистанционной занятости, особенно в организациях, выполняющих публичные функции, поскольку в любых условиях их невозможно не выполнять, а часть функций стала актуальной именно в связи с пандемией. Но, учитывая техническую невозможность обеспечения дистанционного режима во многих местностях, данная мера оказывалась не вполне работающей. Более того, в таких организациях, несмотря на объявленные выходные, работникам определенных контингентов (в разных регионах они различались, например, по возрасту — 60+ или 65+) предлагалось по их желанию предоставлять ежегодный оплачиваемый отпуск. Адекватное нормативно-правовое регулирование дистанционного режима работы сотрудников так и не было создано.

Ограничения передвижения были введены как региональная мера и, согласно указу, не могли затрагивать межрегиональные перевозки. Межрегиональная дифференциация в ограничении передвижений проявилась сильнее, чем в отношении других антиковидных мер. Почти в половине регионов пропускной режим вообще не вводился; напротив, почти в четверти регионов действовали региональные и/или федеральные пропуска. В нескольких регионах из-за локальных вспышек заболевания в единичных муниципалитетах объявлялся карантин в виде запрета на передвижение за их пределы. Только в Краснодарском крае как курортном регионе карантин распространялся на всю территорию для защиты жителей в связи с наплывом отдыхающих из других субъектов РФ вследствие объявленных в стране нерабочих дней в апреле — начале мая 2020 г.¹⁵

¹⁵ По мере развития ситуации изменения в постановление главы края от 13 марта 2020 г. о введении режима повышенной готовности только до конца июня вносились 20 раз.

Таким образом, в большинстве регионов ввод антиковидных ограничений не стал эффективной мерой, и вряд ли был получен действенный опыт оперативного реагирования на кризисную ситуацию. Система управления оставалась негибкой и бюрократизированной. Меры отвечали управленческому стереотипу и в значительной мере политическим мотивам, а не особенностям региональной социально-экономической и эпидемиологической обстановки; наблюдалась скорее имитация регионально дифференцированного подхода, нежели реальное использование его возможностей. В тех регионах, которые достаточно часто сталкиваются с угрозами и рисками чрезвычайной ситуации разной природы (например, Краснодарский край, Амурская область), принимаемые меры были более динамичны и адекватны меняющейся ситуации. Весьма слабо использовался потенциал взаимодействия с организациями гражданского общества, преобладали односторонние решения при слабом вовлечении заинтересованных сторон в их подготовку.

На стадии восстановления экономической активности (в первую очередь, сферы услуг), рынка труда и миграций также затруднительно говорить об активной и конструктивной роли региональных и местных властей; за отдельными исключениями, их вклад сводился к выполнению своих базовых функций и усилиям в медицинской сфере. Ход кризиса, связанного с пандемией COVID-19, показал, что основной потенциал адаптации и восстановления сосредоточен не в органах власти, а в быстрой трансформации жизненных практик и стратегий жителей и активности бизнеса. Соответственно и территориальная резилентность определялась в первую очередь ресурсами и разнообразием этих акторов.

Заключение

Исследование присутствия многонациональных компаний в российских городах, состояния сферы услуг, рынка труда и миграций в ходе кризиса, связанного с пандемией COVID-19, формирует многоуровневую, полимасштабную и комплексную картину экономической резилентности в России. Многие особенности реакции регионов и городов на кризис и последующего

восстановления связаны с хорошо изученными чертами территориальной структуры России — высоким уровнем неравномерности развития, сильной поляризацией пространства по классическим, хорошо изученным дифференцирующим осям центр/периферия, город/село, запад/восток, север/юг, а также в зависимости от размера города. Вместе с тем коронакризис обнажил высокий уровень зависимости конкретных ситуаций в регионах и городах от бюджетных возможностей, институциональных особенностей, географического положения, исходного уровня социально-экономического развития, решений местных властей.

С каким багажом российские города подошли к кризису, связанному с пандемией COVID-19, и к радикальной трансформации модели взаимодействия с международным бизнесом, начавшейся в 2022 г.? Анализ присутствия многонациональных компаний в российских городах показывает, что быстрый рост сетей в 2000-е гг. сменился стагнацией и даже некоторым сжатием в 2010-е гг. Тем не менее заметная группа российских городов — Москва и Санкт-Петербург, некоторые другие большие города, ряд небольших городов в Сибири и на Дальнем Востоке, специализирующихся на добыче полезных ископаемых, — увеличили географическую диверсификацию связей МНК. Такие города имели тенденцию к большей аккумуляции человеческого потенциала и более глубокой интеграции в международное разделение труда и глобальные цепочки создания стоимости. Траектория большинства средних и крупных городов России, в т. ч. крупных промышленных центров и многих нефтегазовых городов, противоположна: эти города потеряли в показателе «силы» и еще больше в «разнообразии», тем самым сократив свои связи с другими городами через МНК. Большинство российских городов всех типов демонстрировали рост значимости сферы рыночных услуг в структуре присутствия МНК, в т. ч. за счет продвинутых услуг. Для экономики крупных городов характерна диверсификация сферы услуг. Напротив, малые или специализированные города закрепляются в своих узких нишах (в частности, в нефтегазовой отрасли), что приводит к снижению разнообразия и, как следствие, резилентности данных городов в целом.

Процессы, происходившие в российской третичной сфере в течение коронакризиса 2020–2021 гг., в целом схожи с глобальными тенденциями и характеризовались ростом таких отраслей, как информационные, административные, клининговые и торговые услуги, которые почти во всем мире оказались бенефициарами пандемии. Вместо спада, характерного для большинства других ВЭД, эти отрасли в 2020 г. показали в России заметный рост. Резилиентность сферы услуг в территориальном разрезе определяется внутренней структурой третичной сферы, уровнем душевых расходов на потребительские услуги, связанным с доходами и культурой потребления, и, наконец, бюджетными возможностями регионов. В 2020–2021 гг. 2/3 российских регионов характеризовались замедленными темпами восстановления экономической активности в сфере услуг после шока, связанного с пандемией COVID-19. Услуги здесь смогли адаптироваться, изменив внутреннюю структуру с учетом новых реалий, в первую очередь благодаря имеющимся экономическим ресурсам. Можно выделить нескольких основных типов регионов по реакции их третичного сектора на коронакризис: крупногородские регионы сильнее пострадали, но и быстрее восстановились к докризисному уровню; промышленные регионы, динамика сферы услуг в которых была напрямую связана с ситуацией в их отраслях специализации и часто была усугублена очаговым типом освоения; основная масса срединных регионов, где третичная сфера сравнительно слабо пострадала от пандемии из-за общего невысокого уровня развития услуг.

Кризис, вызванный пандемией COVID-19, в очередной раз продемонстрировал высокую резилиентность российского рынка труда, отмеченную и ранее, в ходе кризисов постсоветского времени. Эта устойчивость обусловлена рядом демографических и институциональных факторов. Краткосрочные изменения во время острой фазы кризиса и пика ограничительных мероприятий не стали главными факторами трансформации рынка труда. Гораздо большее влияние имел долгосрочный фактор снижения численности россиян в трудоспособном возрасте, усугубленный сверхсмертностью в ходе пандемии и вынужденным уходом

части работников с рынка труда. В итоге долгосрочного кризиса со всплеском безработицы и падением зарплат удалось избежать: уровень занятости населения сократился, но для тех, кто сохранил работу, ситуация на рынке труда стала относительно благоприятной. Как источник финансовых ресурсов трудовая деятельность еще более усилила свое первостепенное значение: на фоне снижения реальных доходов населения средняя заработная плата не уменьшилась. На муниципальном уровне динамика покупательной способности зарплаты в пандемийном 2020 г. была очень неоднородна. Возникла нетипичная ситуация, когда более высокие темпы роста заработной платы сложились в небольших муниципалитетах. В средних и крупных МО, попавших под основной удар кризиса 2020 г., рост заработной платы замедлился. Исключение составили города-миллионники (кроме Москвы и Санкт-Петербурга), которые в условиях кризиса обрели второе дыхание.

Ощутимый спад внутренних миграций в период кризиса 2020 г. коснулся всей территории страны, но по прибытиям сильнее затронул ведущие экономические центры, а по выбытиям большинство регионов — основных поставщиков мигрантов. Крымский полуостров — единственная территория, чья миграционная привлекательность выросла на фоне пандемии. Восстановление миграции в 2021 г. началось, однако оно шло медленно и весьма селективно: ограниченное число развитых регионов, быстро восстанавливающих миграционные потоки, находилось в окружении обширной зоны миграционного спада. Международная миграция сильнее зависит от институциональных ограничений, а на межрегиональную сильнее влияют внутриэкономические факторы. Эти виды миграции труднее всего восстанавливались в посткризисный период. Внутрирегиональные миграции, обусловленные (наряду с экономическими) и социально-бытовыми причинами, будучи более гибкими и устойчивыми, и восстанавливались быстрее. Положительные тенденции отмечались в крупных северных регионах с разреженной системой расселения. Южные и менее урбанизированные территории с большими внутренними традиционными ресурсами выживания образовали сплошную полосу миграционной стагнации.

Во всех аспектах прослеживается ведущая роль человеческого потенциала в обеспечении экономической резилиентности территорий. Третичная сфера показала трансформативную резилиентность в первую очередь в крупнейших агломерациях, имеющих развитую и диверсифицированную структуру сферы услуг, опирающуюся на хорошо образованное, инициативное, разнообразное население с диверсифицированными социальными связями и широким доступом к ресурсам различных типов. Города-миллионники стали ключевыми полюсами роста при восстановлении российского рынка труда после коронакризиса, а при восстановлении миграционных потоков лидировали субъекты с крупными региональными столицами. Многие большие города также смогли в 2010-е гг. нарастить отраслевое и географическое разнообразие присутствующих в них международных компаний и их связей с другими городами и странами.

Как представляется, степень пространственной поляризации по состоянию сферы услуг, рынка труда и миграций по итогам кризиса, по крайней мере, не выросла (а возможно, и сократилась). Таким образом, трудности, вызванные пандемией COVID-19, не привели к усилению социально-экономических градиентов и территориального неравенства. Вместе с тем высокая резилиентность российского рынка труда, сферы услуг и, в меньшей степени, миграционных потоков к краткосрочным шокам сочеталась с сохранением долгосрочных структурных проблем: низким уровнем интеграции в глобальные цепочки создания стоимости; структурными деформациями в экономике многих регионов, включая «вынужденную терциаризацию» с доминированием примитивных форм сферы услуг; низким уровнем оплаты труда, качества рабочих мест и квалификации работников; концентрацией человеческого потенциала в ограниченном числе центров (в первую очередь Москва, а также Санкт-Петербург, нефтегазовые регионы, юг России) при вымывании его из других регионов, в особенности с региональной периферии. Многие негативные тренды в географии присутствия международных компаний, структуре и сложности региональных экономик, уровне оплаты труда и миграционных потоках возникли еще в 2010-е гг. или 2018–2019 гг., т.е. до непосредственного воздействия коронакризиса.

Список источников | References

1. Антонов Е. В. (2019). Развитие и современное состояние рынков труда городов в России. *Население и экономика*, 1, 76–94.
2. Антонов Е. В. (2020). Рынки труда городских агломераций в России. *Региональные исследования*, 2(68), 88–100.
3. Ахапкин Н. Ю. (2019). Структурные изменения на российском рынке труда (региональный аспект). *Вестник Института экономики Российской академии наук*, (6), 26–40.
4. Ахапкин Н. Ю. (2020). Российский рынок труда в условиях пандемии COVID-19: динамика и структурные изменения. *Вестник Института экономики Российской академии наук*, (6), 52–65.
5. Бирюкова С. С., Вишневский А. Г., Гимпельсон В. Е. и др. (2018). Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие. Тез. докл. (Под ред. Я. И. Кузьминова, Л. Н. Овчаровой, Л. И. Якобсона). М.: НИУ ВШЭ, 64 стр.
6. Вакуленко Е. С. (2019). Мотивы внутренней миграции населения в России: что изменилось в последние годы? *Прикладная эконометрика*, 55, 113–138. <https://doi.org/10.24411/1993-7601-2019-10013>.
7. Внутривосточные различия ИЧР в России в 2015–2016 годах. (2018). Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2018 год (под ред. С. Н. Бобылева и Л. М. Григорьева). М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 159–170. https://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_nhdr_russia_russian.pdf.
8. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (2008). Заработная плата в России. Эволюция и дифференциация. М.: ВШЭ, 575 с.
9. Гурвич Е. Т., Вакуленко Е. С. (2018). Исследования российского рынка труда и экономическая политика. *Журнал Новой экономической ассоциации*, 1(37), 203–212.
10. Зубаревич Н. В. (2005). Индекс развития человеческого потенциала. Россия регионов: в каком социальном пространстве мы живем? М.: Поматур, 75–77. <http://www.ecoross.ru/files/atlas/book.shtml>.
11. Зубаревич Н. В. (ред.). (2005). Россия регионов: в каком социальном пространстве мы живем? М.: Поматур, 278 с.
12. Иванов Д. С. (2012). Трансформация сектора услуг регионов России: дисс. ... канд. геогр. наук. М.: МГУ имени М. В. Ломоносова.
13. Капелюшников Р. И. (2012). Сколько стоит человеческий капитал России? М.: Высшая школа экономики. 76 с. https://www.hse.ru/data/2012/10/10/1247084655/WP3_2012_06_f.pdf.
14. Карцева М. А., Мкртчян Н. В., Флоринская Ю. Ф. (2020). Миграция в России и социально-экономическое развитие регионов: анализ взаимного влияния. *Проблемы прогнозирования*, (4), 87–97.
15. Климанов В. В., Казакова С. М., Михайлова А. А. (2020). Типология региональных экономических систем на основе индекса резилиентности. *Общественные финансы*, (39), 4–12.
16. Лайкам К. Э. (2021). Российский рынок труда в условиях пандемии коронавируса. *Вопросы статистики*, 28(5), 49–57. <https://doi.org/10.34023/2313-6383-2021-28-5-49-57>.
17. Локосов В. В., Рюмина Е. В., Ульянов В. В. (2019). Кластеризация регионов России по показателям качества жизни и качества населения. *Народонаселение*, 22(4), 4–17.
18. Мигранова Л. А., Токсанбаева М. С. (2020). Региональная дифференциация человеческого потенциала в России. Вызовы и политика пространственного развития России в XXI веке (ред. Котляков В. М., Швецов А. Н., Глезер О. Б.). М.: Товарищество научных изданий КМК, 252–290.
19. Овчарова Л. Н. (ред.). (2021). Мониторинг социально-экономического положения и социального самочувствия населения: три квартала 2021 года. М.: НИУ ВШЭ.
20. Рюмина Е. В. (2021). Роль географического фактора в формировании и развитии человеческого потенциала. *Народонаселение*, 24(4), 71–81.
21. Соболева И. В. (2007). Человеческий потенциал российской экономики: проблемы сохранения и развития. М.: Наука, 203 с.
22. Стоппер М. (2018). Ключи от города: Как устроено развитие? (пер. с английского). М.: Strelka Press, 368 с.
23. Токсанбаева М. С. (2020). Дифференциация заработной платы в отраслях с высоким уровнем занятости квалифицированным трудом. *Экономика и бизнес: теория и практика*, 4–3 (62), 98–104. <https://doi.org/10.24411/2411-0450-2020-10344>.
24. Трейвиш А. И., Нефедова Т. Г. (2010). Города и сельская местность: состояние и соотношение в пространстве России. *Региональные исследования*, 2, 42–57.
25. Трейвиш А. И. (2009). Город, район, страна и мир: Развитие России глазами страноведа. М.: Новый хронограф, 372 с.
26. Chandler D. (2014). *Resilience: The Governance of Complexity*. Abingdon: Routledge, 268 p.
27. Dokhov R., Topnikov M. (2020). Everyday mobility as a vulnerability marker: The uneven reaction to coronavirus lockdown in Russia. *Environment and Planning A*, 53(4), 612–615. <https://doi.org/10.1177/0308518X20968564>.
28. Farbotko C., McMichael C., Dun O., Ransan-Cooper H., McNamara K. E., Thornton F. (2018). Transformative mobilities in the Pacific: Promoting adaptation and development in a changing climate. *Asia Pac. Policy Stud.* (5), 393–407. <https://doi.org/10.1002/app5.254>.
29. Fedele G., Donatti C. I., Harvey C. A., Hannah L., Hole D. G. (2019). Transformative adaptation to climate change for sustainable social-ecological systems. *Environmental Science & Policy*, 101, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.07.001>.
30. Florida R. (2005). *Cities and the Creative class*. London: Routledge.
31. Giacometti A., Teräs J., Perjo L., Wøien M., Sigurjonsdottir H., Rinne T. (2018). Regional Economic and Social Resilience: Conceptual Debate and Implications for Nordic Regions. Discussion paper prepared for Nordic thematic group for innovative and resilient regions. Stockholm. 32 p.
32. Glaeser E. L., Ponzetto G., Tobio K. (2014). Cities, Skills and Regional Change. *Regional Studies*, 48(1), 7–43.
33. Glaeser E. L., Maré D. C. (2001). Cities and Skills. *Journal of Labour Economics*, 19(2), 316–342.

34. Guriev S., Vakulenko E. (2012). Convergence between Russian regions. CEFIR, (w0180).
35. Heckman J. J., Humphries J. E., Veramendi G. (2018). Returns to Education: The Causal Effects of Education on Earnings, Health, and Smoking. *Journal of Political Economy*, 126(S1), S197–S246. <https://doi.org/10.1086/698760>.
36. Henderson V. (1997). Medium size cities. *Regional Science Urban Economies*, 27(6), 583–612. [https://doi.org/10.1016/S0166-0462\(96\)02169-2](https://doi.org/10.1016/S0166-0462(96)02169-2).
37. Isard W. (1966). *Methods of regional analysis*. Cambridge, Massachusetts: The M. I.T. Press, 4.
38. Karachurina L., Mkrtchyan N. (2021). Internal migration and population concentration in Russia: age-specific patterns. *GeoJournal*, 87, 4741–4762. <https://doi.org/10.1007/s10708-021-10525-z>.
39. Karlinsky A., Kobak D. (2021). Tracking excess mortality across countries during the COVID-19 pandemic with the World Mortality Dataset. *eLife*. <https://doi.org/10.7554/eLife.69336>.
40. Lucas R. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22, 3–42.
41. Manera C., Valle E. (2018). Industry and services in the Balearic Islands, 1950–2015: The regional de-industrialization in a tertiary economy. *Investigaciones de Historia Economica*, 14 (3), 210–219.
42. Martin R., Sunley P., Gardiner B., Tyler P. (2016). How regions react to recessions: Resilience and the role of economic structure. *Reg. Stud.*, (50), 561–585.
43. Martini B., Platania M. (2019). Analyzing resilience in local labor market areas: a spatial analysis. The case of Italy. *Applied Economics Quarterly*, 65(3), 189–208. <https://doi.org/10.3790/aeq.65.3.189>.
44. Pažitka V., Wójcik D., Knight E. (2021). Critiquing construct validity in world city network research: Moving from office location networks to inter-organizational projects in the modeling of intercity business flows. *Geographical Analysis*, 53(2), 355–376.
45. Pumain D., Saint-Julien Th. (2001). *Les Interactions Spatiales*. Paris: Armand Colin, Coll. *Cursus*. 192 p. <https://doi.org/10.7202/023034ar>.
46. Pumain D., Swerts E., Cottineau C., Vacchiani-Marcuzzo C., Ignazzi C. A., Bretagnolle A., et al. (2015). Multilevel comparison of large urban systems. *Cybergeo: European Journal of Geography*. <https://journals.openedition.org/cybergeo/26730>.
47. Rogov M., Rozenblat C. (2018). Urban resilience discourse analysis: towards a multi-level approach to cities. *Sustainability*, 10(12), 1–21. <https://doi.org/10.3390/su10124431>.
48. Rogov M., Rozenblat C. (2020). Delineating Russian cities in the perspective of corporate globalization: towards Large Urban Regions. *Cybergeo: European Journal of Geography*. <https://journals.openedition.org/cybergeo/35108>.
49. Rogov M., Rozenblat C. (2022). Intercity economic networks under recession: Counter-intuitive results on the evolution of Russian cities in multinational firm networks from 2010–2019. *Journal of Urban Affairs*. <https://doi.org/10.1080/07352166.2022.2041987>.
50. Rozenblat C. (2020). Extending the concept of city for delineating large urban regions (LUR) for the cities of the world. *Cybergeo: European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.20944/preprints202003.0213.v1>.
51. Rozenblat C., Zaidi F., Bellwald A. (2017). The multipolar regionalization of cities in multinational firms' networks. *Global Networks*, 17(2), 171–194. <https://doi.org/10.1111/glob.12130>.
52. Sakdapolrak P., Naruchaikusol S., Ober K., et al. (2016). Migration in a changing climate. Towards a translocal social resilience approach. *DIE ERDE – Journal of the Geographical Society of Berlin*, (147), 81–94.
53. Sigler T. J., Martinus K. (2017). Extending beyond 'world cities' in World City Network (WCN) research: Urban positionality and economic linkages through the Australia-based corporate network. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49(12), 2916–2937. <https://doi.org/10.1177/0308518X16659478>.
54. Stolbova V., Battiston S., Napoletano M., Roventini A. (2017). Financialization of Europe: a comparative perspective. Working paper. http://www.isigrowth.eu/wp-content/uploads/2017/07/working_paper_2017_22.pdf.
55. Taylor P. J. (2004). Regionality in the world city network. *International Social Science Journal*, 56, 361–372. <https://doi.org/10.1111/j.0020-8701.2004.00499.x>.
56. Lerch D. (Ed.). (2017). *The Community Resilience Reader: Essential Resources for an Era of Upheaval*. Island Press. 336 p.
57. Vitali S., Glattfelder J. B., Battiston S. (2011). The network of global corporate control. *PLoS ONE*, 6(10): e25995.
58. Zubarevich N. V., Safronov S. G. (2020). Russian regions in the acute phase of the coronavirus crisis: differences from previous economic crises of the 2000s. *Regional Research of Russia*, 10(4), 443–453.

Human Development in the Spatial Dimension: Challenges for the Resilience of Russian Territories

Nikolay K. KURICHEV,

PhD in Geography, Dean of the Faculty of Geography and Geoinformation Technologies at the Higher School of Economics Research University (HSE University). Pokrovsky Boulevard 11, Office A105, Moscow, Russia. E-mail: nkurichev@hse.ru

Mikhail I. ROGOV,

PhD, Researcher at the Faculty of Geography and Geoinformation Technologies at HSE Research University. Address: Pokrovsky Boulevard 11, Office A105, Moscow, Russia. E-mail: mikhail.i.rogov@gmail.com

Evgeny V. ANTONOV,

PhD in Geography, Researcher at the Institute of Geography of the Russian Academy of Sciences. HSE University. Pokrovsky Boulevard 11, Office A105, Moscow, Russia. E-mail: antonov@igras.ru

Maria V. ZOTOVA,

PhD in Geography, Associate Professor at the Faculty of Geography and Geoinformation Technologies at HSE Research University. Pokrovsky Boulevard 11, Office A105, Moscow, Russia. E-mail: mzotova@hse.ru

Alexander V. SHELUDKOV,

PhD in Geography, Associate Professor at the Faculty of Geography and Geoinformation Technologies at HSE Research University. Pokrovsky Boulevard 11, Office A105, Moscow, Russia. E-mail: a.v.sheludkov@igras.ru

Olga B. GLEZER,

PhD in Geography, Associate Professor at the Faculty of Geography and Geoinformation Technologies at HSE Research University. Pokrovsky Boulevard 11, Office A105, Moscow, Russia. E-mail: olga.glezer@igras.ru

Sergey G. SAFRONOV,

PhD in Geography, M. V. Lomonosov Moscow State University. Leninskie gory, 1, Moscow, Russia. E-mail: saffff@mail.ru

ABSTRACT Chapter 2.10 focuses on the relationship and mutual influence between human development and territorial resilience, i.e. the ability of socio-territorial systems to cope with external and internal shocks. Territorial resilience is a complex phenomenon that includes landscape, economic and social resilience. In this chapter we focus on the review of economic resilience of Russian territories, since currently economic shocks are the most significant ones. We first examine the basis of economic resilience – the place of Russian cities in the international division of labor based on the presence of multinational firms. Then we analyze different aspects of resilience in relation to human development during one of the recent crises - the COVID-19 pandemic: the evolution of the service sector, labor markets and migration behavior across Russian regions and municipalities. Finally, we examine the role of governance practices in crisis adaptation and the relationship between resilience and human development dynamics in the spatial dimension.

KEY WORDS Territorial resilience, human potential, multinational companies, local economy, local labor market, COVID-19, municipalities, local governance practices

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Куричев Н. К., Рогов М. И., Антонов Е. В. и др. Человеческий потенциал в пространственном измерении: вызовы для резилиентности территорий России. Образовательная политика, 2023, 3(95), 76-95. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-76-95.

Обучение работе с финансовыми инструментами как новая задача в области развития человеческого потенциала*

Александр Тимофеев

АННОТАЦИЯ В данной главе из монографии «Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований» рассматриваются проблемы обучения работе на фондовом рынке. Этот образовательный феномен находится преимущественно в «серой» зоне и остается малоизученным. При этом он отвечает на объективный запрос миллионов граждан, вовлеченных в современные фондовые рынки. Отчеты Центрального банка России показывают растущее количество активных брокерских счетов. В то же время инициативы по обучению работе на фондовом рынке пока находятся за пределами как изменений формальной системы образования, так и исследовательской повестки. Результаты представленного в настоящей главе исследования показывают, с одной стороны, растущее количество инициатив в сфере обучения работе на фондовом рынке, а с другой стороны, их существенную дифференциацию. Прежде всего следует отметить разницу между государственными структурами (и связанными с государством крупными компаниями) и частными инициативами локальных акторов. Сравнение по степени проработанности методического и содержательного аспекта рассмотренных государственных образовательных инициатив показывает существенно более низкий уровень качества компетенций, которым они обучают, в отличие от частных инициатив. Рассмотренные образовательные инициативы могут иметь особую ценность с точки зрения формирования компонентов человеческого потенциала, связанных с предприимчивостью, инициативностью, агентностью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Человеческий потенциал, обучение работе на фондовом рынке, предприимчивость, инициативность, агентность, биржевое образование, «серый» рынок биржевого образования

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-96-108

Введение

В своих работах, посвященных человеческому потенциалу, А. Сен предложил особый подход; в его рамках человеческое развитие (human development) рассматривается «с точки зрения возможностей» (capability approach), то есть как процесс не улучшения формальных показателей, а расширения поля возможностей. Исследователь понимает человеческое развитие как «большую свободу выбора, чтобы каждый мог выбирать из большого числа вариантов ту цель и тот образ жизни, которые он считает предпочтительными»¹.



**Александр Аркадьевич
ТИМОФЕЕВ**

аспирант Института образования
НИУ «Высшая школа экономики»,
стажер-исследователь Лаборатории
исследований человеческого потенциала
и образования НИУ «Высшая школа
экономики».

(Россия, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10,
каб. 211.

E-mail: a.timofeev@hse.ru)

¹ Sen Amartya. (2005). Human rights and capabilities. Journal of Human Development, 6 (2): 151–166. doi: 10.1080/14649880500120491. S2CID15868216.

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

Эта идея применима к феномену, на анализе которого сосредоточена настоящая глава. Речь идет о растущей вовлеченности населения России в фондовый рынок. На момент середины 2023 года свыше 26 млн частных лиц открыли счета на Московской бирже, причем до 6 млн из них совершают сделки активно и регулярно². Динамика вовлечения населения в работу на фондовом рынке только растет, несмотря на уменьшение объема торгов (после ухода с российского рынка недружественных резидентов) и объективно кратное уменьшение торгуемых инструментов (из-за блокировки доступа к западным площадкам). Повышенный интерес к фондовому рынку и связанный с ним запрос в образовательной сфере ориентирован не на технические навыки работы, то есть специальный человеческий капитал, а на понимание механизмов работы фондового рынка как системы – общий человеческий капитал. В данной главе мы на основе эмпирических данных раскроем, с каким запросом люди приходят учиться работе на фондовом рынке в России, и постараемся проиллюстрировать, что сегодняшний интерес к фондовому рынку стоит рассматривать не с позиций традиционно понимаемой «финансовой грамотности» (то есть обучения тому, как не потерять деньги и не стать жертвой мошенников), а с позиции развития предпринимательского элемента человеческого капитала, роль которого в современном мире возрастает³. При этом фондовый рынок выступает одним из наиболее недооцененных институтов капитализации человеческого потенциала в России.

Как отмечается в публикации П. С. Сорокина и Е. А. Позднухой⁴, «рост охватов после-школьным образованием и даже показатели качества этого образования (в той мере, которой это качество может быть измерено сегодня массовыми инструментами) в недостаточной степени позволяют объяснить наблюдаемые изменения в экономическом росте как на глобальном, так и на национальном уровне». Параллельно

недостаточно проработанной остается и методология оценки получаемой отдачи от высшего образования.

События последних нескольких лет, а именно стремительная диджитализация во время пандемии и создание новых «железных занавесов» вследствие реакции западных стран на СВО, заставляют нас искать новые решения, и в них мы не можем опереться на привычные ориентиры в виде западных практических или теоретических моделей. Одним из таких решений может выступить фондовый рынок. Однако для того, чтобы продуктивно действовать в его рамках, необходимо иметь специальные навыки в соответствии с теорией человеческого капитала⁵.

Традиционно в дискуссии о навыках как элементах человеческого капитала не рассматриваются навыки, связанные с работой на фондовом рынке. Им редко уделяется внимание в программах формального обучения. В исследовании Элизабет Челл и Розмари Атайд «Planning for uncertainty» («Планирование в условиях неопределенности») рассматривается, как обучение молодых людей инвестициям помогает развить у них инновационное мышление. Разрабатывается теоретическое обоснование набора навыков, которое, как утверждается, является фундаментальным для развития инновационного мышления и, следовательно, личностного развития⁶. Более широкая рамка данной дискуссии сформирована в главе данной книги П. С. Сорокина и Е. А. Позднухой, где прямо говорится: сейчас в основном обсуждается идея о том, что главная цель образования – человек (в соответствии с теорией человеческого капитала). «Но представления о необходимых характеристиках человека, обсуждаемые в поле практической политики, пересматриваются. Утверждается, что представления, заложенные в теории человеческого капитала, оказываются недостаточно эффективными для описания взаимодействий между рынком

² Московская Биржа. <https://www.moex.com/n55995/?nt=106>.

³ Кузьминов Я. И., Сорокин П. С., Фрумин И. Д. (2019). Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. Форсайт, 13(2), 19–41.

⁴ Сорокин П. С., Позднухова Е. А. «Человеческий потенциал»: концептуализация и обзор современных полидисциплинарных дискуссий.

⁵ Schultz T. W. (1972). Human Resources (Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities). New York: National Bureau of Economic Research.

⁶ Chell E., Athayde R. (2011). Planning for uncertainty: Soft skills, hard skills and innovation. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 12(5), 615–628.

труда и образованием⁷. Исследователи сходятся в мысли, что в современном мире отдача на рынке труда формируется не только «традиционными» составляющими человеческого капитала (когнитивные, профессиональные навыки), но и сложно фиксируемыми личностными чертами человека, позволяющими ему быть успешным в конкретно-исторической реальности», — пишут авторы. Данные характеристики не успели подвергнуться массовой эмпирической проверке и, соответственно, стать предметом основной дискуссии о составных элементах человеческого капитала. Таким образом, понятие «человеческий капитал» П. С. Сорокин и Е. А. Позднухова предлагают рассматривать совместно с понятием «человеческий потенциал», несмотря на то, что дискурс о человеческом потенциале пока систематически не обобщался.

Как говорится в цитируемой работе, перспективной представляется трактовка понятия «человеческий потенциал», включающая, помимо характеристик, традиционно рассматриваемых как аспекты человеческого капитала, следующие параметры:

- не являющиеся «капиталом», ценным на рынке труда сегодня, но способные стать им завтра (например, с изменением спроса);
- важные не только для производства, но и для потребления (например, так называемого креативного потребления, которое становится все более значимым видом экономической активности);
- позволяющие не только реагировать на существующие институциональные условия, подстраиваясь под них, но и сознательно менять среду, в том числе создавая новые рынки и ниши для приложения своих умений.

В рамках данного подхода финансовый рынок и обучение работе на фондовом рынке становятся важными элементами дискуссии, поскольку навыки, связанные с работой на фондовом рынке, обладают следующими параметрами.

Во-первых, эти навыки не обязательно связаны с профессиональной деятельностью в ее

традиционном понимании, но относятся к более доступной сфере деятельности, в которой могут участвовать представители разных профессий.

Во-вторых, эти навыки отражают не универсальное состояние социально-экономической среды, а являются следствием трендов и изменений последних лет: например, отражают сам факт появления российского фондового рынка, привлекающего миллионы человек, а также радикальные изменения мировой финансовой сферы с 2022 года.

Наконец, в-третьих, обсуждаемые навыки дают личности возможность не просто усовершенствовать существующие структуры и институты (как в случае с корпоративным предпринимательством, реализуемым наемными работниками). Они изначально ставят человека в активную позицию по отношению к окружающей среде — прежде всего к среде экономической. При этом сложившиеся форматы обучения работе на бирже служат иллюстрацией перечисленных тезисов в приведенном определении «человеческого потенциала» и базовым материалом для дальнейших исследований. По сути, приобретение и продажа ценных бумаг и других инструментов на бирже означают инициированные индивидом изменения в распределении прав собственности на те или иные структуры.

Как отмечается в литературе, текущие научные дискуссии смещаются в сторону оценки постепенного перехода от фокусирования на отдельных навыках, их измерении и развитии, «к подходу, учитывающему комплексный характер человеческого потенциала и ставящему в центр актуализированную в действии и в существенной степени инициативную роль человека в развитии как собственного потенциала, так и среды, включая корпоративную»⁸. Навыки работы на фондовом рынке — это яркий, но не единственный пример тех компонентов человеческого потенциала, которые соответствуют указанному подходу⁹.

⁷ Marginson S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287–301. DOI: 10.1080/03075079.2017.1359823.

⁸ Сорокин П. С., Мальцева В. А., Гасс П. В. (2022). Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы. *Журнал институциональных исследований*, 14(3), 59–73.

⁹ Sorokin P. S., Froumin I. (2022). 'Utility' of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. *Policy Futures in Education*, 20(2), 201–214.

Обсуждение биржевого (фондового) образования целесообразно проводить на фоне рассмотрения инициатив по поддержке предпринимательства (и предпринимательскому образованию), как на уровне отдельных институтов, так и государства. Задача поддержки предпринимательства присутствует и во многих системообразующих документах. Одним из основополагающих документов Российской Федерации является ФЗ от 28.06.2014 № 172-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «О стратегическом планировании в Российской Федерации» и редактируемая в соответствии с этим законом каждые шесть лет стратегия социально-экономического развития страны. Тема развития предпринимательства «кочует» из концепции в концепцию. Уделяется существенное внимание преимущественно вопросам доступности финансирования, условиям повышения производительности труда или совершенствованию политики налогообложения. Тогда как образовательный аспект отодвигается на второй план¹⁰.

Такая недостаточная систематизация объясняется тем, что в научных и образовательных сообществах единое мнение о месте предпринимательства в сфере экономического развития страны до сих пор сформулировано размыто. Кроме того, фондовый рынок оказывается за пределами интересов академических кругов.

В последние десятилетия появились теоретические и практические доказательства того, что подобный подход устарел. Финансы и кредитный капитал не следует воспринимать лишь как производную составляющую от реальной сферы. Финансовый и кредитный рынки играют самостоятельную роль в экономическом росте государств. Об этом говорится не только в работах западных авторов, но и в публикациях исследователей из стран постсоветского пространства М. А. Токтобековой и А. Таширова. «В условиях трансформации экономики роль ссудного капитала возрастает, так как полноценное функционирование и расширение любой фирмы не

реальны без денежных займов»¹¹. По мере перехода каждой суверенной экономики из статуса развивающейся в статус развитой наблюдается перераспределение форм заимствования от кредитного рынка к фондовому. Так, Джамия Бехти, Лейла Исмахан Бакбак и Мехди Бушетара отмечают, что во многих развивающихся странах банки опасаются развития фондового рынка как конкурентной угрозы¹². И действительно, часто дальнейшее развитие фондовых рынков приводит к замене заемного финансирования акционерным капиталом.

Между тем фондовый рынок имеет самостоятельные важные аспекты и для переходных экономик, более того, именно акцент на них позволяет завершить процесс трансформации в рыночную экономику в полном смысле этого слова. Джозеф Стиглиц перечисляет ряд наиболее значимых аспектов¹³:

- 1) движение капиталов из центров накопления к интересантам;
- 2) консолидация капитала и ресурсов, в частности для проектов, которые предполагают более внушительные расходы, чем есть в доступе у одного или нескольких сберегающих агентов;
- 3) селекция максимально перспективных для будущего финансирования проектов;
- 4) внешний контроль расходования средств в рамках реализации проекта;
- 5) гарантирование возврата инвестиций;
- 6) нивелирование рисков через диверсификацию.

Выдвигались и другие классификации функций. Например, Ю. А. Данилов, А. Е. Абрамов и О. В. Буклемишев в своем докладе выделяют следующие задачи фондового рынка как самые значимые с финансовых позиций¹⁴:

¹⁰ Распоряжение Правительства РФ от 02.06.2016 № 1083-р (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года» (вместе с «Планом мероприятий ("дорожной картой") по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года»).

¹¹ Токтобекова М. А., Таширов А. (2016). Особенности и роль ссудного капитала в развитии экономики. Вестник науки и образования, 9 (21). Бишкек, Академия государственного управления при Президенте Кыргызской Республики.

¹² Bekhti D., Bakbak L. I., Bouchetara M. (2022). The Impact of Stockmarket Development on Economic Growth in Singapore. Econometric Study Based on an Autoregressive Distribution Lag (Ardl) Model Covering the Period From 1990 to 2020. Financial Markets, Institutions and Risks, 6(3), 49–53. <https://armgpublishing.com/journals/fmir/volume-6-issue-3/article-6/>.

¹³ Стиглиц Дж. Ю., Чарлтон Э. (2007). Справедливая торговля для всех: как торговля может содействовать развитию = Fair Trade For All. М.: Весь Мир.

¹⁴ Данилов Ю. А., Абрамов А. Е., Буклемишев О. В. (2017). Центр стратегических разработок РАНХиГС «Реформа финансовых рынков и небанковского финансового сектора». <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/208372568?ysclid=lhpfuakj18264203654>.

- трансформация сбережений в инвестиции, прежде всего в долгосрочные (включая агломерацию капитала, обусловленную повышенным объемом спроса на капитал для финансирования проектов по сравнению с объемом предложения капитала отдельными сберегающими агентами);
- ревизия и перераспределение предпринимательских рисков с учетом инвестиционной составляющей;
- повышение эффективности ассигнований в хозяйственную деятельность с гарантированным ростом себестоимости вложений;
- оптимизация ценообразования финансовых активов.

С точки зрения анализа зарубежного опыта стоит обратиться к материалам Всемирного банка¹⁵. Авторы проанализировали зависимость экономического развития и тенденций внутри финансовой системы. Главный вывод – ускоренный темп роста и развития компаний возможен только в странах с развитым финансовым и фондовым рынком, которые выступают своеобразным насосом, вкачивающим деньги (в том числе внешние для страны) в наиболее перспективные продукты и команды. Таким образом, взаимосвязь между финансовой системой и долгосрочными темпами экономического роста имеет причинно-следственный характер. Несмотря на серию финансовых кризисов, мировая теория и практика с начала Нового времени не смогла найти иных институтов, фундаментально гарантирующих экономический рост, кроме института фондового рынка.

Учитывая отмеченное выше периферийное место, которое занимает фондовый рынок в текущей образовательной политике, можно констатировать, что 26 миллионов россиян оказались лицом к лицу с реалиями фондового рынка, одновременно не понимая логики работы акционерных обществ (советская система не предполагала разделения полномочий) и не имея сформированных навыков работы с финансовыми инструментами.

1. Роль фондового рынка в экономике России

Количество физических лиц, открывших брокерские счета на Мосбирже, по итогам 2021 года достигло около 17 млн. За 2022 год это число увеличилось на 5,9 млн и достигло 22,9 млн человек. А в мае 2023 года количество физических лиц, имеющих брокерские счета на Московской бирже, увеличилось на 496,3 тыс. и достигло 25,56 млн. Из них ежемесячно совершают биржевые операции от 3 до 5 млн инвесторов¹⁶.

Более глубокую оценку активности населения России на фондовом рынке представим графиками, опубликованными Центральным банком за 1 квартал 2023 года¹⁷ (рис. 1).

Какие структурные изменения произошли на фондовом рынке России с момента СВО? Можно выделить несколько негативных факторов:

- в первые месяцы торги были остановлены;
- торги иностранными ценными бумагами были прекращены, вложения в подобные бумаги фактически заморожены;
- большой пул российских компаний, имеющих регистрацию в Европе («Яндекс», «Х5», «Полиметалл» и другие), оказался отрезан от своих основных рынков;
- на начало СВО балансы большинства банков были заморожены (то есть бизнесы стали менее прозрачными);
- бизнес компаний-экспортеров оказался под ударом из-за санкционного давления (ожидаемая отчетность предсказуемо просела).

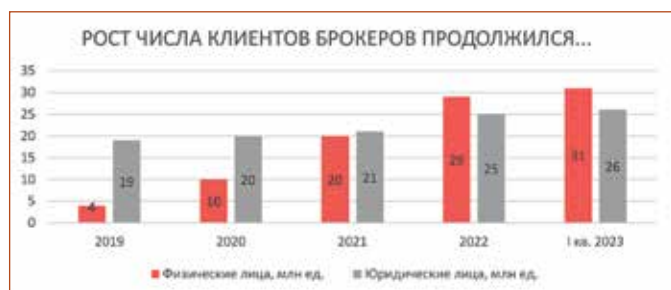
В приведенных графиках мы не видим ощутимой реакции населения на негатив. Значимых изменений в динамике открытия не произошло. Мы видим некоторое замедление, однако совершенно четко можно сказать о том, что интерес к фондовому рынку (несмотря накратно возросшие риски) стабильно растет. Данную ситуацию нельзя объяснить только маркетинговыми усилиями со стороны брокеров, наоборот: успешная политика ЦБ в области запрета мисселинга (эффекта обманутого ожидания) привела скорее к уменьшению активности. Интерес к фондовому рынку лежит не только в экономической

¹⁵ Demirgüç-Kunt, Asli. (2002). Funding growth in bank-based and market-based financial systems: evidence from firm-level data. *Journal of Financial Economics*, 65(3), 337–363. ISSN [https://doi.org/10.1016/S0304-405X\(02\)00145-9](https://doi.org/10.1016/S0304-405X(02)00145-9).

¹⁶ Московская Биржа: сайт. <https://www.moex.com/n55995/?nt=106>.

¹⁷ Банк России. Обзор ключевых показателей профессиональных участников рынка ценных бумаг: сайт. https://www.cbr.ru/Collection/Collection/File/45042/review_secur_23Q1.pdf.

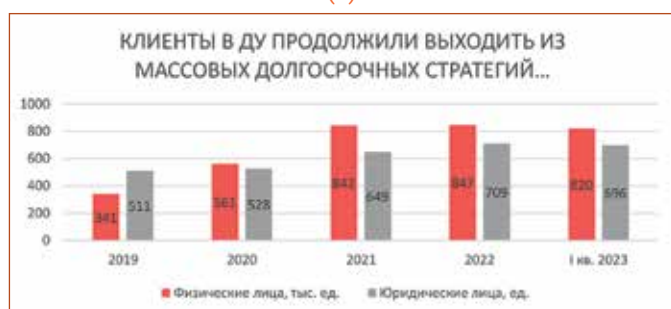
Рис. 1. Оценка активности населения России на фондовом рынке. Источник: Банк России



(а)



(б)



(в)



(г)

плоскости (как заработать или не потерять), иначе мы бы увидели значительный отток средств. Но поскольку этого не произошло, то мы можем предположить, что население хочет участвовать в экономической жизни страны,

отчасти воспринимая такое участие как форму самореализации.

Как будет показано ниже, несмотря на отсутствие внятной государственной политики, в этой области стихийно возникло широкое поле инициатив по обучению работе на фондовом рынке со стороны самых разных игроков. Образовательные инициативы Банка России базово решают задачу пресечения нарушений и прямого мошенничества профессиональных участников фондового рынка¹⁸. Многие ведомства и региональные структуры субсидируют соответствующие образовательные программы. Эти разработки можно объединить под грифом «Повышение финансовой грамотности». Они нацелены преимущественно на защиту пенсионеров, молодежи, безработных. Остаются вне зоны внимания или отодвигаются на второй план вопросы вовлечения будущих мигрантов и дальнейшего их совершенствования в инвестировании и в трейдинге.

2. Исследование инициатив обучения работе на фондовом рынке в России

Вернемся к сфере профильного образования для участников биржевых торгов. Уникальность российской ситуации заключается в том, что фондовый рынок развивается непредсказуемо и быстро. Старт дали пандемия и сопутствующая ей самоизоляция. Люди открывали брокерские счета, но не могли начать биржевые операции, не имея даже малейшего представления о ценных бумагах. Они получали начальную информацию из минимального доступного набора источников. В России сложилась самостоятельно, вне государственного надзора, существующая система обучения работе на фондовом рынке. Открытые источники позволяют систематизировать данное поле образовательных инициатив в описательном формате.

Первоначально в качестве инструмента методологического анализа решений, связанных с обучением работе на фондовом рынке, использованы принципы, сформулированные в обзоре П. Сорокина, А. Повалко и Ю. Вятской¹⁹.

¹⁸ Основные направления единой государственной денежно-кредитной политики на 2023 год и период 2024 и 2025 годов. [https://www.cbr.ru/Content/Document/File/139691/on_2023\(2024-2025\).pdf](https://www.cbr.ru/Content/Document/File/139691/on_2023(2024-2025).pdf) (дата обращения: 13.04.2023).

¹⁹ Sorokin P., Povalko A., Vyatskaya Y. (2021). Informal Entrepreneurship Education: Overview of the Russian Field. Foresight and STI Governance,

Таблица 1. Характеристики образовательных инициатив

Авторы инициативы (всего 36 инициатив)	Брокер (22 % выборки)	Образовательный центр (47 % выборки)	Частная квазиобразовательная инициатива (31 % выборки)
Наличие лицензии	отсутствует	имеется у половины инициатив	отсутствует
Условия участия	бесплатно	в среднем 10–40 тысяч рублей	до миллиона рублей
Формат обучения	запись лекций	запись лекций, личное (групповое) общение с куратором/преподавателем	онлайн-занятия и личное общение с преподавателем
Длительность	1–2 недели	до месяца	не ограничена, может быть свыше полугода
Содержание	основы финансовой грамотности; технические навыки совершения операций куп-ли-продажи бумаг на конкретной платформе	компетенции, связанные с анализом, прогнозированием стоимости акций	компетенции, связанные с анализом, прогнозированием стоимости акций, с углубленным взглядом на социально-политические факторы
Контроль знаний	отсутствует	финальный экзамен по теории	практические задания, направленные на получение прибыли

Источник: НИУ ВШЭ, Анализ инициатив по обучению работе на фондовом рынке в рамках исследования обучения работе на фондовом рынке в России: ключевые характеристики, проблемы и рекомендации, 2022 г.

Целью исследования было изучение стратегической позиции навыков работы на фондовом рынке в рамках человеческого потенциала и проведение эмпирического анализа современной образовательной практики (формальные и неформальные институты). Такой инструментальный позволил выделить типы провайдеров образовательных продуктов, классифицировать образовательные инициативы.

Работа по анализу содержания образовательных инициатив проводилась по открытым источникам в марте 2022 года. Критериями для их отбора послужили следующие факторы.

1. Отбирались инициативы, продвигающие обучение неспециалистов работе на фондовом рынке и декларирующие данную задачу на уровне названия и аннотации.

2. Инициативы содержали учебные программы и материалы в открытом доступе. При этом могли быть представлены как целостные программы курсов, так и отдельные элементы образовательного процесса.

3. Информация по инициативам была доступна в сети Интернет по ключевым словам. Этот критерий гарантировал, что все отобранные инициативы продвигались публично и позиционировались как программы для широкого круга заинтересованных.

За границами выборки остались:

- программы высшего образования системы бакалавриата/магистратуры, в том числе программы МВА (в частности, программы РАНХиГС)²⁰;
- образовательные программы для школьного и дошкольного возраста;
- специализированные продукты, обязательные для участников фондового рынка при профильной занятости (например, предназначенные для получения аттестатов ФСФР или статуса финансового советника)²¹.

Для поиска были выбраны следующие ключевые словосочетания: «обучение работе на фондовом рынке», «обучение инвестированию», «курсы по фондовому рынку», «как работать на фондовом рынке», «школа инвестирования», «обучающие центры по инвестированию».

В итоге было отобрано 36 инициатив по следующим критериям:

- 1) тип актора (автора) инициативы;
- 2) наличие либо отсутствие образовательной лицензии;
- 3) финансовые условия обучения;
- 4) формат обучения;

²⁰ Магистратура Факультета финансов и банковского дела РАНХиГС. Москва, 2022. <https://ffb.ranepa.ru/magistratura.html>.

²¹ Аттестация специалистов финансового рынка. Москва, 2022. <https://www.cbr.ru/admissionfinmarket/navigator/att/>.

- 5) длительность обучения;
- 6) содержание;
- 7) оценка результатов обучения.

3. Результаты исследования

36 инициатив по критерию «авторства» условно делятся на три неравнозначные группы.

При оценке методического обеспечения и содержательной нагрузки программ разбивку целесообразно строить на градациях авторства. Это поможет при дальнейшем анализе и позволит охватить общую картину в сегменте. В исследовании не учтено число персон, выбирающих различные форматы преподавания дисциплин. При этом рассматриваемые группы сравнимы по общему количеству инициатив, но существенно различаются по охвату. Все три группы инициатив предпочитают не освещать качественные или количественные результаты своей деятельности. Ориентировочную оценку численности аудитории можно рассчитать, опираясь на статистику посещаемости тематических сайтов. Эти данные показывают среднемесячное число посетителей орбиты русскоязычных сайтов финансовой тематики, достигающее 1,2 млн человек²². Если же от общих оценок перейти на уровень конкретных инициатив, то один из самых популярных аналитических порталов Smart-lab, работающий на широкий круг интересантов, получает среднюю посещаемость в 85 тысяч человек в день²³. Последний критерий определяет, в чем состоит преимущественная деятельность автора инициативы (обучение в целом или обучение работе на фондовом рынке). Такое разделение удобно при группировании прочих параметров выборки. В зависимости от профессиональной компетенции авторов выделяются следующие группы инициатив:

- автором курса выступает лицензированный Центральным банком российский профессиональный участник (брокер) — 8 из 36;
- преподавание ведется в многопрофильном образовательном центре, обучение фондовому рынку является побочным продуктом — 17 из 36;

- частная квазиобразовательная инициатива, автор специализируется исключительно на тематике обучения фондовому рынку (при этом обычно не имея лицензии на осуществление образовательной деятельности) — 11 из 36.

4. Анализ групп образовательных инициатив по обучению работе на фондовом рынке

4.1. Результаты анализа первой группы: брокеры

Составляющие 22 % выборки брокерские компании (8 из 36 инициатив) строят свой бизнес на получении комиссий с физических и юридических лиц в ходе операций на биржевом рынке. Для российского рынка это крупный бизнес, аффилированный с банками и страховыми компаниями и нуждающийся в стабильных потоках новых клиентов. Обучение выступает побочным продуктом, формирующим часть клиентских потоков. Для организаторов брокерство не является флагманским промыслом в рамках крупных инвестиционных групп. Например, в общем портфеле доходов ВТБ остается менее 10 % поступлений от брокерского дивизиона²⁴.

Характерной чертой структуры брокерских компаний оказывается то, что подразделение, патронирующее образовательную деятельность, традиционно подчиняется маркетинговой службе или имеет объединенные с ней центры обучения. Это косвенно подтверждает, что образовательные инициативы внутри брокерской компании появляются преимущественно для привлечения и удержания клиентов. Ни в одном из рассмотренных продуктов этой группы образовательное подразделение не было выделено в самостоятельную штатную площадку из общего департамента продаж или сопровождения клиентов. И данный факт выступает серьезным дополнительным аргументом в пользу тезиса о том, что образовательная деятельность самим менеджментом брокерских компаний воспринимается как сопутствующая. Такое

²² LiveInternet. Статистика и дневники, почта и поиск. Москва, 2022. <https://www.liveinternet.ru/> (дата обращения: 08.05.2023).

²³ LiveInternet. Статистика и дневники, почта и поиск. Москва, 2022. <https://www.liveinternet.ru/> (дата обращения: 01.05.2023).

²⁴ Пресс-служба банка ВТБ. <https://www.vtb.ru/about/press/> (дата обращения: 05.03.2023).

самоопределение не может не влиять и на содержание, и на цели образовательных заделов. У всех изученных инициатив этого сегмента отсутствуют образовательные лицензии, что выдает отсутствие мотивации на интеграцию в соответствующие регулятивные процессы.

Следующая характерная черта заключается в предложении бесплатного или финансово легкодоступного обучения. Но такие условия предлагаются только действующим клиентам брокерских компаний или же лицам, развившим желание открыть брокерский счет в перспективе.

По выбираемым форматам обучения предпочтение отдается предварительно записанным курсам и материалам, с которыми слушатели могут ознакомиться в удобное для себя время. Дополнительно может предлагаться участие в различных конференциях, круглых столах и других бизнес-встречах, посвященных фондовому рынку.

Поскольку занятия идут поточным методом, образовательные продукты в обязательном порядке содержат мероприятия по предварительному контролю уровня подготовки претендентов. Но целью экзамена служит не реальная фиксация уровня компетентности, а «инвестиционное профилирование», необходимое для дальнейшего открытия брокерского счета в рамках требований российского законодательства. Проверка же знаний на выходе зачастую игнорируется.

Учебная программа включает в себя практикумы по совершению сделок и развитию навыков торговли инструментами через терминал брокера. В обязательном порядке преподаются следующие дисциплины:

- ведение личной бухгалтерии, финансовое планирование, соотношение доходов и расходов;
- обучение работе через терминал или приложение;
- технический анализ (умение трактовать графики цен и объемов сделок и делать выводы на их основании);
- виды финансовых инструментов. Но рассматриваются только инструменты, подходящие по инвестиционному профилю, а также имеющиеся у брокера. Предлагаются к ознакомлению только инструменты, интересующие брокера с точки зрения продаж.

Образовательные инициативы, отнесенные к данной категории, сделаны под маркетинговые задачи, их ключевая цель — не научить работе на фондовом рынке, а привлечь внимание к брокеру, открыть брокерский счет и пополнить его средствами для торговли. Программы по содержанию опираются на традиционные представления о фондовом рынке (к примеру, большинство курсов, посвященных техническому анализу, транслируют идеи Александра Элдера, опубликованные в 1993 году, а также идеи, разработанные в США в 40–60-х годах XX века²⁵). Программы в большинстве своем ориентированы на формальное знакомство с фондовым рынком. Их главная задача — довести «клиента» до открытия и пополнения счета у брокера и помочь брокеру быстрее начать зарабатывать комиссию.

4.2. Результаты анализа второй группы: обучающие центры

Круг инициатив объединяет 17 образовательных программ и составляет 47 процентов от рассматриваемой выборки. Под критерии раздела попадают крупные образовательные центры, условно разделяющиеся на две подгруппы: центры, специализирующиеся на преподавании финансовых дисциплин (например, FIN-RA), и общеобразовательные структуры (такие как Skillbox²⁶ или Coursera²⁷). При этом между подгруппами не отмечается принципиальных различий в подходах с точки зрения анализируемых параметров, но наблюдается ряд расхождений.

Для рассматриваемой группы характерны большое число обслуживаемых программ и форматов, повышенный уровень технической и методической проработки образовательных решений.

9 из 17 инициатив являются крупными образовательными проектами. Такая деталь способствует повышенному уровню компетенций в сфере образовательных программ, что приводит к расширению перечня

²⁵ Elder A. (1993). Trading for a living.

²⁶ Образовательная платформа Skillbox. <https://skillbox.ru/> (дата обращения: 10.06.2022).

²⁷ Образовательная платформа Coursera. <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 12.04.2022).

онлайн-инструментария. В арсенале могут присутствовать собственные программные разработки для конференц-связи, видеохостинга и т. д.

7 из 17 инициатив приобрели образовательные лицензии. Продукты обучающих центров претендуют на статус полноценных образовательных проектов и зачастую подготовлены к конкуренции с таковыми. Выпускники курсов в зависимости от наличия или отсутствия лицензии у образовательной организации получают дипломы или свидетельства. Поскольку именно образовательная деятельность является основным источником дохода авторов инициатив, обучение платное. А редкое появление бесплатных программ объясняется решением маркетинговых задач. Это может быть собственно рекламная активность образовательного центра или партнерское решение (например, совместный проект Финама и Skillbox²⁸). Подходы к ценообразованию достаточно стандартизированы у всех участников группы. Стоимость услуг заметно не различается.

В качестве базового конкурентного преимущества образовательные центры выдвигают более высокий уровень сервиса, что выражается прежде всего в более широком доступе к личному общению с преподавательским составом. При соответствующих запросах программы могут трансформироваться под конкретные потребности клиентов. Практикуется добавление и удаление отдельных модулей программ.

По сравнению с предыдущей группой здесь обучение длится дольше. Прохождение учениками типичной программы занимает в среднем месяц и завершается экзаменом или иной формой оценки знаний.

Основную конкуренцию образовательной продукции рассматриваемой группы составляют программы брокерских компаний, поскольку они имеют достаточные ресурсы и бюджеты для полноценной борьбы за клиентуру и за квалифицированный преподавательский состав. Представителям третьей группы инициатив подобные ресурсы недоступны.

Инициативы образовательных центров, помимо элементов преподавания, включенных

в программы предыдущей группы, дополняются следующими разделами:

- 1) построение собственной торговой системы и анализ систем продаж у конкурентов;
- 2) фундаментальный анализ;
- 3) риск-менеджмент;
- 4) работа с разными торговыми платформами и программами.

В программах появляются элементы, направленные на общее восприятие фондового рынка как института. Однако отсутствует попытка продемонстрировать реальные способы деятельности на фондовом рынке, которые были бы реализуемы и востребованы в связи с изменениями последних лет. Программы не ограничены обучением торговле на конкретном терминале. Они скорее дают ответы на фундаментальные финансовые вопросы и направлены на развитие базовой финансовой грамотности. При этом авторы данной группы инициатив уделяют недостаточно внимания взаимосвязи фондового рынка с экономикой и сегодняшними реалиями. В частности, не обнаружено обучения работе с такими валютами, как юань или саудовский риал.

4.3. Результаты анализа третьей группы: частные квазиобразовательные инициативы

Группа включает 11 инициатив, что составляет порядка 30 % от общей выборки. Группа формируется из инициатив частных лиц, предпочитающих делать упор на конкретные истории финансовых успехов. Эти участники рынка переживают карьерную трансформацию из трейдера в преподавателя, не оставляя работу на фондовом рынке.

В позиционировании таких обучающих продуктов отчетливо прослеживается упор на практический опыт преподавателя. Отличительная черта от двух предыдущих групп — ориентация преподавания на людей, уже имеющих базовый контур знаний по сегментации и внутреннему устройству биржевого рынка. В маркетинговом прицеле находятся потенциальные клиенты, которые

²⁸ Образовательная платформа Skillbox. Москва, 2022.
<https://skillbox.ru/course/trading-new/>.

планируют продолжить углубленное изучение с целью повышения собственной эффективности и квалификации. Такая оценка, вероятно, привлечет новичков, но от учащихся требуется повышенная степень вовлеченности, а также готовность и способность к самообучению.

Рассмотренные выше в статье инициативы продвигаются бизнесом, имеющим значительные денежные и маркетинговые ресурсы. Индивидуальные продукты с ним конкурировать не в состоянии. Клиентский поток формируется через личные рекомендации или медийное продвижение. Число подписчиков youtube- или телеграм-каналов у средне-статистического преподавателя достигает около 10 тысяч. Но у каналов, где закупается реклама «для раскрутки», например, канала bitkogan, этот показатель достиг 300 тысяч подписчиков²⁹.

Необходимо отметить: благодаря тому, что репутация автора инициативы публична и несет основную нагрузку по привлечению аудитории, данные инициативы нацелены на эффективное образование, а не на сопутствующие продажи. Формат преподавания — личное общение и обмен опытом, обучение преимущественно опирается на Интернет, но возможны и встречи в офлайне. Знания передаются в процессе индивидуальных встреч или в малых группах.

Упор делается на трансляцию персонального опыта, выигрышных стратегий работы на фондовом рынке и в целом финансовых компетенций (налогообложение, оптимальные денежные транзакции и т. д.). Несмотря на демонстративные заявления о том, что обучение не является основным способом заработка авторов инициатив, его стоимость значительно превосходит стоимость в ранее рассмотренных группах.

Практика наставничества не следует строгим временным рамкам. Устоялся формат, при котором оплата взимается в виде подписок или ежемесячных выплат. По контенту авторские инициативы редко привязываются к узким техническим вопросам, в приоритете оказываются более глубокие оценки взаимосвязи

экономической и политической ситуации и касающихся рынка событий. Акцент делается на взаимосвязь торговых операций с личными финансовыми планами. Чаще всего обучение строится на рассмотрении конкретных сделок и стратегий инвестирования с проведением более широких параллелей.

Действующее законодательство Российской Федерации в области ценных бумаг запрещает рекламу брокерских сервисов без наличия лицензий ЦБ РФ. При этом официальный запрет на открытие счетов у американских или европейских брокеров не наложен, что теоретически разрешает россиянам самостоятельно обратиться к брокеру другой страны и начать торговлю на иностранных рынках. Но для успешной работы на внешних биржевых рынках требуется специфический набор знаний, которого брокерские компании и образовательные организации предпочитают не давать. Однако с подобными запросами продолжают работать авторы третьей группы, что позволяет частным преподавателям сохранять собственную нишу.

Анализ авторских продуктов позволяет охарактеризовать их клиентуру как оперирующую большим капиталом и наделенную серьезными амбициями.

Заключение

Недостаточное внимание Центрального банка к фондовому рынку приводит к тому, что к нему не проявляет интереса и Министерство образования. Поэтому рынок образовательных продуктов по обучению работе с биржевыми инструментами формируется стихийно. И сегодня он на две трети подчинен структурам, созданным не в просветительских целях, а в качестве инструментов маркетинга или расширения продуктовых линеек. В то же время некрупные частные квазиобразовательные инициативы полноценно отвечают на содержательный запрос «второго уровня». Они обучают анализировать, понимать и трактовать события разных уровней на фондовом рынке и готовят учащихся самостоятельно определять, какие экономические, политические и социальные процессы стоят за изменением котировок валют и ценных бумаг.

²⁹ Авторский канал bitkogan. <https://t.me/s/bitkogan> (дата обращения: 17.12.2022).

Однако индивидуальным тренерам непросто конкурировать за потенциальную клиентуру в силу кардинального разрыва в объемах маркетинговых ресурсов. И на сегодня в этот сегмент включено немногим более 30 % образовательных инициатив. По сути, это «серый» рынок.

Именно «серый» рынок биржевого образования готов ответить на вызовы, связанные с понятием «человеческого потенциала». Он способствует достижению индивидуального благополучия, «расширяет агентность человека в выстраивании траектории развития своего потенциала» (Сорокин П. С., Мальцева В. А., ВШЭ). Тем более что состав навыков и характеристик, которые надо усваивать при биржевой игре, постоянно меняется и расширяется. Более того, обучая других, частные тренеры учатся сами и попутно выявляют текущие системные проблемы.

Такая оценка делает правомочной идею пересмотреть существующие программы обучения основам фондового рынка, в том числе и как основного института развития предпринимательства, что в дальнейшем позволит оценить перспективу масштабирования новых образовательных продуктов в социально значимые проекты.

Следует дополнительно исследовать и аккумулировать наработки представителей частных квазиобразовательных инициатив для выявления наиболее успешных учебных практик из числа уже присутствующих, но не получивших широкой огласки по причине дефицита рекламного бюджета и иных ресурсов.

Одновременно представляется целесообразным внедрить модуль о биржевом рынке в курсы обучения предпринимательству на уровне вузов. Опросы студентов показали, что они считают необходимыми для реализации собственных предпринимательских проектов именно знания и навыки работы на фондовом рынке. Закрыть эту лакуну может учебный модуль, который будет содержать материалы по анализу торговых стратегий (здесь допускается привлечение опыта игрового обучения брокеров), а также анализу фундаментальных основ фондового рынка и взаимосвязи событий, происходящих в социальной, политической и экономической сферах, со стоимостью валют, заемных денег и бизнесов в целом.

Одной из ключевых задач, которая ставится государством, в рамках развития

предпринимательства является создание компаний-единорогов. Поскольку подобные компании в принципе не могут существовать вне инфраструктуры фондового рынка, то целесообразно оценить возможность создания для студентов самостоятельного образовательного курса, поэтапно рассматривающего жизненный цикл компании, начиная со стартапа. Цель развития стартапа — «от частной инициативы до компании, присутствующей на фондовом рынке» — регулярно декларируется, но пошагово в современном российском образовании не проработана.

Финансовый рынок в целом и фондовый рынок в частности способны играть важную роль в развитии человеческого потенциала. Современный подход к обучению работе с этими институтами, а также к развитию навыков и компетенций на них еще только формируется. Обучающие практики традиционно отстают от вызовов рынка, но именно в данной сфере разрыв становится критическим. Новый взгляд на проблему, внимательное изучение существующих подходов частных игроков может дать значительный прирост развитию человеческого потенциала в России. Именно обучение работе на фондовом рынке способно стать недостающим элементом в развитии предпринимательской компоненты человеческого капитала.

Список источников | References

1. Авторский канал bitkogan. <https://t.me/s/bitkogan> (дата обращения: 17.12.2022).
2. Аттестация специалистов финансового рынка. Москва, 2022. <https://www.cbr.ru/admissionfinmarket/navigator/att/>.
3. Банк России. Обзор ключевых показателей профессиональных участников рынка ценных бумаг. https://www.cbr.ru/Collection/Collection/File/45042/review_secur_23Q1.pdf.
4. Данилов Ю. А., Абрамов А. Е., Буклемишев О. В. (2017). Центр стратегических разработок РАНХиГС «Реформа финансовых рынков и небанковского финансового сектора». <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/208372568?ysclid=lhpfuakj18264203654>.
5. Кузьминов Я. И., Сорокин П. С., Фрумин И. Д. (2019). Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. Форсайт, 13(2), 19–41. Kuzminov Ya. I., Sorokin P. S., Frumin I. D. (2019). General and special skills as components of human capital: new challenges for the theory and practice of education. Foresight, 13(2), 19–41.
6. Магистратура Факультета финансов и банковского дела РАНХиГС. Москва, 2022. <https://ffb.ranepa.ru/magistratura.html>.
7. Московская Биржа. <https://www.moex.com/n55995/?nt=106> (дата обращения: 03.05.2023).

8. Образовательная платформа Coursera. <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 12.04.2022).
9. Образовательная платформа Skillbox. <https://skillbox.ru/> (дата обращения: 10.06.2022).
10. Образовательная платформа Skillbox. Москва, 2022. <https://skillbox.ru/course/trading-new/>.
11. Основные направления единой государственной денежно-кредитной политики на 2023 год и период 2024 и 2025 годов. [https://www.cbr.ru/Content/Document/File/139691/on_2023\(2024–2025\).pdf](https://www.cbr.ru/Content/Document/File/139691/on_2023(2024–2025).pdf) (дата обращения: 13.04.2023).
12. Пресс-служба банка ВТБ. <https://www.vtb.ru/about/press/> (дата обращения: 05.03.2023).
13. Распоряжение Правительства РФ от 02.06.2016 № 1083-р (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года» (вместе с «Планом мероприятий ("дорожной картой") по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года»).
14. Сорокин П. С., Позднухова Е. А. «Человеческий потенциал»: концептуализация и обзор современных полидисциплинарных дискуссий.
15. Сорокин П. С., Мальцева В. А., Гасс П. В. (2022). Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы. Журнал институциональных исследований, 14(3), 59–73.
Sorokin P. S., Maltseva V. A., Gass P. V. (2022). Professional skills and their assessment in new institutional conditions: discussions, problems and prospects. Journal of Institutional Research, 14(3), 59–73.
16. Стиглиц Дж. Ю., Чарлтон Э. (2007). Справедливая торговля для всех: как торговля может содействовать развитию = Fair Trade For All. М.: Весь Мир.
Stiglitz J. Y., Charlton E. (2007). Fair trade for all: how trade can contribute to development = Fair Trade for all. Moscow: The Whole World publ. (In Rus.).
17. Токтобекова М. А., Таширов А. (2016). Особенности и роль ссудного капитала в развитии экономики. Вестник науки и образования, 9(21). Бишкек, Академия государственного управления при Президенте Кыргызской Республики.
18. Toktobekova M. A., Tashirov A. (2016). Features and role of loan capital in economic development Bulletin of Science and Education, 9(21). Bishkek, Academy of Public Administration under the President of the Kyrgyz Republic.
19. Bekhti D., Bakbak L. I., Bouchetara M. (2022). The Impact of Stock Market Development on Economic Growth in Singapore. Econometric Study Based on an Autoregressive Distribution Lag (Ardl) Model Covering the Period From 1990 to 2020. Financial Markets, Institutions and Risks, 6(3), 49–53. <https://armgpublishing.com/journals/fmir/volume-6-issue-3/article-6/>.
20. Elder A. (1993). Trading for a living.
21. Schultz T. W. (1972). Human Resources (Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities). New York: National Bureau of Economic Research.
22. Sen Amartya. (2005). Human rights and capabilities. Journal of Human Development, 6(2): 151–166. doi:10.1080/14649880500120491.S2CID 15868216.
23. Sorokin P., Povalko A., Vyatskaya Y. (2021). Informal Entrepreneurship Education: Overview of the Russian Field. Foresight and STI Governance, 15(4), 22–31. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.4.22.31.
24. Sorokin P. S., Froumin I. (2022). 'Utility' of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. Policy Futures in Education, 20 (2), 201–214.
25. Demirgüç-Kunt, Asli. (2002). Funding growth in bank-based and market-based financial systems: evidence from firm-level data. Journal of Financial Economics, 65(3), 337–363. [https://doi.org/10.1016/S0304-405X\(02\)00145-9](https://doi.org/10.1016/S0304-405X(02)00145-9).
26. Heckman J. J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. Econometrica, 47(1), 153–161. © Econometric Society.
27. LiveInternet. Статистика и дневники, почта и поиск. Москва, 2022. <https://www.liveinternet.ru/> (дата обращения: 08.05.2023).
28. LiveInternet. Статистика и дневники, почта и поиск. Москва, 2022. <https://www.liveinternet.ru/> (дата обращения: 01.05.2023).
29. Marginson S. (2019). Limitations of human capital theory. Studies in Higher Education, 44(2), 287–301. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823>.

Financial Instruments Training as an Example of a New Challenge to Human Capacity Building

Alexander A. TIMOFEEV

PhD student at the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, trainee-researcher.
Potapovsky Lane, 16, building 10, room 21, Russia, Moscow.
E-mail: a.timofeev@hse.ru

ABSTRACT The chapter examines a new educational phenomenon – a wide field of initiatives for learning to work in the stock market, which is mainly in the gray area today and, in many ways, consequently remains under-researched. Although, it answers the objective request of millions of citizens involved in modern stock markets. The Central Bank of Russia's reports show a growing number of active brokerage accounts, while initiatives for training in the stock market are still beyond the main transformations' directions, including the formal education system and the research agenda. The results of the research presented in this chapter show, on the one hand, a large number of training initiatives on how to work in the stock market, on the other hand, their significant differentiation. First of all, the difference between state structures and large state-related companies should be noted, and on the other hand, private initiatives of local actors. A comparison of the methodological and substantive aspects' elaboration level of the considered educational initiatives implemented by major players shows their significantly lower level in comparison with local private initiatives. Of particular value may be the identified potential of the considered educational initiatives in terms of the formation of widely applicable components of human potential, especially, related to entrepreneurship, initiative and agency.

KEY WORDS Human potential, training for work on the stock market, entrepreneurship, initiative, agency, stock market education, the shadow side of education

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тимофеев А. А. Обучение работе с финансовыми инструментами как новая задача в области развития человеческого потенциала. Образовательная политика, 2023, 3(95), 96–108. DOI: 10.22394/2078–838X-2023–3-96-108.



Проблемность рефлексивных практик в образовании

Михаил Кушнир, Павел Рабинович, Кирилл Заведенский



**Михаил Эдуардович
КУШНИР**

младший научный сотрудник
Лаборатории проектного
и цифрового развития
образования Российской
академии народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации.
(Россия, Москва,
пр. Вернадского, 82.
E-mail: kushnir.me@gmail.com)



**Павел Давидович
РАБИНОВИЧ**

к. тех. н., заместитель директора
Школы антропологии
будущего Российской академии
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте
Российской Федерации.
(Россия, Москва,
пр. Вернадского, 82.
E-mail:
pavel@rabinovitch.ru)



**Кирилл Евгеньевич
ЗАВЕДЕНСКИЙ**

заведующий Лабораторией
проектного и цифрового
развития образования Школы
антропологии будущего
Российской академии народного
хозяйства и государственной
службы при Президенте
Российской Федерации.
(Россия, Москва,
пр. Вернадского, 82.
E-mail: kirillzav3@gmail.com)

АННОТАЦИЯ В статье представлены проблемные аспекты реализации рефлексивных практик в образовании, выявленные по результатам обзора российского и зарубежного опыта. В рамках исследования «рефлексия» понимается как процесс «взгляда на себя и свою деятельность со стороны», а «рефлексивная практика» — как непосредственная деятельность по организации и проведению рефлексии (у себя и у других).

Анализ проблемности рефлексивных практик проводился с целью выявить источники сопротивления их применению в образовательном процессе. Исследование проведено по материалам исследовательских коллективов, анализирующих «внешние для себя» практики, а также педагогов, обобщающих собственный опыт. В результате исследований выявлены источники проблем реализации рефлексивных практик: дефициты в понятиях и моделях рефлексии; технолого-организационные особенности образовательных процессов в школах, университетах, колледжах; а также культурно-психологические особенности возрастного развития участников образовательной деятельности (детей, подростков, молодежи). Сформулирована постановка задачи на разработку модели рефлексивной практики и рекомендации по ее реализации с целью минимизации негативных реакций участников образовательной деятельности (педагогов и учащихся). Представлены выводы и обобщения о проблемах рефлексивных практик с точки зрения их цельности представлений об основаниях рефлексии, совместимости локальных и международных подходов к организации рефлексии, конфликтности практик, возможных опор для организации рефлексии в «массовой» школе. На основе результатов исследования обновлена модель образовательного профиля ученика «Алмаз личности».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Рефлексия, рефлексивная практика, метапознание, Алмаз личности, субъектность, активное образовательное поведение, активное образование

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-110-122

Введение

Основной целью исследования является разработка методических рекомендаций для подготовки и проведения с обучающимися рефлексивных практик, обеспечивающих возможность мониторинга их достижений и развития образовательной активности (субъектности). Для этого проведен обзор подходов к реализации рефлексивных практик в общем и дополнительном образовании [Кушнир и др., 2023].

По результатам обзора выявлена проблематика применения рефлексивных практик. Можно говорить о наличии теоретического и технологического разрыва между сложными практиками (используемыми в ходе организационно-деятельностных игр) и чрезмерно упрощенными практиками, выявляющими лишь отношение (как правило, эмоциональное) к произошедшим событиям (например, анализ процессов в школах через призму идей И. Канта о рефлексии [Stupak, 2020]). Синонимичными и близкими по смыслу понятиями являются: мышление, шеринг, дебрифинг, интроспекция, эмпатия, рационализация, самопознание, ретрофлексия и др.

Представляется, что ключевая проблематика состоит в отсутствии рефлексивных практик «среднего уровня», обладающих одновременно (а) возможностями «полной, целостной» рефлексии (восстановление замысла действия, формирование знаний и присвоение средств деятельности) и (б) уровнем технологизации (операционализации), необходимой и достаточной для регулярного применения в массовом общем и дополнительном образовании.

В рамках исследования «рефлексия» понимается в наиболее общем виде как «процесс взгляда на себя и свою деятельность со стороны». В то же время «рефлексивная практика» понимается как «непосредственная деятельность по организации и проведению рефлексии (у себя и у других)».

В фокусе внимания находятся следующие исследовательские вопросы:

- влияет ли на сопротивление участников модель представления рефлексии? Как часто и в каких случаях наблюдается сопротивление?

- есть ли отличия в моделях рефлексии в России и за рубежом?
- есть ли рефлексивные практики, которые не встречают сопротивления, но при этом обеспечивают достаточную глубину самоанализа?
- есть ли способы преодоления сопротивления?

При анализе практик мы концентрировались на выделении сложностей (барьеров) проведения рефлексии (рефлексивной практики), а не на анализе ее структуры и особенностей. Выборка была сформирована в рамках двух значимых аспектов определения рефлексивной практики: (1) рефлексивная практика — это любая образовательная практика, содержащая в себе организацию реального рефлексивного процесса как элемент, и (2) рефлексивная практика это реализация той или иной технологии/способа организации рефлексии в конкретной ситуации.

1. «Рефлексия»

Первая выявленная проблематика — сложность анализа понятия «рефлексия» из-за большого разнообразия ее моделей и подходов, а также их эклектичных интерпретаций. Следует обратить внимание на языковые различия. Основное значение слова *reflection* в английском языке — «оптическое отражение». То, что в России принято называть «рефлексией», в английском языке ближе по смыслу к саморефлексии, самоанализу, самосозерцанию, интроспекции. Обсуждая рефлексия, принято акцентировать внимание на психологических, философских и/или методологических аспектах, включая задачи оценивания (самооценивания), контроля освоения учебного материала и т. д. Неоднозначность использования понятия «рефлексия» приводит к его смешиванию с иными сущностями или замене ими (в частности: «обратная связь», «шеринг», «дебрифинг» и пр.).

Аналогичная ситуация наблюдается и с понятием «рефлексивная практика», близким англоязычным аналогом которого является *reflective practice*. Однако в ходе поиска обнаружены близкие по смыслу понятия: *reflective*

learning, learning reflections, reflective actions, reflection as situated practice, reflection, self-reflection, psychology of reflection и др. Помимо этого, многие из интересующих нас рефлексивных практик принадлежат к области метапознания (metacognition), которое шире рефлексии и рефлексивных практик, лежащих в основе метапознания.

Второй сложностью является низкое взаимное проникновение самих рефлексивных практик и понятий и моделей, лежащих в их основаниях. Даже в рамках одной и той же модели часто не удается построить «универсальные» признаки рефлексии как таковой. В связи с чем приходится выводить многочисленные «типы» и «подтипы» рефлексии (например: [Степанов, Семенов, 1984; 1985; 2013]).

Наконец, третьей сложностью является «неуловимость» собственно рефлексии в «модельных построениях и схемах». По нашему мнению, эта сложность связана с тем, что «выход» к структуре рефлексии требует парного описания системы из двух элементов: описания «структуры мира» и описания «структуры рефлексии в этом мире». То есть необходимо сначала определиться с онтологической структурой «внешнего мира» (где действует человек), в отношении к которой возможно организовать рефлексии. Например, в деятельностном подходе для выхода к рефлексии необходимо задать набор процессов, типов деятельности и позиций, в которые потенциально может попасть человек в ситуации учения. При этом зачастую часть, что описывает мир, представлена обширно, а описание самой природы и сущности рефлексии (и рефлексивных процессов) вовсе опускается или сводится до упрощенных методических вопросов и их циклов. Таким образом, имеем множество «квазимodelей» рефлексии, не объясняющих сущность самой рефлексии, но предлагающих действовать определенным образом для ее формирования. Например, предлагается последовательно задать серию вопросов самому себе («Что я делал?», «Что было значимо?», «Что было важно?» и др.). При этом организатор рефлексии остается без опоры, так как не имеет способа понять, являются ли ответы на эти вопросы рефлексией или нет.

Существует ряд традиций, научных и философских школ, которые ставят перед собой

задачу разработать эвристическую модель рефлексии, преодолевающую указанные сложности. Но несмотря на долгую историю развития понятия «рефлексия» в мировой философской мысли (Дж. Локк, И. Кант, С. Кьеркегор, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель и др.), в своем анализе истории представлений о рефлексии Алексеев делает вывод, что в исследовательской повестке и «технологии» проблемы рефлексии начали выходить на передний план только в 70–80-х годах XX века, в особенности в психологическом, антропологическом и педагогическом направлениях [Алексеев, 2002].

Длительность формирования задачи на исследование рефлексии косвенно указывает на системную сложность самого объекта исследования. Обсуждая модели рефлексии, которые ставят вопрос о ее природе и способах ее исследований, выделим следующие работы.

В. А. Лефевр закладывал модель рефлексии в основу теории выбора и теории управления [Лефевр, 2003]. Именно В. А. Лефевр предложил использовать строгие знаковые системы и языки (математика, логика) для описания рефлексивных процессов и один из первых начал строить рефлексии в логике системного анализа, введя специальный знак «позиции» для того, чтобы добавить в анализ рефлексивных процессов не только сознание, но и контекст деятельности [Лепский, 2021].

Н. Г. Алексеев разворачивал идею и модели связи рефлексии с проектной деятельностью и проектным мышлением и в связи с этим специально обсуждал вопрос создания рефлексивных практик [Алексеев, 2011]. Отчасти в связи с этим место рефлексии укоренилось в процессах проектирования [Пикалова, Ломакина, 2021].

Г. П. Щедровицкий предложил системную модель рефлексии как специального самостоятельного процесса в комплексном процессе мышления и отстаивал несводимость рефлексии к психическим процессам, протекающим в сознании. Именно Г. П. Щедровицкому принадлежит трактовка рефлексивного акта как сменяемых позиций (в отличие от «поворота взгляда на себя») [Щедровицкий, 1974], которая до сих пор находится в «практическом осмыслении» [Королев и др., 2022].

В. Д. Шадриков в своих работах демонстрировал сообразные взгляды с Г. П. Щедровицким на

исток рефлексии через системогенез деятельности (а не сознания и психики) [Шадринков, Кургинян, 2015].

А. Н. Леонтьев обсуждал не только устройство рефлексии, но и анализ рефлексии в различных контекстах как философской проблемы, как механизма психики и как комплексного предмета исследований [Леонтьев, Осин, 2014], а также как элемента деятельности [Леонтьев, Аверина, 2011].

В. А. Петровский анализирует и конструирует модели рефлексии в контексте развития представлений о субъекте, субъектности, субъективности, «Внутреннем Я» и др. [Петровский, 2008, 2021a, 2021b].

В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др. в рамках психологии развития рассматривают рефлексии как механизм образования знаний, а также «гармонизации» и «связывания» субъективного переживания акта развития с объективным культурно-нормативным содержанием, эти взгляды на рефлексии возвращены в их работах [Слободчиков, 1986; Слободчиков, Цукерман, 1990].

Существенные опоры для построения моделей, отражающих суть рефлексивных процессов (по крайней мере в рамках психологической традиции и культурно-деятельностного, культурно-исторического подходов [Семенов, 2020; Хаккарайнен, Бердиките, 2021]), были заложены в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. В. Зейгарник.

Отдельно следует отметить, что на фоне комплексного отношения к рефлексии легко воспринять ее как безусловное благо. Однако продуктивность рефлексии зависит от целей и ситуации. Д. А. Леонтьев, разрабатывая дифференциальную модель рефлексии [Леонтьев, Осин, 2014], обращает внимание на редко декларируемые признаки рефлексии, представление о которой «имело и продолжает сохранять в себе некоторую амбивалентность». С одной стороны, «рефлексия является важнейшим механизмом самопознания, которое рассматривалось как важнейшая задача личностного развития еще со времен античности ("Познай самого себя!")» и получило новый импульс в современных подходах к личностному развитию и психотерапии». С другой стороны, «она нередко воспринимается обыденным сознанием, как досадное качество интеллигента, который много

размышляет, но мало действует, как то, что мешает нам перейти к решительному действию».

Этот тезис о не безусловной полезности рефлексии находит подтверждение в исследовании по методикам влияния рефлексии на качество принятия решений [Леонтьев, Аверина, 2011]. Оно показало нелинейную зависимость: сначала качество решений с ростом рефлексивности растет, а потом снижается. Высокрефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии, гибче используют разные варианты действий. Но они сложнее делают выбор между ними — это удлиняет время выбора и не гарантирует его оптимальности. Таким образом, рефлексивность может оказаться контрпродуктивной в сравнительно стандартных ситуациях, но без высокой рефлексивности маловероятно выйти из нестандартной ситуации («некогда думать, конфету доставать нужно»).

2. Сложности реализации рефлексивных практик

Понятие «рефлексивная практика» имеет как минимум три трактовки: (1) как реализация той или иной технологии/способа/техники организации рефлексии в конкретной ситуации, (2) как образовательная практика, содержащая в себе рефлексии как один из элементов процесса и (3) любая практика, рефлектирующая саму себя.

В целях настоящего исследования подбор и анализ материалов осуществлялся с опорой на первую и вторую трактовку «рефлексивной практики». Таким образом, поле поиска было сужено до реальных действий по проведению и организации рефлексии в процессах обучения, образования, воспитания детей и подростков (преимущественно в общем и дополнительном образовании).

С высокой частотой проанализированные российские практики (если рассматривать только технологизированные, в той или иной степени) в качестве методических опор ссылаются на «рефлексивные технологии» из книги С. С. Кашлева [2000] и их развитие Л. С. Кожуховской, например в статье с И. В. Позняк [2000]. Данный список инструментов используется для разных возрастов, включая младший. Но большинство описаний — на уровне простых

индикаторов эмоциональной готовности к занятию. Это не может рассматриваться как полноценная рефлексия и не позволяет достигать ожидаемых образовательных результатов (таких, как новые знания и средства деятельности).

Отдельно в анализе рефлексивных практик стоит выделить ветвь развивающего обучения, которое воплотило тезис В. В. Давыдова о том, что «рефлексия может быть целенаправленно сформирована, притом в раннем возрасте; таким образом, она является типичным высокоинтеллектуальным новообразованием младшего школьника». Рефлексия в теории развивающего обучения является органичным элементом, но технологизация и «передача» рефлексивных техник ограничена, так как требует использовать модель и подход только в ее полноте.

Англоязычные практики технологизированы лучше, но не обеспечивают «глубину» самой рефлексии. Однако и здесь перенос рефлексивных практик в пространство сферы образования сталкивается с проблемами. Если опираться на исследование Gallup 2015 года, опора на «естественную» вовлеченность в рефлексии участников образовательного процесса недостаточно высока для ее встраивания в современной школе, кроме того, с возрастом вовлеченность стремительно снижается — от 75 % на уровне grade 5 до 34 % на уровне grade 12 [Brenneman, 2016].

В статье М. R. Rahmawanti [2018] с изложением опыта Universitas Ibn Khaldun отмечают проблемы с организацией практик рефлексии; автор отдельно отмечает недостаток компетенций у учителей, обнаруживая причины недостатка не в устройстве самих процессов в школе, а в отсутствии системного подхода к внедрению рефлексии, в т. ч. нехватке институтов обучения методикам рефлексии: «Учителя часто просят рефлексировать, не будучи наученными, как это делать. Это приводит к неспособности принести реальные рефлексивные практики в учебные аудитории. Это значит, необходимо учить педагогов проведению рефлексивных практик, чтобы это было не интуитивным действием. Рефлексия должна стать управляемым и осознанным процессом». О пользе «технологизации» рефлексии для учителей заявляют и М. L. Miulescu и А. Tasea,

обсуждая опыт различных учителей в школах Будапешта [Miulescu, Tasea, 2023].

При этом с опытом учителя «естественным образом» отводят рефлексии все более значимое место в своей практике. Этот тезис приводят и анализируют в своей статье Williams и Grudnoff [2011]. Опорами для организации рефлексии они считают работы Dewey (1933) и Schon (1983, 1987). При рассмотрении задач рефлексии для учителя авторы активно ссылаются на Zeichner и Johns (1996), которые обращали внимание на отличие рефлексии на собственном опыте от рефлексии на основании знаниевых моделей. В частности, у начинающих учителей слишком мало опыта, чтобы продуктивно на него опираться. В противовес уровням рефлексии Van Manen (1977), которые рассматриваются как последовательные, авторы приводят Smyth's model (модель Смита) критической рефлексии (1989), которая рассматривается по 4 уровням независимо: «Что я делаю?» — описание вопросов/проблем; «Что это значит?» — рассмотрение вопросов/проблем под разными углами зрения; «Как мы здесь оказались?» — контекст появления/рассмотрения этих задач; «Что можно было бы сделать иначе?» — рассмотрение альтернатив ретроспективно и на перспективу.

По мнению D. Gudeta, начинающие и опытные учителя признают полезность рефлексии [Gudeta, 2022], но он обнаружил отличие в том, что начинающие преимущественно использовали рефлексивные практики для описания и осознания своих действий, а опытные использовали рефлексии для изменения своих действий и не упоминали об описательном использовании рефлексии. Рефлексия в этом случае рассматривается в трех направлениях: как вызов устоявшимся нормам и правилам, как изменение своих функций или зон ответственности, как повышение уровня своей компетентности, самореализации.

Из данного исследования можно сделать вывод о том, что учителям для получения результата необходимы операционализированная модель рефлексии, соответствующие компетенции (знания и опыт) и система развития этих компетенций. Схожая картина наблюдается и в отношении управленческих позиций в школах [Dalgıç, Bakioğlu, 2014], и в отношении

учителей начальных классов [Naseer et al., 2020; Hashim, Yusoff, 2021]. Данные выводы можно экстраполировать на рефлексивные практики для учеников.

Как отмечают Н. Price с коллегами, проблемы в реализации рефлексии связаны не только с недостаточными компетенциями фасилитации у учителей, но и с сопротивлением учеников [Price et al., 2023]. Поэтому полезны как констатация факта такого сопротивления, так и практики минимизации сопротивления учеников.

Li-Shih Huang из канадского университета Виктории делится тремя своими подходами [Huang, 2017] для преодоления сопротивления: «обеспечивайте прозрачность ожиданий; быстро начинайте обсуждения с очевидно прогнозируемыми последствиями и целями; обеспечивайте поддержку рефлексии ученикам в том объеме, на который они рассчитывают (кому-то нужно руководство с вопросами, кому-то нужно вербальное участие учителя, кто-то готов и предпочитает сначала сам обдумать, а потом или обсудить или оставить выводы при себе); предоставляйте ученикам свободу эксперимента с разными форматами рефлексии». Автор выявил некоторое количество учеников, которые предпочитают медитировать, а не записывать. Рефлексия не должна быть обременительной и непонятной по последствиям, должна отвечать предмету деятельности, а преимущества от ее проведения должны быть очевидными. Она должна по глубине отвечать возможностям и потребностям участников.

Li-Shih Huang опирается на адаптированную для целей рефлексии пирамиду таксономии Блума и правило 5R: Recalling (возвращение), Recapturing (перепроживание чувств), Relating (связь с прошлым опытом), Rationalizing (выявление шаблона или осознание опыта), Redirecting (вовлечение в осознанное планирование новых действий). Li-Shih Huang обращает внимание, что нет единственно верного для всех варианта рефлексии и что это весьма напряженная работа, но она имеет огромный потенциал. Li-Shih Huang присоединяется к тезису, что «...ни одна другая концепция не оказывает такого мощного и длительно действующего потенциала, как рефлексия» [Huang, 2017].

Инструментарий проведения рефлексии Northwest Service Academy стал известным и заслуживает внимания как набор практик, классифицированных по временным затратам организаторов и участников [Watson, 2001]. В этом его преимущество (легко выбирать по предполагаемому на рефлексивные практики затратам времени), но и его дефициты (первичны операционные задачи, а не содержательные). Эффективная рефлексивная практика, по мнению Академии, должна предполагать результат в задумке (например, лидерство, командообразование, развитие критического мышления); соответствовать группе (возрасту, культуре и т. п.); проводиться до, во время, после рефлексированных действий; быть непосредственно связанной с профильной деятельностью; разрушать стереотипы, негативный опыт, удовлетворять потребность в общении, способствовать сплоченности; отличаться для разных стилей учения, возрастов и т. п.; вовлекать больше участников для полноты полезного эффекта; фасилитироваться для максимального участия, творчества и научения; обеспечить примерно одинаковое вовлечение в процесс; искать баланс между гибкостью, с учетом потребностей участников, и удержанием процесса целостным, в теме (даже имея образ результата в голове, стоит пойти навстречу потребностям участников, если возникшее обсуждение кажется более важным для них).

Одно из базовых руководств по фасилитации рефлексии подготовлено в университете Вермонта в 1995 г.¹ В руководстве представлены следующие проблемные ситуации: «доминирующий участник»; несколько человек уклоняются от обсуждения; расфокусировка внимания группы; агрессивные комментарии, порождающие сопротивление группы; проверка фасилитатора на предубеждения; попытка «свержения» фасилитатора; бездоказательные аргументы и попытка увода в сторону от темы; обесценивание темы обсуждения; неприязнь к участникам.

Рефлексивные практики показывают продуктивность и в соединении с другими практиками и инструментами [Sellars, Imig, 2021]. Особый интерес представляет соединение рефлексивной практики с проектным обучением

¹ Подробнее — www.northwestserviceacademy.org.

(PBL – project-based learning). John Kamal [2020] обращает внимание на то, что учителю сложно выбрать время на проведение рефлексивных практик. Он увидел выход в технологизации рефлексивных задач, накоплении результатов в течение учебного года и проведении анализа после окончания учебного года в логике подготовки к следующему, с учетом выводов. Вопросы для итогового анализа он структурирует так: учение (что говорят накопленные данные об ученике?); опыт ученика (что ученик думал и чувствовал в процессе учения? что, как ему кажется, стоит изменить?); развитие (что и как стоит доработать в логике курса и учебных материалах?); время (удачно ли распределено время на занятиях или стоит подправить план?).

Для регулярного анализа данных он собирает следующие источники: дневники (с помощью приложений для заметок типа Evernote или OneNote); еженедельники; голосовые заметки; обобщения учеников в конце каждого учебного модуля и учебного периода (через GoogleForms или т. п.).

В дополнение к подробному описанию собственной рефлексии учителя, на основе технологизации сбора мнений учеников, можно обратить внимание на представленные S. McNicol специализированные приложения: iTEC project, TeamUp, Reflex [McNicol et al., 2014].

В контексте развития навыков саморефлексии целостно выглядит статья A. Curletto, педагога начальной школы из штата Юта [Curletto, nd]. Автор обращает внимание на важность мотивации и широкий круг аспектов за пределами академической успеваемости и деятельности. Например, личностное пространство (в т. ч. демонстрация собственной самоорганизации учителем), внешкольная самореализация. Чтобы ученики органично осваивали саморефлексию, учитель должен использовать в т. ч. соответствующую лексику и набор понятий в ежедневной практике, а не только применять их в «специальных форматах», отведенных для рефлексии.

В качестве инструментов стимулирования рефлексии A. Curletto выделяет схемы или рисунки, рефлексии в игре, ведение портфолио, дневник, а также способы активизации рефлексии во взаимодействии: друг по рефлексии (поддержка формирования пар), образец для учеников (учитель вслух

рефлексирует свои действия), возвращение к пройденному, развитие образа мышления.

3. Рефлексивные практики с использованием цифровых инструментов и в цифровых средах

Исследования результативности самообучения в сетевом режиме существенно обрушили ожидания революции в обучении за счет массовых открытых курсов (МООС). M. Tlale-Mkhize и J. Liebenberg отмечают, что в настоящее время появились подходы по повышению их результативности, но одним из факторов является отсутствие компетенции рефлексии [Tlale-Mkhize, Liebenberg, 2023]. В очном обучении и при наличии коммуникации между соучениками рефлексивные процессы могут случиться со значительно большей вероятностью за счет опоры на коммуникацию. При самообучении (которое зачастую происходит вне контекста «живой» коммуникации) навык рефлексии становится критически важным. В свете этой задачи семь советов по структурированию рефлексии для удаленного обучения² могут быть полезны и в контексте сбора рефлексивных практик, как наиболее критичные и, следовательно, эффективные.

1. Обеспечить структуру рефлексии:

- примеры направляющих вопросов: Что я узнал? Как я это узнал? Что я думаю об этом процессе? Почему это изучение важно для меня? Как я воспользуюсь новым знанием?
- примеры незаконченных предложений-формул для побуждения к рефлексии: Я узнал... Мне еще нужно узнать... Мой следующий шаг... Пока я все это изучал, я чувствовал... Один из вариантов использовать изученное – это...

2. Поощрять три направления рефлексии. Кроме академических аспектов, важно рефлексировать и метапознание, и восприятие учебного процесса. Важно отразить социальные и эмоциональные аспекты. Педагог может использовать для связи видео.

² Structure Student Reflection Activities Effectively for Remote Learning. AVID Open Access. <https://avidopenaccess.org/resource/structure-student-reflection-activities-effectively-for-remote-learning> (дата обращения: 02.08.2023 г.).

3. Допускать разные форматы. У всех разные особенности восприятия и коммуникации. Не стоит диктовать формат рефлексии, стоит подходить к форматам рефлексии гибко (чат, видео, эмодзи, рисунки, схемы...).

4. Делиться разными примерами. Показывать примеры эффективных рефлексивных практик.

5. Просматривать и давать обратную связь. Успешное обучение подразумевает надежду ученика на помощь учителя. Оценка рефлексии ученика всегда должна быть позитивна в эмоциональном выражении, чтобы создать у ученика ощущение надежности, безопасности рефлексии.

6. Требовать регулярности. Необходимо вырабатывать привычку к рефлексии на регулярной основе. Режим рефлексии должен соответствовать возрастным возможностям ученика.

7. Предполагать три этапа рефлексии (до, в процессе, после занятия). Это не значит, что должны быть все три типа, но при планировании нужно иметь в виду все три и использовать их по необходимости.

В контексте применения цифровой среды для рефлексивных практик выглядит интересной постдипломная работа Бенджамина Стори [Storie, 2021a] про саморегулируемое обучение в университете. Автор подготовил электронную книгу [Storie, 2021b] с коллекцией инструментов по рефлексии для педагогов в предположении, что это сократит время на поиск более эффективного инструмента.

Здесь хотелось бы выделить вывод автора о том, что молодежь лучше рефлексиирует на основе цифровых медийных форматов, чем текстовых. Медиаформат стимулирует к неоднократному просмотру/прослушиванию, что приводит к более глубокому и внимательному анализу. Возможно, дополнительным фактором является удобство записи, хранения и просмотра/прослушивания, например, когда используется смартфон.

4. Рефлексия и формальные инструменты оценивания

Рефлексия — очень неформальный процесс, ее продуктивность может резко упасть при использовании «традиционных» формализованных регламентов. Такой процесс без

формальной оценки проблематично внедрять в массовую практику. Попытки нормировать такой ненормативный инструмент важны для выявления ключевых закономерностей процесса.

Образовательный центр в Чикаго (Center for Teaching and Learning)³ опубликовал обобщение подходов N. Hatton & D. Smith и S. L. Ash & P. H. Clayton. Как можно сформировать стандарт оценки индивидуального рефлексивного процесса? В зависимости от варианта рефлексии, устной или письменной, должны различаться подходы к оценке. Как неформальные варианты изложения загнать в рамки формальных описаний? А если язык неродной для рефлексиирующего? Отсюда ключевые вопросы перед оценкой: какова цель оценки рефлексии, процесс или продукт? Может ли оценка рефлексии стимулировать развитие рефлексии, рефлексивной практики? Как можно судить о рефлексии, сделать это суждение прозрачным для ученика, и чего ему ждать от этой оценки в логике самой рефлексии?

Модель N. Hatton и D. Smith [Hatton & Smith, 1995] предусматривает четыре уровня развития рефлексии:

- описательный (Descriptive): не столько рефлексия, сколько простое описание события без анализа причин;
- описательная рефлексия (Descriptive Reflection): добавляется указание причин события;
- диалогичная рефлексия (Dialogic Reflection): включает внутренний диалог со смысловыми вопросами, предполагаемыми альтернативами, оценками эмоций типа «Меня удивило...», «Что если...», «Возможно...»;
- критичная рефлексия (Critical Reflection): включает осознание контекста, в котором произошло событие, учитывает альтернативы, выявляет причинно-следственные связи, цепочки взаимосвязанных действий, захватывает рефлексивный скепсис.

Модель S. L. Ash и P. H. Clayton [Ash & Clayton, 2004] описывает ведомый фасилитатором процесс, фокусируется на социально-активном

³ Assessing Reflection. Teaching Commons. <https://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/feedback-grading/Pages/assessing-reflection.aspx> (дата обращения: 06.08.2023 г.).

учении (service learning). Но авторы публикации полагают, что он применим и при других типах учебного процесса, в том числе более традиционных. Они рекомендуют несколько форматов оценки рефлексивных действий учеников. Один из способов — использование рубрикаторов (очень популярный для того времени способ оценки). На высшем, четвертом уровне приводятся следующие признаки:

- орфография (mechanics) — аккуратность и грамотность изложения;
- осознанность (connection to experience) — описываемые связи понятны;
- внимательность (accuracy) — описываемые факты адекватны и проверяемы, смысл учебного материала передан правильно;
- ясность (clarity) — последовательно и логично излагает материал;
- достоверность (relevance) — описание обучения соответствует категориям обсуждения;
- глубина (depth) — изложение соответствует сложности материала, нет упрощений при описании взаимосвязей;
- широта (breadth) — охват разных подходов и вариантов интерпретации;
- логичность (logic) — излагаемые причинно-следственные связи логичны, с понятными выводами и следствиями;
- значимость (significance) — показаны выводы и установлены новые цели в развитие полученного опыта.

5. Обсуждение и заключение

5.1. Цельность представлений о рефлексии

Обзор рефлексивных практик как в России, так и в англоговорящих странах показал, что цели, процесс и способы организации рефлексивной деятельности остаются размытыми. В связи с этим они конкретизируются непосредственно в процессе деятельности. Неопределенность целей и способов проведения способствует фрустрации участников и организаторов рефлексии, особенно в условиях дефицита времени и строгих нормативно установленных процессов обучения в школе.

Наличие сопротивления, разнообразие механизмов сопротивления и их глубины

подтверждены в многочисленных публикациях и в России, и за рубежом. Проявление сопротивления в деятельности осуществляется через различные формы: от отказа учеников принимать участие в практиках до избыточного увлечения рефлексией с потерей продуктивности базового процесса (обучения или выполнения той или иной задачи).

На основе изученного материала можно предположить общий источник сопротивления: объем и способ рефлексивной практики (включая частотность проведения рефлексивных мероприятий) не соотносится с мотивацией и предпочтениями участников (как детей и подростков, так и взрослых).

Рефлексивные практики в России можно считать охватывающими 3 узкие функциональные зоны:

- глубокие варианты анализа стратегического типа на основе методологических практик разных школ с высококвалифицированным фасилитатором рефлексии;
- нишевая зона школ развивающего обучения по системе Эльконина–Давыдова, где рефлексия органично встроена в образовательный процесс;
- фрагментарные сравнительно простые методики Кашлева–Кожуховской, которые находят применение даже у педагогов начальной школы, поскольку являются методической базой, на которую можно сослаться.

В результате можно отметить крайне редкий опыт целенаправленного проведения рефлексивных практик в общем и дополнительном образовании, поскольку эти зоны не затрагивают массового учителя.

5.2. Совместимость представлений о рефлексии в России и за рубежом

Стоит сделать довольно неожиданный вывод о существенной независимости и, острее, изолированности в России методологических оснований рефлексии (моделей, понятий, схем) и самих рефлексивных практик (способов и инструментов реального проведения рефлексии) по отношению к англоязычным образовательным новациям и разработкам (тогда как в остальных вопросах мы привыкли видеть

широкое проникновение идей и популяризацию в России, в особенности в школах).

Наиболее близко рассматриваемой теме о рефлексивных практиках направление «метапознание», поскольку рефлексия занимает в нем важное место. Структура представлений о метапознании выделяет рефлексия в отдельный модуль, но реализация его ничего принципиально нового не предлагает. Ценной в материалах по метапознанию можно считать только саму идею целостности познания (при наличии рефлексии в комплексе с другими функциональными модулями).

Из общего в представлениях о рефлексии в России и в других странах можно отметить выделение в рефлексии двух уровней. Модели этих двух уровней выглядят независимо, но отражают одно и то же: уровень анализа продуктивности действия (reflection-in-action) и уровень анализа самой деятельности в структуре более высокого уровня (reflection-on-action, рефлексия над рефлексией).

Следует отметить, что «рефлексией» в англоязычных странах могут называть любые виды обратной связи, вплоть до оценивания результатов учебного процесса.

В отношении рефлексивных практик едино выглядят письменные форматы рефлексии (дневники и беглые оперативные ответы на сравнительно простые вопросы педагога). Аналогичным образом устроены и практики типа «мишени», где заранее изображены параметры оценки в формате лепестковых диаграмм, на которых участники ставят свои отметки. Такие инструменты и методики выглядят просто и эффективно, но для их применения нужно иметь модель параметров, по которым проводится рефлексия. Это существенное формальное ограничение по сравнению с неформализованными задачами. Кроме того, неочевидной становится ценность для всех участников именно тех параметров, которые оказываются вынесены на «мишень».

В России следует отметить плотность и глубину научных и философских оснований по отношению к понятию «рефлексия». Разработаны различные нюансы определения «рефлексия» и развернут критический дискурс по отношению разных подходов друг к другу. С точки зрения использования в практике это создает

высокий психологический барьер для тех, кто заинтересован в организации рефлексии, формировании рефлексивных практик, но не чувствует себя достаточно квалифицированным, готовым к дискуссиям понятийного характера.

Англоязычные модели рефлексии выглядят более простыми с точки зрения научных оснований, но вместе с тем и более «поверхностными». Многочисленные варианты рефлексивной практики в прикладном отношении опираются на длинные цепочки вопросов и зачастую приводят к падению интереса к ним на среднесрочном промежутке времени, особенно при регулярном применении. При формальной реакции на эти вопросы никакой пользы нет, а мотивированность для получения продуктивной реакции наблюдается не у всех. Именно поэтому в обзоре наиболее продуктивные результаты обнаружены в колледжах и университетах, где «естественная» мотивация выше. Несмотря на разнообразие открыто опубликованных моделей рефлексии, в основе большинства практик лежат лишь несколько широко известных моделей: Бортон, Гиббс, Шора, Джонс.

Важно отметить, что проведение рефлексивной практики очень сильно зависит от культурной и социальной среды, то есть от проявления в деятельности и коммуникации окружающих тех или иных ценностей. Рефлексия является проявлением субъектности, а англоговорящие культуры отражают наиболее субъектные модели общества. Восточные культуры более жестко структурированы и склонны к более строгим поведенческим проявлениям, менее личностно ориентированным.

5.3. Наличие бесконфликтных рефлексивных практик

Минимальное сопротивление встречают совсем простые практики. Такие имеются и в России, и за рубежом. За рубежом есть довольно практичные модели более глубокого характера (подробнее [Huang, 2017] и [Kamal, 2020]), но, оставаясь не слишком сложными и вполне технологизированными, они тоже сталкиваются с сопротивлением. Учитывая важность рефлексии и сложность ее проведения, можно ожидать многочисленных попыток поиска новых форматов ее реализации. Исследование

подтвердило гипотезу об актуальности новых отчуждаемых разработок, направленных на преодоление сопротивления учителей и учеников регулярной рефлексии.

5.4. Проблемы и опоры проведения рефлексии

Независимо от модели, продуктивная рефлексия — весьма трудоемкий процесс. Чтобы он воспринимался позитивно, результат должен быть адекватен усилиям, более надежно прогнозируем, приводить к повышению эмоционального фона. Для регулярных значительных трудозатрат необходимо повысить прогнозируемость их объема — это снизит фрустрацию от чувства неопределенности при дефицитах времени.

Оптимизм в отношении преодоления этих рисков внушает общая для рассмотренных публикаций позитивная реакция по итогам рефлексивной практики у всех ее проводивших, и в России, и за рубежом. Причем позитив отмечен на любых форматах рефлексии — от самых простых до самых сложных. С другой стороны, большинство публикаций содержит тезис о наличии сопротивления проведению рефлексивных практик как со стороны педагогов, так и со стороны учеников. Сам факт удовлетворения легко прогнозируем, поскольку рефлексивный взгляд, каким бы он ни был, обеспечивает системную доработку существовавшей ранее картины мира, которая после любой рефлексии становится шире, глубже, рельефнее — просто по факту дополнительной работы системно более высокого уровня.

Наблюдаемое всеми авторами существенное повышение качества образовательного процесса создает мотивацию к поиску продуктивных и эффективных моделей рефлексивных практик для широкого круга участников. Для этого нужно адекватно распределить необходимую для рефлексии нагрузку и не перегружать участников сверх необходимого для них эффекта. В рамках обзора были найдены рекомендации, которые резонируют с гипотезами авторов о причинах сопротивления и направлениях поисков средств его снижения.

В России и в зарубежных странах в целом близкое понимание задач, которые решаются процессом и практикой рефлексии.

Проанализированный опыт различных коллективов показывает, что они имеют дело со схожими проблемами (включая сопротивление учеников предлагаемым практикам). При этом используются разные модели и подходы к их практической реализации.

В качестве прообраза будущей методики предлагается рассмотреть включение элемента организации рефлексии в разработанную и апробированную модель анализа образовательных результатов «Алмаз личности» [Кушнир и др., 2023]. При этом «Алмаз личности» выступает как поле возможных «предметов рефлексии», а за основу для организации самой рефлексии принимается «треугольник Бортонна»: «Что? И что? И что теперь?» (What? So what? Now what?). Это три ключевых этапа рефлексии: описание, анализ, перспективные выводы. Поскольку в результате пилотного проекта выяснилась избыточность типизации развития субъектности по пяти уровням (основательный, изобретательный, находчивый, нормативный, контролируемый), в упрощенной модели было решено оставить только два — пассивный и активный — с опциональной детализацией активного уровня на находчивый/изобретательный, если педагогу при оценке нестандартных (нетипичных) заданий покажется важным выделять изобретательные решения.

Список источников | References

1. Алексеев Н. Г. (2002). Проектирование и рефлексивное мышление. Центр гуманитарных технологий. <https://gtmarket.ru/library/articles/5260> (дата обращения: 01.08.2023 г.).
2. Алексеев Н. Г. (2011). Рефлексия. Доклад. Летняя психологическая школа факультета психологии Московского Государственного Университета имени М. В. Ломоносова (ЛПШ-82, руководитель: И. И. Ильясков). <https://gtmarket.ru/library/articles/2164> (дата обращения: 02.08.2023 г.).
3. Кашлев С. С. (2000). Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск: Университетское, 95 с.
4. Кожуховская Л. С., Позняк И. В. (2009). Рефлексивные техники, методы и приемы. Народная асвета, (4).
5. Королев П. М., Белавери Ю. А., Иванов А. Ю. (2022). Рефлексия в деятельности: по следам дискуссии 1971. IN SITU, 7, 10–14.
6. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. (2023). Рефлексивные практики в мире образования. Образовательная политика, 2(94), 66–77. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77.

7. Леонтьев Д. А., Аверина А. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. Психологические исследования, 4(16), 32–43.
8. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 11(4), 110–135.
9. Лепский В. Е. (2021). Рефлексивность в управлении социальными системами (философско-методологический анализ). Философия науки и техники, (2), 127–147. DOI: 10.21146/2413–9084–2021–26–2–127–147.
10. Лефевр В. А. (2003). Рефлексия. Москва: Когито-Центр, 496 с.
11. Петровский В. А. (2008). Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов. Психология. Журнал ВШЭ, (1). <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/25/1210775106/77–100.pdf> (дата обращения: 01.08.2023).
12. Петровский В. А. (2021а). Субъектность Я в персонологической ретроспективе. Мир психологии, 105(1–2), 174–194.
13. Петровский В. А. (2021b). Человек над ситуацией. Второе издание. Москва: Смысл, 559.
14. Пикалова Е. А., Ломакина Е. А. (2021). Совершенствование творческой коммуникативной компетентности студентов технических специальностей при рефлексивном подходе. Проблемы современного педагогического образования, 72, 215–218.
15. Семенов И. Н. (2013). Методологические проблемы рефлексивной психологии восприятия объектов и самовосприятия индивидуальности. Мир психологии, 1(73), 131–147.
16. Семенов И. Н. (2020). Становление парадигмы деятельности как теоретико-методологической доминанты развития российской психологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики, (2), 271–294. DOI: 10.17323/1813–8918–2020–2–271–294.
17. Слободчиков В. И. (1986). О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии. Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск.
18. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. (1990). Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. Вопросы психологии, (3), 25–36.
19. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. (1984). Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. Проблемы инженерной психологии, (2), 127–129.
20. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования. Вопросы психологии, (3), 31–40.
21. Хаккарайнен П., Бердиките М. (2021). Применение культурно-исторического подхода и теории деятельности в научных исследованиях и практике. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, (4), 10–33. DOI: 10.11621/vsp.2021.04.01.
22. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности. Экспериментальная психология, 8(1), 106–126.
23. Щедровицкий Г. П. (1974). Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 3.
24. Щеколдина С. В. (2022). Основные теоретические подходы к феномену «деятельность». Вестник ПГПУ. Серия 3. Гуманитарные и общественные науки, 2, 46–61. DOI: 10.24412/2308–7196–2022–2–46–61.
25. Ash S. L., Clayton P. H. (2004). The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. Innovative Higher Education 29, 137–154. <https://doi.org/10.1023/B: IHIE.0000048795.84634.4a>.
26. Brennenman R. (2016). Gallup Student Poll Finds Engagement in School Dropping by Grade Level. <https://www.edweek.org/leadership/gallup-student-poll-finds-engagement-in-school-dropping-by-grade-level/2016/03> (дата обращения: 04.08.2023 г.).
27. Curletto A. Strategies & Activities To Teach Students How To Use Self-Reflection. James Stanfield. <https://stanfield.com/strategies-activities-teach-self-reflection/> (дата обращения: 06.08.2023 г.).
28. Dalgıç G., Bakioğlu A. (2014). The effect of stakeholders on the reflective practice of school principals: practices in Istanbul and Copenhagen. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20(3). DOI:10.1080/13540602.2013.848524.
29. Gudeta D. (2022). Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. Cogent Education, 9. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2030076.
30. Hashim S. N. A., Yusoff N. M. (2021). The use of reflective practice towards achieving effective English language teaching at primary schools. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10(1), 364. DOI: 10.11591/ijere.v10i1.20956.
31. Hatton N., Smith D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742–051x\(94\)00012-u](https://doi.org/10.1016/0742–051x(94)00012-u).
32. Huang L.-S. (2017). Three Ideas for Implementing Learner Reflection. Faculty Focus. <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/three-ideas-implementing-learner-reflection/> (дата обращения: 06.08.2023 г.).
33. Kamal J. (2020). Making Time for Reflective Practice. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/making-time-reflective-practice/>.
34. McNicol S. and etc. (2014). Facilitating Student Reflection through Digital Technologies in the iTEC Project: Pedagogically-Led Change in the Classroom. International Conference on Learning and Collaboration Technologies, 297–308. DOI:10.1007/978–3–319–07485–6_30.
35. Miulescu L. M., Tacea A-F. (2023). WHAT IS THE VALUE OF REFLECTION FOR TEACHERS? A STUDY ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS. Revista de Pedagogie -Journal of Pedagogy, LXXI, 131–148. DOI: 10.26755/RevPed/2023.1/131.
36. Naseer H., Muhammad Y., Masood S. (2020). Developing Reflective Practices of Elementary School Teachers: A Collaborative Action Research Study. Research Journal of Social Sciences and Economics Review (RJSSER), 1(4), 22–33. DOI:10.36902/rjsser-vol1-iss4–2020(22–33).

37. Price H., Brown J., Herd J. (2023). A Bit Like You're Going to therapy: Reflective Practice Provision at the Mulberry Bush School. *Residential Treatment for Children & Youth*. DOI: 10.1080/0886571X.2023.2205186.
38. Rahmawanti M. R. (2018). Promoting reflective practice in a flipped classroom. *iTELL*, 5.
39. Sellars M., Imig S. (2021). School leadership, reflective practice, and education for students with refugee backgrounds: a pathway to radical empathy. *Intercultural Education*, 32 (5), 1–13. DOI:10.1080/14675986.2021.1889988.
40. Storie B. (2021a). Incorporating Reflective Practice as a Means of Improving Student Self-Regulated Learning in a Digital Learning Environment. 2021. 60 c.
41. Storie B. (2021b). Reflecting with Purpose, 85.
42. Stupak. (2020). Implementation of reflective educational practice in the modern Finnish school. *Scientific bulletin of KRHPA*. 159–172. DOI: 10.37835/2410–2075–2020–13–12.
43. Tiale-Mkhize M., Liebenberg J. (2023). Reflective practice to bridge the theory-gap practice in Human-Computer interaction classes. 9th International Conference on Higher Education Advances, 3, 1321–1329. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16289>.
44. Watson S. (2001). Service Reflection Toolkit. (NWSA) Northwest Service Academy. <https://www.ccel.msstate.edu/files/nwtoolkit.pdf> (дата обращения: 07.08.2023 г.).
45. Williams R., Grundoff L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281–291. DOI:10.1080/14623943.2011.571861.

The problematic nature of reflective practices in education

Michael E. KUSHNIR

Junior Researcher of the Laboratory for Project and Digital Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Vernadskiy Av., 82, Moscow, Russia.

E-mail: kushnir.me@gmail.com

Pavel D. RABINOVITCH

Candidate of technical sciences, Associate Professor, Deputy Director of the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Vernadskiy Av., 82, Moscow, Russia.

E-mail: pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. Zavedensky

Chief of the Laboratory of Project and Digital Education Development, School of Anthropology of the Future in the Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Vernadskiy Av., 82, Moscow, Russia.

E-mail: kirillzav3@gmail.com

ABSTRACT The article presents problematic aspects of the implementation of reflective practices in education, identified based on the results of a review of Russian and foreign experience. Within the framework of the study, "reflection" is understood as the process of "looking at oneself and one's activities from the outside," and "reflective practice" is understood as the direct activity of organizing and conducting reflection (in oneself and in others).

An analysis of the problematic nature of reflective practices was carried out to identify sources of resistance to their use in the educational process. The study was conducted based on materials from research teams analyzing "external" practices, as well as teachers summarizing their own experience.

As a result of the research, sources of problems in the implementation of reflective practices were identified: deficits in the concepts and models of reflection; technological and organizational features of educational processes in schools, universities, colleges; as well as cultural and psychological characteristics of the age-related development of participants in educational activities (children, adolescents, youth). The formulation of the problem for the development of a model of reflective practice and recommendations for its implementation in order to minimize negative reactions of participants in educational activities (teachers and students) are formulated. Conclusions and generalizations about the problems of reflective practices are presented in terms of their integrity of ideas about the foundations of reflection, the compatibility of local and international approaches to organizing reflection, the conflict nature of practices, and possible support for organizing reflection in a "mass" school. Based on the research results, the "Personality Diamond" model of the student's educational profile has been updated.

KEY WORDS reflection, practice of reflection, metacognition, personality diamond, subjectivity, active educational behavior, active education

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

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, 2023, 3(95), 110–122. DOI: 10.22394/2078–838X-2023–3-110-122.



В начале были смыслы

Владимир Кудрявцев

АННОТАЦИЯ Юбилей выдающегося детского психолога Елены Олеговны Смирновой — повод заново осмыслить проблемы психологии детства, образцы содержательного решения которых с позиций культурно-исторического подхода мы видим в ее работах. Это проблемы современного детства как культурно-психологического феномена, новых форм взаимоотношений взрослого и детского сообществ, а также природы игры и игрушки как посредников в построении этих взаимоотношений. Немаловажно и осмысление тенденций общения и разобщения детей и взрослых, социальной ситуации развития в младенчестве, детства как эпохи «поиска смысла» того, чему взрослые придают «общественное значение». Эти проблемы анализируются автором настоящей статьи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Детство, современное детство, взрослые, взрослое сообщество, общение, младенчество, смысл

ФИНАНСИРОВАНИЕ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028).

DOI 10.22394/2078-838X-2023-3-124-132

Предварительное слово о двух Еленах

Автор этой статьи уже однажды писал: детская психология богата «отцами-основателями», но она предстает и в прекрасных материнских лицах. Что, вероятно, столь же символично, сколь естественно. Речь шла о Людмиле Филипповне Обуховой [Kudryavtsev, 2021]. Я хотел бы назвать еще несколько имен из числа тех, кого я близко знал и кто был мне дорог: Ольга Михайловна Дьяченко, Анна Михайловна Прихожан, Елена Евгеньевна Кравцова и Елена Олеговна Смирнова. Обе Елены ушли в начале 2020 года, рано и внезапно, с разницей меньше чем в два месяца.

Обе Елены, как никто, обладали даром трепетного сопереживания, которое наполняло их соучастие в выращивании детской души, выдерживая — но не сдерживая, а поддерживая, — натиск ее неукротимого, непредсказуемого роста. Но даже в этом натиске они рассматривали эффект «врастания в культуру» (Л. С. Выготский), овладения силой «культурной» воли, которая вызревает уже в онтогенетически исходных формах произвольного действия — «клеточки» свободы как образа человеческой жизни. Обе шли по пути, обозначенному Выготским (а до него философски предугаданному Фейербахом), пути, который привел их туда, куда Выготский дойти уже не успел. Различие, и то условное, между ними одно. Если для Елены Кравцовой «произвольность» чаще



**Владимир Товиевич
КУДРЯВЦЕВ**

д. псих. н., профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ, соратник и последователь В. В. Давыдова, создатель концепции и программы дошкольного развивающего образования, заведующий лабораторией психолого-педагогических основ развивающего образования ИИП РАН. (Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1.
Email: kudryavcevvt@mgpu.ru)

выступала объяснительным принципом, то для Елены Смирновой она была предметом исследования (в соответствии с известным различием Э. Г. Юдина). Свои исследовательские находки они воплощали в различных практиках работы с детьми — там же, где их и обретали, опять же, в полном соответствии с установками Выготского.

Обе Елены не просто создавали образ современного детства в своих исследованиях — они его создавали в проектной перспективе. Дети XXI века разучились играть? По крайней мере, в те игры, через которые прокладывался смысловой путь их еще совсем недавних исторических предшественников в мир взрослых людей? Дело в детях — или все-таки во взрослых, которые, как неоднократно подчеркивала Елена Кравцова, играть тоже не умеют, да и раньше не умели? Взять, например, педагогов, которые подменяют игру «мероприятиями» по ее организации... Надо разобраться, что же происходит во взаимоотношениях взрослого и детского сообщества внутри единого человеческого. В этом лейтмотив последних работ Е. О. Смирновой и Е. Е. Кравцовой. Они, не впадая в «ученую ностальгию», вместе со своими сотрудниками изобретали, придумывали такие игры, такие игрушки, в которые будут играть дети нового столетия, играть вместе со взрослыми, воссоздавая в игре распавшуюся детско-взрослую общность. Стоит заметить, что ее распад на гребне ряда радикальных социальных переходов и переломов, равно как и необходимость собирания заново, — исторически нормальное явление. Об этом неоднократно писал Д. Б. Эльконин [1978, 1989]. Е. О. Смирнова и Е. Е. Кравцова избрали тот же вектор действия, что и творцы теории и практики развивающего образования Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, будучи сами подвижниками такого образования. В 1950–1960-х гг. Эльконин и Давыдов, не найдя в массовой школе того, что они называли учебной деятельностью, вместе со своими сотрудниками приступили к проектированию образцов такой деятельности и того образа школьной жизни, в рамках которого она может возникать и разворачиваться. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, Е. О. Смирнова и Е. Е. Кравцова несли свою миссию в развитии образования, которая не сводится к сумме инновационных подвижек.

Обе Елены были универсальными психологами детства как феномена человеческой жизни и, следовательно, человеческой культуры и истории, а не специалистами по отдельным возрастам или «сторонам развития» (взрослые во взгляде на ребенка предпочитают «смотреть по сторонам»).

Обе Елены обладали тончайшим чувством того, что называют «современным детством» и без чего в наши дни практически не обходится ни один профессиональный и любой другой разговор о детях. Спрашивается: а о каком детстве мы можем говорить, если, разумеется, не затрагиваем проблематики его сравнительно-исторических исследований? Для каждого времени детство всегда «современно». Но исследовательским трендом «современное детство» стало относительно недавно, думаю, не надо объяснять, почему. В конце XX — начале XXI века генерации вырастают частоколом (X, Y, Z), что делает популярной «теорию поколений» Уильяма Штрауса — Нила Хау. Она, конечно, «популярна» во всех смыслах и едва ли позволяет сделать даже тонкий социологический срез, но уже само ее появление симптоматично.

Любой опытный практический психолог скажет: раньше можно было сравнивать нынешних дошкольников или подростков с их сверстниками 1970-х. А сейчас в отношении того же контингента, изучаемого на протяжении 10, а порой и 5 лет, экспертные и диагностические оценки могут существенно расходиться. Как в весьма жизненном анекдоте про двух подростков:

— Представляешь, у моей бабушки сохранилась старинная Библия!

— Ух ты, наверное, на восьмидюймовых дискахетах!

Как же различить «классическое» и «современное» в детстве в детском развитии? И нужно ли это делать? Иногда исподволь предполагается: если мы, допустим, исследуем децентрацию у дошкольников, используя тест Бине — Симона — Пиаже «Три брата», то получаем «классическую» картину развития. Но если мы пытаемся выявить влияние компьютерных игр на особенности децентрации, подключая дополнительный инструментальный ресурс, то можем обнаружить маркеры развития современного ребенка. Однако иногда следы этого влияния выявляются и без обращения к иным инструментам, просто по результатам классического теста, которые «выбиваются» из ряда данных, получаемых на протяжении десятилетия. Может возникнуть даже желание ревалидизировать его на современной выборке. Когда-то давно в личной беседе

опытнейший диагност Ольга Дьяченко говорила мне с грустной иронией: «Показатели развития впору сдвигать вниз». Да я и сам вижу — 35 лет занимаюсь диагностикой детской креативности. Вижу, к примеру, что хорошо рассуждающие дети не умеют воображать, используя именно слово для расширения воображения.

Но что стоит за видимым?

В исследованиях Елены Кравцовой и Елены Смирновой всегда углублялся живой современный ребенок. Это было и тогда, когда «современность» в психологических исследованиях детского развития была не так актуальна. Каждая исследовательница по-своему отвечает на этот вопрос.

О Елене Кравцовой мне приходилось писать не раз (например: [Кудрявцев, Рубцов, 2020]). Здесь основное слово — о Елене Смирновой, которой 1 ноября 2022 г. могло бы исполниться 75 лет.

Современное детство: *non indignari, non admirari, sed intelligere*

После известных работ Д. Б. Эльконина [Эльконин, 1978, 1989] в отечественной психологии развития утвердился тезис: детство человека, его генетические источники и перспективы, границы и содержание детских возрастов и т. д. имеют *конкретно-исторический характер*. Все это — следствия того статуса, который приобретает через систему *особых деятельностей* ребенок (детское сообщество) в составе исторически развивающегося общественно-культурного организма. Именно поэтому Л. Ф. Обухова [Обухова, 1995] настаивала на том, что традиционная формулировка проблемы «ребенок и культура» должна быть изменена на формулировку «ребенок в культуре».

Дело даже не в поиске корректной формулировки, а в том, что речь идет о двух разных проблемах, точнее, проблемных дискурсах.

В первом случае (дискурс «ребенок и культура») перед нами предстает некий фон или система факторов детского развития, наряду с прочими. Для их анализа не требуется особой *культурно-исторической психологии детства*. На Западе этим занимается *cultural psychology* — направление весьма разноплановых исследований многообразных «культурных влияний» на человеческую психику. Кстати, и теорию Л. С. Выготского

иногда рассматривают в ряду представлений о социально-исторической обусловленности индивидуального сознания, элиминируя ее смысл, который в эти представления не укладывается. Но фиксация и систематизация «культурных влияний» еще не требует особого подхода к пониманию детства человека и дру-

гих феноменов его психической жизни, со своими особыми понятиями и методами исследования. Во втором случае (дискурс «ребенок в культуре») исследователю открывается историческая природа, суть и смысл того, что творится внутри мира детства. Все это может быть реконструировано лишь средствами культурно-исторической теории.

Эльконинский тезис звучал академично, если не сказать отвлеченно от реалий жизни, до того момента, покуда детское развитие изучалось в условиях относительно стабильного общества. Но на изломе двух столетий, двух тысячелетий конкретный историзм детства заявил о себе как тренд в лавинообразном потоке социальных изменений настолько, что возникла необходимость его теоретического осмысления через переосмысление того, что уже было сделано в культурно-исторической психологии детства. По большому счету, настал час культурно-исторической психологии — как и в тот момент, когда она рождалась в идеях, экспериментах и практиках Л. С. Выготского на волне общественных преобразований первой трети XX века.

Оказались ли мы готовыми к этому? Потенциал культурно-исторического подхода

**ИСТОРИЧЕСКИ РАЗВИВАЮЩАЯСЯ
ВЗРОСЛОСТЬ НЕ ВСЕГДА СПОСОБНА
ОСОЗНАТЬ ТЕ МЕТАМОРФОЗЫ,
КОТОРЫЕ ПРОИСХОДЯТ С НЕЙ,
ЕСТЕСТВЕННО ВЫЛИВАЯСЬ
В НОВЫЕ ФОРМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ**

в психологии определяет эту готовность. Чего не скажешь о нашей способности реализовать его сегодня.

Ажиотаж вокруг современного детства, которое непрестанно «бомбардирует» нас всевозможными «вызовами», не чужд и научным кругам, в которых создаются и новые мифы о детстве. Между тем, terra incognita детства XXI века очерчена не без участия взрослого мира, как всегда и происходит в истории. Следуя логике Д. Б. Эльконина [Эльконин, 1989], самые радикальные, самые неожиданные исторические трансформации человеческого детства выражают лишь интенцию на интеграцию детей во взрослый мир. Именно в рамках его изменений меняется и мир детства, поскольку они определяют место детства в культуре, ребенка в обществе, место, которое ребенок не может занять сам по себе. Как и взрослый – отвести ему это место «в рабочем порядке», например, по своему усмотрению изменив систему образования. В терминологии «Капитала» К. Маркса это естественно-исторический процесс, такой же, как смена общественных формаций [Маркс, 1959].

Другое дело, что сама по себе исторически развивающаяся взрослость не всегда способна осознать те метаморфозы, которые происходят с ней, естественно выливаясь в новые формы взросления. С этим мы сталкиваемся сегодня. На территории детства XXI века взрослые встречаются сами с собой: со своими представлениями о действительности и о себе, взлетами мысли, творческими полетами и смысловыми ограничениями в оценке набранных научно-технологических эшелонов. Образование и педагогика в этой ситуации претендуют стать формами самосознания человечества не в меньшей степени, чем наука и искусство. Образование в наши дни – это особая форма мышления о человеке, мыслящем о мире и себе в нем, а не воспроизведение уже существующей. Или форма взрослого недомыслия – о том же.

В свою очередь, происходят и метаморфозы восприятия взрослыми феномена и феноменологии детства. Детство исторически всегда ново, если, конечно, речь идет не об архаической постфигуративной культуре (по Маргарет Мид), в которой темп социальных изменений таков, что развитие человеческого в человеке

от поколения к поколению протекает в логике «Дня сурка» (имеется в виду известный фильм Гарольда Рамиса с Биллом Мюрреем в главной роли). В архаической культуре, строго говоря, нет современности, да и истории. Жизнь проживается и переживается как рекапитуляция последовательности циклов мифа. Мифологический слой сосуществует с другими, и в сознании современного человека в переплетении с другими (Л. Леви-Брюль) мифология по-прежнему пронизывает культуру, образование и даже науку [Кудрявцев, 1999]. XXI веке мифотворческий потенциал человечества задан в координатах высокотехнологичных циклов. В Интернете стирается история и пропадает реальное время. Мы сами можем создать себе в любой момент любой «день сурка» и делимся этой способностью с детьми, у которых утрачивается сензитивность к тому, что их жизнь протекает в изменчивой и беспрецедентно вариативной (А. Г. Асмолов) социальной ситуации развития. При этом современный ребенок может одновременно включаться в разные социальные ситуации развития – всегда проблемные, но часто воспринимаемые «без проблем». Дар взрослых детям, которые стремятся к «простому решению сложных проблем», в том числе в образовании, мифологизируя реальность. Глубинный мотив критики В. В. Давыдовым дидактического принципа доступности, блокирующего сразу все развивающие «опции» образования, именно в этом.

Но детство меняется в истории, а дети развиваются не только ради взрослых. Доминантой развития взросление становится лишь в подростковом возрасте – как раз на этапе внешней эмансипации от взрослых и взрослости, которая виртуализируется в сознании подростков.

Пожалуй, никто так четко и лаконично, как Е. О. Смирнова, не сформулировал ключевое противоречие отношения взрослого сообщества к детству в современном мире. Это «противоречие между возрастающей ценностью детства и повсеместным игнорированием специфики детского возраста» [Смирнова, 2017, с. 9].

Противоречие объяснимое. Взрослые видят в детях мощный ресурс воспроизводства собственной взрослости, реализации взрослых целей и планов (от образования до индустрии развлечений), своего наличного отношения к миру.

Под это мы ищем «нового ребенка» и находим, к примеру, «цифрового». Просто, как сегодня принято говорить, подкинув гаджет в коляску. Гаджет в коляске: да, одним броском создается новая социальная ситуация развития, а там «хоть трава не расти». Но «трава», точнее ребенок, конечно, растет, а взрослый потом удивляется тому, что выросло. Социальная ситуация развития «вышла из-под контроля», что нормально, если взрослый при этом не самоустраняется и не выпадает из нее. Увы, нередко «племя младое, незнакомое» зарождается уже в колясках с гаджетами на глазах взрослых и с их подачи, продиктованной соображениями простоты и удобства, но без их осмысленного соучастия. В итоге наши современные «открытия детства» порой напоминают встречи со «снежным человеком» или инопланетянином (вспомним недавний бум «детей-индиго»). Они сопровождаются взрослыми аффектациями — в диапазоне от алармизма до умиления и восхищения. Современный «футуришок» (Элвин Тофлер) — это «шок детства». Человечество в XXI веке попросту не готово к своему собственному детству, его исторически новому образу [Асмолов, Кудрявцев, 2017], а также к своему будущему в лице детей.

Формула Спинозы, любимого философа Выготского, настольного и «надстольного» (его портрет висел над рабочим столом Льва Семеновича): «*Non indignari, non admirari, sed intelligere*». «Не плакать, не смеяться, не ненавидеть, но понимать» — мы найдем в разных формулировках ее и в «Этике», и в «Богословском трактате»¹.

Этому кредо следовала и Е. О. Смирнова, задавшая блистательные, непревзойденные образцы понимания современного детства. Она показала, что ключ к разгадке «тайн» этого детства (как, впрочем, и всегда, но каждый раз заново!) нужно искать в трансформации способов построения взаимоотношений детей и взрослых [Смирнова, 2006, 2015, 2017], не владеющих

этим способами. Для них «социальная ситуация развития» (и детей, и их самих) не менее проблемна, чем для ребенка. Они еще не нашли *новый образ собственной взрослости*, который можно было бы транслировать, точнее, являть как «образец».

Феномен «белой машинки»

Парадокс: детство — это когда мы были большими. Огромными! Больше взрослых. Поэтому что сидели высоко — на их плечах. И видели далеко с этих плеч. Порой захватывало дух, даже бывало страшновато. Но нас тянуло — не только «на ручки», но и на плечи.

Эльконин говорил: младенец сразу познает мир, но вначале руками и ногами взрослого человека. И на лекциях Даниил Борисович буквально показывал, как сажает воображаемое дитя на собственные плечи. А для малыша ручки и ноги и в какой-то мере уши и глаза, даже ум взрослых — его собственные. И все их «достижения» он неосознанно приписывает себе. А взрослый, тоже не отдавая себе отчета в этом, выписывает ему огромный «аванс всесилья»

уже когда просто берет его на руки, тем более — возносит на плечи.

Стоит ли удивляться экстремальным экспериментам раннего детства (это период от одного до трех лет, следующий за младенчеством), когда ребенок, к ужасу взрослых, сам пытается попробовать на прочность мир, состоящий из ям, луж, подвалов, розеток, колюще-режущих принадлежностей, уличных кошек и собак... Взрослые забывают, что они же и вселили в него чувство «всесилья».

А пока ребенок — на плечах, как нечто единое с взрослым. Учитель Д. Б. Эльконина Л. С. Выготский смотрел на маму и младенца, как на одно живое одушевленное человеческое существо, называя их отношения «психической общностью». Факт: подчас мама на огромном расстоянии чувствует, что творится с ее уже взрослым чадом. Известны сотни историй об этом.

МЫ ИЩЕМ «НОВОГО РЕБЕНКА» И НАХОДИМ, К ПРИМЕРУ, «ЦИФРОВОГО». ПРОСТО ПОДКИНУВ ГАДЖЕТ В КОЛЯСКУ

¹ В «Богословском трактате» она, к примеру, звучит так: «Я постоянно старался не осмеивать человеческих поступков, не огорчаться ими и не клясть их, а понимать» [Спиноза, 1957, с. 306].

...Но вот малыша сняли с плеч. Теперь нужно расти большим самому. Конечно, не без помощи взрослого. Вверху «захватывало», но внизу, если разобраться, все куда труднее.

На взрослых плечах — это самое защищенное состояние. А самое незащищенное — в уютной колыбельке, если взрослого рядом нет.

М. И. Лисина [Лисина, 1986] постоянно подчеркивала, что *первоначальная инициатива общения* с младенцем всегда исходит от взрослого. Это бесспорно. Вместе с тем в работах последователь Майи Ивановны, прежде всего Е. О. Смирновой, были зафиксированы факты возникновения *встречных инициатив общения*, с которыми включался в него младенец. Детская инициатива как бы подкрепляет взрослую и удостоверяет ее значимость для младенца. Зачастую это происходит не в порядке непосредственного «обмена инициативами», а со значительной отсрочкой во времени, хотя и в продолжение общения, инициированного взрослым. Только в череде таких инициатив общение взрослого и младенца возникает, развивается, поддерживается, закрепляется как значимая форма их сосуществования. Можно сказать — «события», каковое может стать для ребенка первым в жизни *событием*, творцом, «автором» которого является он сам. Взрослый здесь только «соавтор» — настолько, насколько он чувствителен к проявлениям этого «своеобразия» в действиях ребенка, насколько у него развито то, что сегодня принято называть «эмоциональным интеллектом», за которым на самом деле скрывается давно открытое Выготским с опорой на Спинозу «единство аффекта и интеллекта». Именно оно определяет возможность встречи взрослой и детской инициатив. Однако ее может и не произойти, инициативы «разойдутся, как в море корабли», если взрослый не распознает в детской инициативе свою и, оставаясь безразличным со своей стороны, заново не подхватит детскую в качестве ответной. Вне этой встречи инициатив взаимодействие взрослого и младенца не приобретает смысла общения как *производства общего* (В. А. Петровский) или утрачивает его, редуцируясь до обычной коммуникации, безличного контакта, в котором нет источников для их психологического изменения в составе так и не возникшей *общности*.

Заметим, что человек никогда не интегрируется в готовую общность. Что именно мы наблюдаем, скажем, в момент поступления ребенка в школу? Новизна школьной жизни пахнет вовсе не свежими учебниками. Многочисленным детям сегодня учат еще до школы. В итоге ребенок воспринимает школьные уроки как учение «второй свежести», испытывая ложное дежавю: «все мы это проходили, все нам это задавали». Но один из главных уроков связан с осознанием того, что в детском саду не «проштамповывается» повседневность, а творится особый мир, где особой жизнью живут особые дети и особые взрослые. Так, кстати, и задумывал детский сад великий немецкий педагог Фридрих Фребель.

Напомним, младенчество, по М. И. Лисиной [Лисина, 1986], — маленькая жизнь, в которой есть свой Рубикон. Там отчетливо прослеживается маленькая «коперниканская революция» в развитии ребенка. Примерно до начала второй половины первого года младенцу достаточно, чтобы взрослые просто проявляли по отношению к нему свои бескорыстные чувства любви, нежности, сопереживания и др. Нежные прикосновения, поглаживания, ласковый разговор вызывают яркие эмоциональные отклики, буквально психологически оживляют ребенка. Свое концентрированное выражение (улыбка, своеобразные вокализации, протягивание ручек и всего тела к взрослому не ради удовлетворения органических потребностей, просто при его появлении). С «комплекса оживления» (Н. М. Щелованов) начинается короткая, но насыщенная, во многом «судьбоносная» и яркая история непосредственно-эмоционального общения (Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина), когда и происходит рождение «человеческого» в человеке².

Но вот Рубикон перейден. Во второй половине младенчества такое общение постепенно

2 Однажды на семинаре в РГГУ моего учителя Василия Васильевича Давыдова спросили, с какого момента мы можем говорить о начале человеческого в человеке. Он ответил: «Вы думаете, человек начинается с момента рождения или с момента зачатия? Ничего подобного! Человек начинается с идеи о нем, возникшей в сознании будущих родителей». Как известно, бывают «желанные» и «нежеланные» дети — «неожиданные», «нежданые», а порой и «не желательные» сознательно, даже с подведением особой идеологии (движение childfree). Но они рождаются, хотя их никто не ждал в этом мире. С 1980-х гг., преимущественно в западных исследованиях, накоплено немало данных о том, что желание родителей иметь ребенка с последующим ожиданием увеличивает его шансы не только на счастливое детство, но и на полноценное психофизиологическое развитие [Кудрявцев, 2008].

принимает форму «делового сотрудничества», связанного с решением простейших задач: вместе поиграть с погремушкой, подтолкнуть партнеру (взрослому) мячик и т. п. Младенец начинает испытывать потребность в оценке своего участия в «общем деле». Разумеется, в оценке положительной, но именно — за дело. Годовалый ребенок может сопротивляться, если его долго гладить по головке «просто так». И наоборот, известны случаи детского госпитализма, дефицита общения (дом ребенка, длительный больничный режим), когда дети этого возраста не способны включиться в сотрудничество, осуществлять элементарные совместные действия со взрослым для получения определенного результата [Корницкая, 1975]. Это своего рода возвращение в первую половину младенчества, или, точнее, «застревание» в ней. Ребенку предлагают поиграть, а он просится на руки к взрослому, льнет, прижимается к нему. Здесь явная задержка той формы психического развития, которую соотносят с личностным ростом. Известно, что она впоследствии может перерасти в серьезные риски, проблемы и даже задержки психического развития в целом. В. В. Давыдов прав в том, что личностное развитие встроено в «общее психическое развитие, более того, оно “ведет” его за собой». Впрочем, это отдельная тема.

Известен эксперимент, который в середине 1980-х гг. Е. О. Смирнова поставила вместе с Г. Н. Рошкой [Смирнова, Рошка, 1987]. Авторы как раз интересовались, что происходит после того, как «Рубикон перейден», как непосредственно-эмоциональное общение превращается в простейшее деловое сотрудничество со взрослым. Но при этом была выявлена и в общих чертах решена куда более общая и острая проблема. Авторы, по сути, осуществили «эксперимент по очеловечиванию взрослого» и получили ответ на вопрос, серьезно, хотя

и в шуточной форме, поставленный Д. Б. Эль-конинным: «Кто же кого социализирует?». Соавтором этого эксперимента буквально стал его участник — младенец.

Эксперимент заключался в следующем. Известно, что воспитанники так называемых домов ребенка испытывают колоссальный дефицит жизненно важного непосредственно-эмоционального общения со взрослым (М. И. Лисина). Патронажная сестра еле справляется с «уходом-присмотром» за десятками переданных в учреждение (в основном брошенных живыми родителями) малышей.

И вот к психологу-экспериментатору приносят младенца. На столе у психолога разные игрушки, среди которых белая машинка. Исследователь берет машинку и начинает демонстрировать малышу ее возможности: возит игрушку по столу, показывает, как крутятся колесики, предлагает ребенку самому попро-

бовать, что можно делать с машинкой. Все это сопровождается улыбками, теплым разговором, словесной поддержкой, нежными прикосновениями больших рук к маленьким ручонкам. Это событие для малыша, потому что с ним никто из взрослых еще не вступал в такие отношения. И машинка становится уже не просто предметом совместных манипуляций, а поводом для общения. Точнее — *настолько предметом, насколько поводом*.

Через некоторое время происходит новая встреча. Те же участники, тот же стол, та же белая машинка. Но психолог берет другие игрушки. И тоже что-то демонстрирует малышу, но занимает при этом отстраненную, нейтральную позицию: ни улыбок, ни ласковых слов. Ребенок пребывает в растерянности. И вдруг он со всей силы бьет кулачком по столу, рядом с машинкой, которая летит на пол. Это буквально знаковый удар. Если хотите, это протест против «бесчеловечности» ситуации. И попытка обратить внимание взрослого на то, что тогда сблизило *по-человечески*.

ПАРАДОКС: ДЕТСТВО — ЭТО КОГДА МЫ БЫЛИ БОЛЬШИМИ. ОГРОМНЫМИ! БОЛЬШЕ ВЗРОСЛЫХ. ПОТОМУ ЧТО СИДЕЛИ ВЫСОКО — НА ИХ ПЛЕЧАХ. И ВИДЕЛИ ДАЛЕКО С ЭТИХ ПЛЕЧ

Вернуть ситуацию человеческого сближения, продолжить то общение. Другие игрушки, судя по всему, для этого непригодны. Вот окажется в твоих взрослых руках белая машинка, и снова произойдет то чудо... Стань же человеком! Оценим заодно младенческую память на человечность. Белая машинка — скорая помощь смысла.

Можно допустить, что в этом ударе по столу (а феноменология таких экспрессий в младенчестве весьма широка) обнаруживает себя и исходная, первая форма произвольного, свободного действия, исследованию развития которого на протяжении раннего онтогенеза посвятила себя Е. О. Смирнова [Смирнова, 1998].

Мой философский учитель, выдающийся мыслитель Феликс Трофимович Михайлов, друживший с Еленой Олеговной, придавал этому эксперименту фундаментальное значение. В нем он усматривал не иллюстрацию, а одно из важнейших доказательств своей концепции обращения человека к человеку, в форму которого облечено любое человеческое действие. Именно в этой форме возникает, творится и осваивается культура [Кудрявцев, 2021; Михайлов, 1990]. В том числе — через инициативное порождение новой социальности уже в раннем онтогенезе. Специфическая, острая сензитивность младенца к ней делает его «максимально социальным существом». Утрачивается смысл инициативного «обращения», личной и личностной адресации.

Вспомним пятое желание девочки Жени из сказки Валентина Катаева «Цветик-семицветик»? «Вели, чтобы все игрушки, какие есть на свете, были мои!». И игрушки заполонили город! Испуганной Жене пришлось потратить предпоследний лепесток волшебного цветка, загадав шестое желание — чтобы игрушки убрались обратно в магазины... Океан игрушек, которыми порой стремятся наводнить детскую комнату современные родители, и в самом деле может «захлестнуть» ребенка, а тот может буквально утонуть, потерять себя в нем. А нынешние игрушки еще и «играют» за ребенка — весь набор соответствующих опций предусмотрен. Причем они не только играют, но и обучают за взрослых, которые потом учатся у детей пользоваться гаджетами, которые для них же и создали. Парадокс «неподъемного»

камня, который создал бог, — реальность современной взрослости.

Многое зависит от того, что это за игрушки, как и ради чего с ними играют. Если, конечно, ребенок сумеет в их разнообразии найти ту самую игрушку, которой ему захочется «отдать душу». Как у Экзюпери: «Одни только дети знают, чего ищут... они отдают всю душу тряпичной кукле, и она становится им очень-очень дорога, а если ее у них отнять, дети плачут». Детям все труднее знать, все труднее искать... Все труднее играть. Хотя, конечно, игрушки вторичны. Первичны люди. Тем не менее, на среднюю московскую семью с детьми приходится 500 игрушек [Смирнова, 2017].

Но дети «знают, чего ищут». Они ищут смысл. Смысл того, что делают взрослые «со значением».

Список источников | References

1. Асмолов А., Кудрявцев В. (2017). Детство ради настоящего и будущего. Обруч, 4, 5–7.
2. Библер В. С. (1990). От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат. 413 с.
3. Корницкая С. В. (1975). Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. АПН СССР, Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. М. 23 с.
4. Кудрявцев В. Т. (1999). Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Рига: «Эксперимент». Ч. I. 160 с.
5. Кудрявцев В. (2008). Предыстория человеческой жизни. Дошкольное воспитание, 10, 33–40.
6. Кудрявцев В. Т. (2021). Ф. Т. Михайлов: обращение как культурно-психологический феномен. Культурно-историческая психология, 17(1), 5–11.
7. Кудрявцев В. Т., Рубцов В. В. (2020). «Внутренняя весна» Елены Кравцовой: слово об ученом и друге. Культурно-историческая психология, 16(3), 83–86.
8. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. (2001). Субъект деятельности в онтогенезе. Вопросы Психологии, 4, 14–30.
9. Лисина М. И. (1986). Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика. 144 с.
10. Маркс К. (1959). Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. В: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. М., Госполитиздат. 907 с.
11. Михайлов Ф. Т. (1990). Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука. 222 с.
12. Обухова Л. Ф. (1995). Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола. 360 с.

13. Смирнова Е. О. (1998). Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК». 251 с.
14. Смирнова Е. О. (2006). Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: ВЛАДОС. 366 с.
15. Смирнова Е. О. (2015). К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии. Культурно-историческая психология, 11(3), 9–15.
16. Смирнова Е. (2017). Новые дети – новые игры? Обруч, 4, 8–9.
17. Смирнова Е. О., Рошка Г. Н. (1987). Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни. Вопросы психологии, 3, 57–63.
18. Спиноза Б. (1957). Избранные произведения в 2 т. Том второй. М.: Госполитиздат, 285–381.
19. Эльконин Д. Б. (1978). Психология игры. М.: Педагогика. 301 с.
20. Эльконин Д. Б. (1989). Избр. психол. труды. М.: Педагогика. 560 с.
21. Kudryavtsev V. T. (2021). Mother's Face of Developmental Psychology. Lurian Journal, 2(3), 145–148.

Children in search of personal senses

Vladimir T. KUDRYAVTSEV

Doctor of Psychological Sciences

Professor at the Moscow State Psychological and Pedagogical University and the Moscow City Pedagogical University. 2nd Selskokhozyaistvenny dr. 4, build. 1, Moscow, Russia.

E-mail kudryavcevvt@mgpu.ru

ABSTRACT The anniversary of the outstanding child psychologist Elena Olegovna Smirnova is an occasion to rethink the problems of childhood psychology, the examples of meaningful solutions to which we see from the perspective of a cultural-historical approach in her works. These are the problems of modern childhood as a cultural-psychological phenomenon, new forms of adult-child relationships, as well as the nature of play and toys as mediators in building these relationships. It is also important to understand the trends of communication and disconnection between children and adults, the social situation of development in infancy, childhood as an era of search of meaning of what adults attach «social significance» to. These issues are analyzed by the author of this article.

KEY WORDS Childhood, modern childhood, adults, adult community, communication, infancy, meaning

FUNDING The research was funded by the Russian Science Foundation (the project N. 20-18-00028).

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кудрявцев В. Т. В начале были смыслы. Образовательная политика, 2023, 3(95), 124-132.
DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-124-132.



Михаил КУШНИР, Павел РАБИНОВИЧ, Кирилл ЗАВЕДЕНСКИЙ
ПРОБЛЕМНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИК в образовании

Рефлексия — очень неформальный процесс, ее продуктивность может резко упасть при использовании «традиционных» формализованных регламентов. Такой процесс без формальной оценки проблематично внедрять в массовую практику.



Наталья ВОРОНИНА, Наталья МИХАЙЛОВА, Мария НАГЕРНЯК, Лилия ОВЧАРОВА, Сергей ТЕР-АКОПОВ
РАЗВИТИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ПОДХОДОВ к измерению благополучия и качества жизни и учет показателей человеческого потенциала

Комплексные подходы к измерению благополучия получили большой стимул к развитию после того, как было доказано, что сугубо экономические показатели, такие как ВВП или уровень доходов, не дают полного представления о реальном благополучии людей.



Марина ГУСЕЛЬЦЕВА
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ: предпосылки, латентные традиции и дискурсы

Именно с отсутствием и в дореволюционной, и в советской, и в постсоветской России необходимого уровня развития социального знания связаны многочисленные риски и проблемы сегодняшнего дня: недостаток компетентных экспертов в области социальных, политических и антропологических наук; отсутствие в управленческом аппарате должного уровня социально-психологических компетенций.



Андрей ФОМИН, Мария ФАЛИКМАН
МЕТАПОЗНАНИЕ: проблемы и подходы

В современном мире перед субъектом уже начиная со школы, как правило, в любой момент времени стоит более одной задачи, и здесь особую роль начинают играть метакогнитивные стратегии, которые можно условно обозначить как знания субъекта о том, как эффективно пользоваться своими индивидуальными особенностями и распределять ресурсы при решении конкретных задач или их сочетаний.