



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 19, № 4 (2024)

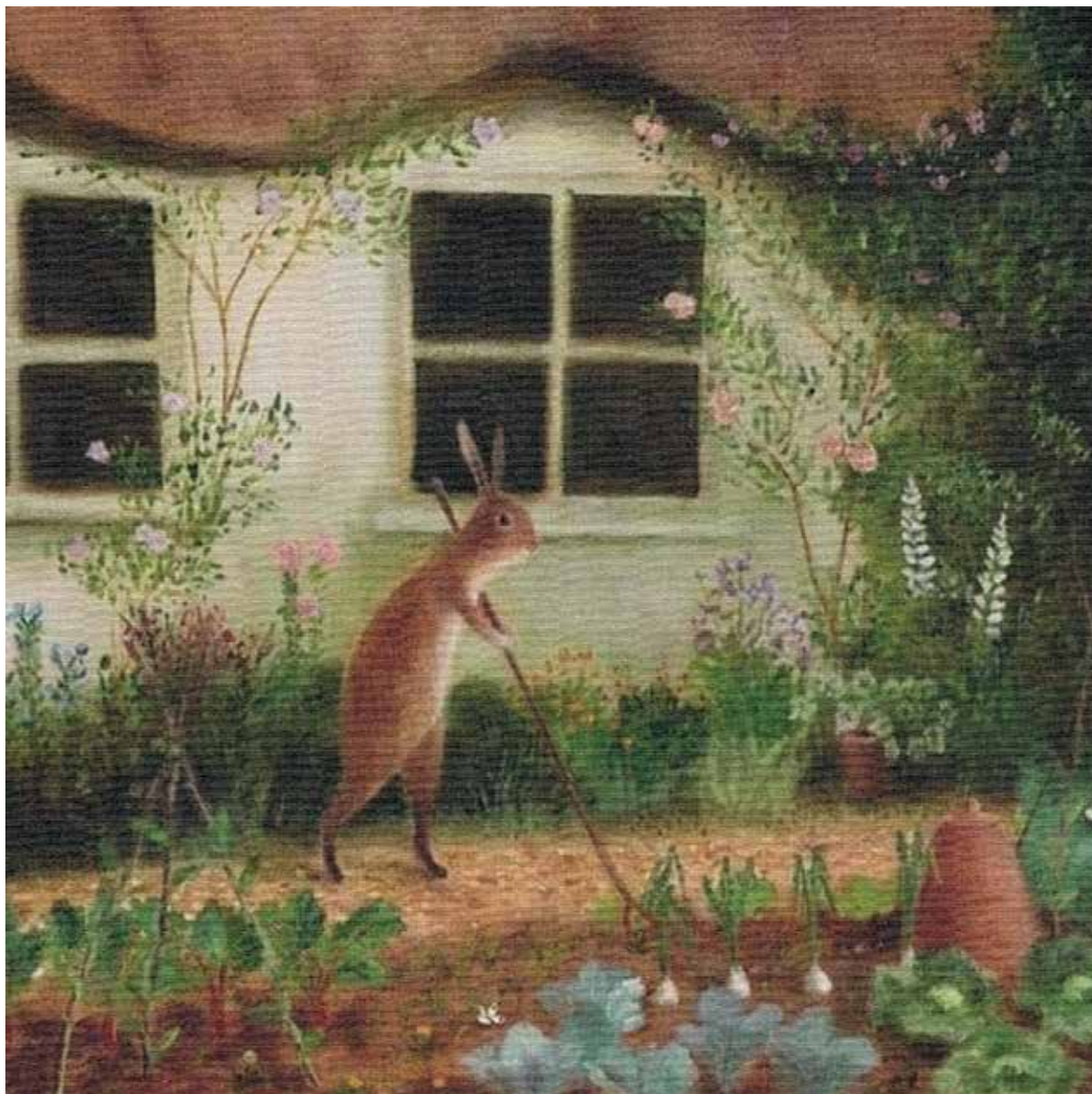
12+



ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

Диалог поколений — от мала до велика:
строим будущее вместе

Если уж копаешься в себе,
то не забывай и сажать что-нибудь



РАНХиГС
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

РАЗВИВАЕМ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



Школа
антропологии будущего



Institute for Social Sciences
Институт общественных наук



ШАНИНКО
МОСКОВСКАЯ ВЫСШАЯ
ШКОЛА СОЦИАЛЬНЫХ И
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 19, № 4 (2024)

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

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД



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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: Александр Асмолов

Заместители главного редактора: Наталья Бурова и Павел Рабинович

Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Соколова

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

Художественный редактор, верстка: Надим Касимов

Редактор сайта: Сергей Гриншпун

Корректор: Ирина Шандарова

Электронная почта редакции:

edpolicy.ranepa.ru

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

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

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

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

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

Иллюстрации: Данила Меньшиков, Stable Diffusion.

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 16.12.2024. Выход в свет 25.12.2024. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

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

ВАШ АГА



008

Александр Асмолов.

Корпоративная культура:
система подчинения или ключ
к развитию каждого?

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



014

ОТЦЫ И ДЕТИ

Галина Солдатова.

Диалог поколений — от мала до велика:
строим будущее вместе. Программа
межпоколенческого взаимодействия

019

ОТЦЫ И ДЕТИ

Мария Тендрякова.

Детство в социально-антропологической
перспективе

ВИД СВЕРХУ



034

ЦЕННОСТИ

Татьяна Марцинковская.

Личность в изменчивом и хрупком мире:
новая феноменология и методология

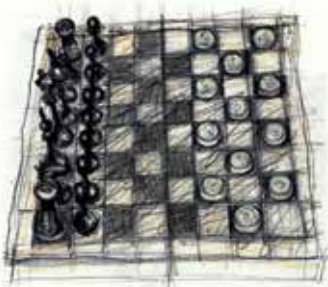
042

МЕТОДОЛОГИЯ

**Павел Рабинович, Кирилл Заведенский, Елена
Лопатина, Елена Коваль.**

Модель самоопределения человека с опорой на образ
будущего

ДИАЛОГ



056

ВСЕЛЕННАЯ

Валерий Рубаков, Альберт Ефимов.

Серендипность в космологии: могут ли
быть случайные открытия в поисках
закономерностей Вселенной?

SCHOOLS'N'SKILLS



062

СОТРУДНИЧЕСТВО

Гюнай Абилова, Витольд Ясвин.

Ненайденный предмет:
судьбы школьного обществознания в России

070

АНАЛИЗ

Валентина Браташ, Дмитрий Ермаков.

Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ.
Курс «Учусь учиться» для учителей

ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



080

УНИВЕРСИТЕТ

Никита Мельников, Дарья Ларичева.

Формирование у студентов мотивации
к участию во внеучебной деятельности

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



090

ВИРТУАЛЬНЫЕ ПОМОЩНИКИ

Алексей Заславский.

Создание профильных ассистентов педагога
на основе чат-ботов с применением нейросетей

GLOBAL



096

ПРЕКАРИАТИЗАЦИЯ

Максим Головчин, Гоар Мкоян.

Устойчивость учителей в российской
и армянской школе

YOUR AGA

008

Alexander G. Asmolov. Corporate Culture: A System of Subordination or the Key to Individual Development

ANTHROPOLOGICAL TURN

014

FATHERS AND CHILDREN

Galina V. Soldatova. Dialogue of generations from young to old: building the future together. Intergenerational interaction program

019

FATHERS AND CHILDREN

Mariya V. Tendryakova. Childhood in a Socio-Anthropological Perspective

TOP VIEW

034

VALUES

Tatyana D. Martsinkovskaya. Personality in a changing and brittle world: new phenomenology and methodology

042

METHODOLOGY

Pavel D. Rabinovich, Kirill E. Zavedenskiy, Elena A. Lopatina, Elena G. Koval. The model of human self-determination based on the image of the future

DIALOG

056

THE UNIVERSE

Valery A. Rubakov, Albert R. Efimov. Serendipity in Cosmology: Can There Be Accidental Discoveries in the Search for Patterns of the Universe?

SCHOOLS'N'SKILLS

062

COOPERATION

Gunay V. Abilova, Vitold A. Yasvin. BRICS associated schools: international network educational project

070

ANALYSIS

Valentina S. Bratash, Dmitry S. Ermakov. The ability to learn: from Socrates to digital platforms. The course "Learning to learn" for teachers

HUMAN POTENTIAL

080

UNIVERSITY

Nikita D. Melnikov, Daria A. Laricheva. The Formation of Motivation for Students to Participate in Extracurricular Activities

DIGITAL ARC

090

VIRTUAL ASSISTANTS

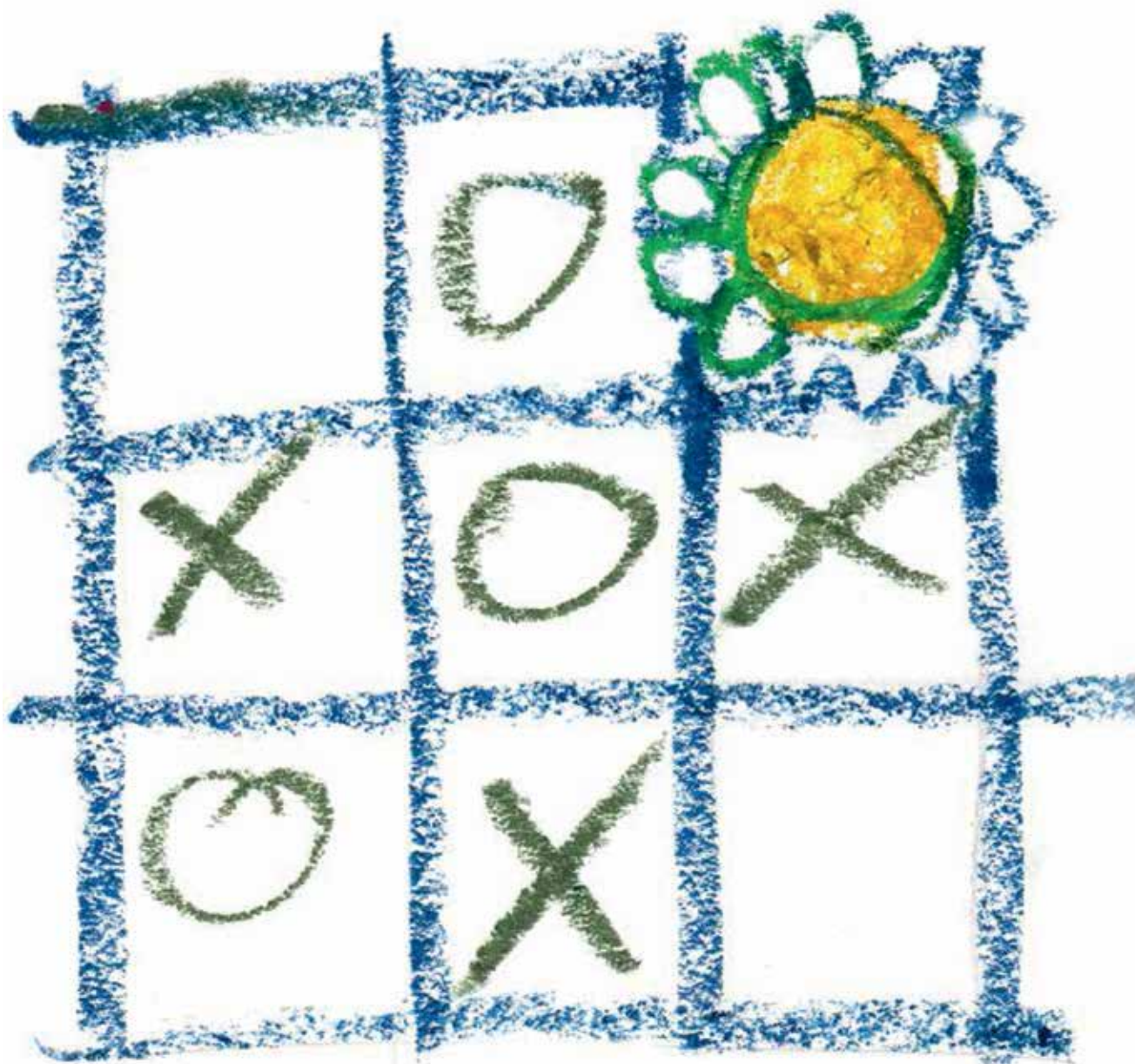
Alexey N. Zaslavskiy. Creation of teaching assistants based on chatbots with the use of neural networks

GLOBAL

096

PRECARIATISATION

Maxim A. Golovchin, Gohar S. Mkoyan. Teacher Resilience in Russian and Armenian Schools



Корпоративная культура: система подчинения или ключ к развитию каждого?

Александр Асмолов

АННОТАЦИЯ Интервью с заведующим кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова Александром Асмоловым о перспективах развития корпоративных культур. Текст был опубликован в газете «Кадры решают всё в Томской области» (выпуск 12 (128), 2024). Интервьюер — главный редактор издания Татьяна Нараева.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА корпоративная культура, стратегия поведения организации, человек достоинный, человекоцентричность, групповая идентичность, цифровые аборигены, цифровые иммигранты

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-8-12

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Асмолов А. Г. Корпоративная культура: система подчинения или ключ к развитию каждого? Образовательная политика, (2024), 19(4), 8–12. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-8-12

Поступила: 12.2024

Принята: 12.2024

Дата публикации: 12.2024

«Кризис договороспособности»

Татьяна Нараева [ТН] Александр Григорьевич, кому нужнее корпоративная культура: индивиду или компании, заинтересованной в некоей корпоративной идеологии, направленной на слаженную, эффективную работу коллектива? И как может эволюционировать корпоративная культура, если она направлена, в том числе на развитие индивида?

Александр Асмолов [АА] Конечно, корпоративная культура необходима обеим сторонам: и сотрудникам, и руководителям компании, — как носителям любой групповой идентичности. Без групповой идентичности мы оказываемся в вакууме человеческих отношений, лишаемся каких бы то ни было смысловых опор на социум в жизни человека. Когда мы говорим об индивидуальности человека, обладающей пестрым спектром идентичностей, мы должны помнить, что



Александр Григорьевич АСМОЛОВ

д. псих. н., академик Российской академии образования, профессор, заведующий кафедрой психологии личности МГУ им. М. В. Ломоносова, научный руководитель Школы антропологии будущего РАНХиГС, Московского института психоанализа и Академии потенциала человека
СберУниверситета
(125009, Москва, РФ, ул. Моховая, 11/9).
IstinaResearcherID (IRID): 476110; ORCID: 0000-0002-2319-398X; ResearcherID: I-2053-2012; Scopus Author ID: 6602069835.E-mail: agas@mail.ru
SPIN-код: 3071-4057; AuthorID: 533141.
E-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru

человек каждый раз выбирает свою стратегию поведения в разных, — порой противоречивых, — мирах идентичности. Когда мы рождаемся и растем, мы оказываемся носителями идентичности семьи, но даже в этот период формирования базового доверия или недоверия проявляется наша неповторимая индивидуальность. Учитывая ценности и установки, существующие в семье, мы нередко принимаем решения, основанные на собственном опыте и собственных ценностях. Поэтому, когда мы говорим о сохранении индивидуальности в корпоративной культуре, мы сталкиваемся с вопросами: а какова природа этой корпоративной культуры, как ее ценностные установки влияют на наше поведение? Есть различные стили корпоративных культур, детально исследуемые в культурной антропологии: японская, китайская, европейская, африканская и так далее. Кроме того, в мире бизнеса сегодня сосуществуют и конкурируют между собой в разных странах мира так называемые продуктоцентричная, клиентоцентричная и человекоцентричная стратегии поведения организаций. Но в какой бы из них не работал и не жил человек, у него есть пространство выбора. Если мы говорим о стратегии организации, то возникает ключевой вопрос о соучастии сотрудника в развитии компании. Какая из культур будет наиболее способствовать профессиональному и личностному росту человека: продуктоцентричная, клиентоцентричная или человекоцентричная? Я хотел бы подчеркнуть, что в продуктоцентричных и клиентоцентричных культурах сотрудник чаще всего живет по формуле: Человек для работы, а не работа для Человека. В человекоцентричной культуре сотрудник живет по формуле: Работа для Человека, а не Человек для работы. Также замечу, что в человекоцентричной культуре базовый стиль коммуникации с сотрудниками — это

БЕЗ ГРУППОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЫ ОКАЗЫВАЕМСЯ В ВАКУУМЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ, ЛИШАЕМСЯ КАКИХ БЫ ТО НИ БЫЛО СМЫСЛОВЫХ ОПОР НА СОЦИУМ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

стиль коммуникации с партнерами, взаимозаинтересованными в продвижении Общего Дела. Стиль со-действия личностному и профессиональному росту человека, а не воздействия на человека как на ресурс, рабочую силу. Итак, в разных корпоративных культурах возникают разные групповые идентичности, зависящие от ценностной установки этих культур и стратегии организационного ведения бизнеса. Важным также является понимание эволюции этих корпоративных культур, их зависимости от целей компании, от того, какой компания видит себя через пять или десять лет. Хотел бы подчеркнуть, что важнейшей характеристикой корпоративной культуры является культурный код, зависящий от стратегии, принятой в той или иной организации. Весьма важной концепцией понимания культурных кодов корпоративной культуры являются исследования одного из самых известных экономистов России

Александра Аузана, автора книги «Культурные коды экономики: как ценности влияют на конкуренцию, демократию и благосостояние народа». В этом исследовании автор выделяет три базовых смысловых установки, без опоры на которые вряд ли возможно понять сложнейшие взаимоотношения между сотрудником и организацией: длинный взгляд, договороспособность и доверие. Без исследования длинного взгляда невозможно понять мотивацию, доминирующую в организации: является ли она мотивацией спринтеров или же она представляет собой смысловую перспективную мотивацию, условно говоря, нацеленную на марафонский забег.

Важнейшей ценностью любой корпоративной культуры является договороспособность. Ключевой кризис нашего сетевого столетия — это кризис договороспособности, приводящий к тяжелейшим конфликтам. Невероятно важно, обладает ли лидер даром договариваться с командой, а не только воздействовать на нее. На мой взгляд, подлинный лидер — это

мастер, определяющий, как бы сказал классик отечественной психологии Лев Выготский, зону ближайшего и отдаленного развития своих сотрудников. Если же перед нами, например, организация, в которой преобладает авторитарный стиль лидерства, где команда функционирует по принципу «У2» (угадать, угодить), то рано или поздно возникает риск перерождения ближайшего окружения лидера из команды в свиту, слепо выполняющую любое поручение лидера. Подобная корпоративная культура будет требовать жесткой лояльности от сотрудников. В ней ценности организации будут превалировать над интересами сотрудников. И подобная организация, имеющая авторитарную корпоративную культуру, будет равнодушна к ценностям и мотивам сотрудника. В таких организациях у персонала диапазон вариантов собственного выбора, как правило, весьма невелик.

КЛЮЧЕВОЙ КРИЗИС НАШЕГО СЕТЕВОГО СТОЛЕТИЯ — ЭТО КРИЗИС ДОГОВОРСПОСОБНОСТИ, ПРИВОДЯЩИЙ К ТЯЖЕЛЕЙШИМ КОНФЛИКТАМ

«Человек достроенный»

[ТН] Вы неоднократно говорили о демонизации технологического прогресса как об отдельном тренде в искусстве. Фильмы про терминатора, восстание машин — наиболее яркий пример, который вы приводите. Сказывается ли этот страх в массовом сознании, мыслительных привычках эпохи на формирование корпоративной культуры?

[АА] Вспомним историю. Если вы обратитесь к более ранним произведениям искусства, где появлялись символы механической культуры, как, скажем, Франкенштейн, где творец создает нечто непредсказуемое, уникальное, а потом нередко испытывает фобии по отношению к своим творениям, страх, что они выйдут из-под контроля. Современная цивилизация, идя по пути развития технологий, чревата кризисами: далеко не все научные или технологические эксперименты предсказуемы в своем течении и результате. Поэтому

человечество постоянно рискует нарушить равновесие, которое замечательный антрополог Акоп Назаретян назвал техно-гуманитарным балансом. Есть немало произведений (например, роман «Бойня № 5, или Крестовый поход детей» Курта Воннегута), где в яркой гротескной форме показывается, что происходит с людьми, если они становятся придатком по отношению к технологиям. Но, — опять же, — в этом виноваты не столько технологии, сколько ценности, доминирующие у людей, владеющих технологиями. Условно говоря, если вы завели крупную собаку, то вы можете сделать из нее либо чудовище вроде собаки Баскервиль, либо

любимого питомца, который, в случае опасности, защищает своих хозяев и дом, а в остальное время играет с детьми, мирно гуляет вместе с вами по парку, вызывая всеобщее умиление и желание погладить, с которым интересно и надежно

путешествовать и прочее. Таким образом, хозяева расширяют свои и питомца возможности. Мы с коллегами развиваем концепцию взаимодействия человека с технологиями, в которых человек понимается как «Человек достроенный»; то есть человек, «достраиваемый» разными технологиями. При этом технологии понимаются как культурные орудия (Лев Выготский), расширяющие возможности человека, его личностный потенциал. Эта концепция является базовой для Академии потенциала человека Сберуниверситета. Еще раз подчеркну, что вопрос о рисках технологий — это вопрос о ценностях тех, кто управляет этими технологиями. Если обладатели технологий относятся к человеку как к средству, используемому только ради получения прибыли, то подобное использование технологий может привести к социальному неравенству. Если же они разрабатываются ради расширения возможностей человека, его потенциала, то они выступают как культурные орудия достижения достойной жизни.

[ТН] С другой стороны, — если говорить о максимально комфортных условиях для личностного роста человека, — не придем ли мы, на определенном этапе общественного развития, к полному отрицанию корпоративной культуры, когда она не будет обладать для нас никакой ценностью, будут только одаренные одиночки, выражающие себя?

[АА] Думаю, что такой апокалипсис не грозит корпоративной культуре, поскольку, когда между индивидуализацией и социализацией мы выбираем только первое, то оказываемся в таком хаосе, при котором каждый человек перестает слышать других людей.

Корпоративная культура, как и любая другая культура, — это проверка на прочность разных форм идентичности, — групповой, индивидуальной, национальной, социальной и государственной. Тем самым корпоративные культуры будут всегда, — вопрос в том, будут ли они гасить или поддерживать индивидуальную идентичность человека. Более того, любые общественные институты необходимы для обретения устойчивости индивидуальности, поскольку индивидуальность порождает только Жизнью Сообща.

«Искусство жизни с непохожими людьми»

[ТН] Есть еще и межпоколенческая проблема. Могут ли быть общие ценности и одинаковые правила, например, для зуммеров и представителей поколений X и Y? Есть ли гендерная разница в восприятии корпоративных ценностей?

[АА] Безусловно, разные поколения по-разному относятся к корпоративным ценностям. Но при учете межпоколенческих отношений надо, во-первых, не попадать под гипноз разного рода принятых в маркетинге символов типа Z, X, Y. Сверхопасно «измерять среднюю температуру по госпиталю», ведь все эти условные социотипические деления не передают уникального разнообразия, которым обладает каждое поколение. Когда мы говорим: «Молодежь пошла...», мы забываем о разнообразии молодежи. Гораздо важнее один из ключевых конфликтов между поколениями, заключающийся в том, что люди старшего

поколения чаще оказываются носителями цифрового дефолта. Мы слабо приспособляемся к цифровой (или скажем так, сетевой) эре, в то время, как молодые люди, в этом смысле, являются людьми «достроенными» технологиями. Себя я позиционирую, увы, как цифрового иммигранта, потому что с более молодыми людьми я общаюсь как цифровой иммигрант с цифровыми аборигенами. Это лишь один аспект межпоколенческих различий. Здесь встает

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ — ЭТО КРЕАТИВНОЕ СООБЩЕСТВО, ДЕЛАЮЩЕЕ СТАВКУ НА ИНДИВИДУАЛЬНУЮ НЕПОВТОРИМОСТЬ СОТРУДНИКОВ, КОТОРЫЕ, ДОПОЛНЯЯ ДРУГ ДРУГА, РАСШИРЯЮТ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СТАНОВЯТСЯ ЗАЛОГОМ ЕЕ УСПЕШНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

вопрос о проектировании государственной программы, которую я бы назвал «Искусство жизни с непохожими людьми», — как людям с разными социокультурными, мыслительными установками услышать и понять друг друга. Нужна программа диалога культур между поколениями, чтобы не сбылось пророчество Шекспира и не распалась связь времен. Что касается гендерных отличий, то представительницы прекрасного пола сегодня все чаще и чаще занимают руководящие позиции, принимают стратегические решения. И в корпоративных культурах амбассадорами чаще всего становятся именно женщины: они несут стабильность, налаживают коммуникации, сплачивают команды.

Мы вновь возвращаемся к такой ценности как договороспособность. Пока в полной мере не проявится договороспособность, пока не появится формула понятного всем пути, никакой общественный прогресс невозможен. Ключевые вопросы сейчас связаны с культурной антропологией, так как без понимания других моделей культуры, мы не сможем наладить ни межпоколенческие диалоги, ни диалоги между разными организациями. Я бы даже сказал, мы все более подходим к черте, когда необходимо принятие ответственности за общее будущее человечества. Вспомним опять же Питера Друкера, который сказал: «Через несколько веков, когда наше время уже будет историей, людей, скорее всего, заинтересуют не новые технологии, не Интернет и не электронная коммерция, а резкие перемены в жизни. Это первый случай, когда у такого огромного количества людей появилась возможность выбора и самоуправления, и наше общество оказалось к этому совершенно не готово». В завершении нашей беседы я бы коснулся дефиниции человекоцентричных организаций. Индивидуальное пространство выбора, то есть то, о чем мы говорили, и широта возможностей члена того или иного общества является важнейшим показателем человекоцентричности данного сообщества. Нередко используемый

термин «человекоцентричность» (англ. — human-centricity), как правило, означает ориентацию сообщества на ценности и мотивы каждого человека. Однако возможно и иное понимание этого понятия, которое разрабатывается в Академии потенциала человека Сберуниверситета. Подобный подход к человекоцентричности совсем недавно обсуждался нами с представителями бизнеса, образования, социальной сферы в Томске. На мой взгляд, именно Томск, который сегодня является, по большому счету, российским УНИВЕРСИТЕТОГРАДОМ, может стать драйвером развития человекоцентричности. В связи с этим для меня невероятно важно обсуждение человекоцентричности, проведенное в Томском государственном университете. Именно в ходе этого обсуждения и прозвучала характеристика, являющаяся, по моему мнению, основополагающей: человекоцентричная организация — это креативное сообщество, делающее ставку на индивидуальную неповторимость своих сотрудников, которые, дополняя друг друга, расширяют возможности организации и становятся залогом ее успешных трансформаций, в том числе в непредсказуемой ситуации. На мой взгляд, именно корпоративная культура человекоцентричных организаций является ключом к развитию потенциала каждого сотрудника.

Corporate Culture: A System of Subordination or the Key to Individual Development

Alexander G. ASMOLOV,

PhD in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Department of Personality Psychology at Lomonosov Moscow State University, Scientific Director of the School of Anthropology of the Future at RANEPa, the Moscow Institute of Psychoanalysis, and the Academy of Human Potential at Sberbank University (11/9, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation). IstinaresearcherID (IRID): 476110; ORCID: 0000-0002-2319-398X; ResearcherID: I-2053-2012; Scopus Author ID: 6602069835. Email: agas@mail.ru

ABSTRACT The interview with Alexander Asmolov, head of the Department of Personality Psychology at Lomonosov Moscow State University, about the prospects for the development of corporate cultures. The text was published in the newspaper «Personnel Decide Everything in Tomsk Region» (issue 12 (128), 2024). The interviewer is the chief editor of the publication, Tatyana Naraeva.

KEY WORDS corporate culture, organizational behavior strategy, augmented human, anthropocentrism, group identity, digital natives, digital immigrants

THE CITATION REFERENCE Asmolov A. G. Corporate Culture: A System of Subordination or the Key to Individual Development. Educational Policy, 19(4), 8–12. DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-8-12

Received: 12.2024

Accepted: 12.2024

Date of publication: 12.2024

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



Диалог поколений — от мала до велика: строим будущее вместе

Программа межпоколенческого взаимодействия

Галина Солдатова

АННОТАЦИЯ В рамках программы¹ предлагается реализовать идею *искусства жизни с непохожими* как стратегию перехода от дискурса разрыва между поколениями к поиску способов взаимопомощи, взаимообогащения и укрепления межпоколенческих связей для обеспечения человекоцентричности, устойчивости и жизнестойкости общества в его настоящем и будущем. Основной ракурс — создание условий для межпоколенческого обмена, основанного на понимании проблем и потребностей разных поколений, а также их возможностей делиться опытом и ресурсами. Отношения между поколениями, их качество и уровень выполняют интегративную функцию в обществе и определяют уровень его консолидации и солидарности. В современных условиях это является важнейшим фактором единения различных сообществ и в целом российского общества.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА диалог, поколения, межпоколенческие отношения, человекоцентричность, жизнестойкость, устойчивость

DOI 22394/2078-838X-2024-4-14-18

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Солдатова Г. В. Диалог поколений — от мала до велика: строим будущее вместе. Программа межпоколенческого взаимодействия. Образовательная политика, (2024), 19(4), 14–18. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-14-18

Поступила: 11.2024

Принята: 11.2024

Дата публикации: 12.2024

Актуальность программы

Сложность, разнообразие, неопределенность, хрупкость и изменчивость мира бросают вызов стабильному и конструктивному развитию современного общества, требуя выработки новых принципов достижения индивидуального и общественного благополучия. В качестве таких принципов могут выступать человекоцентричность как опора на потребности отдельных людей и социальных групп, устойчивость как поддержание баланса между различными сферами (экономика, культура, социальная

Галина Владимировна СОЛДАТОВА

д. псих. н., академик РАО, заведующая кафедрой
Московского института психоанализа, профессор
факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова,
ведущий научный сотрудник Школы антропологии
будущего РАНХиГС

(125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11/9).

ORCID: 0000-0002-6690-7882.

E-mail: soldatova.galina@gmail.com

сфера, экология и т. д.) и жизнестойкость как способность противостоять кризисам, гибкость и адаптивность к изменениям. И, конечно, диалогизм, так как все эти принципы могут быть эффективными, только если мы умеем увидеть и услышать Другого.

Главный диалог сегодня — межпоколенческий. Впервые мы находимся в ситуации, когда скорость трансформации мира так высока, что контекст жизни и опыт

¹ Проект разрабатывается Московским институтом психоанализа по инициативе Правительства Москвы.

различных поколений очень различаются. Основная граница проходит между «цифровым» поколением (сюда входят дети, подростки и молодые люди до 40 лет), которое становится все более влиятельным как в социальном, так и в демографическом плане (его представители составляют половину жителей России), и остальным населением страны.

Извечная проблема отцов и детей никуда не делась и сегодня выражается в социальном, цифровом, ценностном, знанием разрывах между поколениями. Нарушаются механизмы культурной трансмиссии (передачи культурного опыта и системы ценностей), трансформируется парадигма коммуникации, что не только изменяет межличностное и межгрупповое взаимодействие, но и ведет к когнитивным, личностным и социальным изменениям человека. Формируется новый антропологический тип человека цифровой эпохи, непохожего на того, чья активная социализация пришлась на XX век. В рамках программы предлагается реализовать идею *искусства жизни с непохожими* как стратегии перехода от дискурса разрыва между поколениями к поиску способов взаимопомощи, взаимообогащения и укрепления межпоколенческих связей для обеспечения человекоцентричности, устойчивости и жизнестойкости общества в его настоящем и будущем. Основной ракурс — создание условий для межпоколенческого обмена, основанного на понимании проблем и потребностей разных поколений, а также их возможностей делиться опытом и ресурсами.

1. Молодежь: движущая сила изменений

Цель: развитие мотивации соучастия в практиках межпоколенческого обмена и обеспечение инструментами и условиями для их реализации.

2. Взрослые: поколение заботы и ответственности

Цель: создание программ и инициатив, направленных на социальную поддержку и «разгрузку» «поколения заботы», а также формирование конструктивных стратегий по обеспечению межпоколенческого взаимодействия в семье и обществе.

3. Поколение третьего/золотого возраста: от обузы или услуги к поколению достоинства

Цель: развитие субъектности представителей поколения третьего возраста как полноценных участников жизни современного общества. Демонстрация ценности опыта старшего поколения, выполняющего важную миссию хранителей «человеческого в человеке», поиск способов передачи опыта и ценностей потомкам.

Цифровые технологии могут выступать важным инструментом для преодоления межпоколенческих разрывов и выстраивания связей.

Цель: развитие практик межпоколенческой поддержки в рамках формирования общей позитивной цифровой культуры в парадигме «Мы в ответе за цифровой мир».

Реализация: разработка методических пособий, образовательных программ, просветительских семинаров по кибербезопасности и повышению цифровой компетентности у разных возрастных групп, в том числе в контексте межпоколенческого взаимодействия.

Варианты программ: «Цифровое родительство: как обеспечить безопасность и развитие детей в сети», «Цифровая компетентность и кибербезопасность для золотого возраста: молодость учит мудрость», «Цифровое наставничество: эстафета знаний», «“Мама, ничего не переводит!” Как обезопасить своих родителей от кибермошенников».

1. Молодежь: движущая сила изменений

Молодежь наиболее изменчива и адаптивна к вызовам постоянно меняющегося мира. Именно юношество исторически является двигателем прогресса и часто выступает в роли организаторов, лидеров, волонтеров в различных социальных контекстах.

Молодые люди могут стать посредниками в диалоге между младшими и старшими поколениями как в семейном, так и в широком общественном контексте — в силу того, что обладают большими

ресурсами и возможностями для участия в такой коммуникации.

Цель: развитие мотивации соучастия в практиках межпоколенческого обмена и обеспечение инструментами и условиями для их реализации.

Решения и практики:

Для *детей* молодые люди могут выступать в качестве менее авторитарных и более понимающих наставников, помощников и экспертов в их социализации и вхождении во взрослый мир, адаптации к нему.

Молодежь способна помогать *старшему поколению* в адаптации к вызовам и изменениям окружающего мира, а также быть связующим звеном между культурными традициями и современностью.

В общем контексте представители молодежи могут выступать организаторами, волонтерами и посредниками в различных программах и мероприятиях для межпоколенческого взаимодействия.

2. Взрослые: поколение заботы и ответственности

Взрослые оказываются в сложной ситуации: они вынуждены одновременно помогать как своим детям, так и пожилым родителям. Этот феномен известен как «поколение «сэндвич»»: взрослые люди оказываются «сплюснутыми» обязанностями перед другими поколениями. Большая часть этой нагрузки ложится на плечи женщин, поэтому они испытывают серьезный стресс, влияющий на их здоровье и психоэмоциональное состояние.

Однако **именно взрослые люди несут бóльшую часть ответственности за развитие собственной семьи и социума**. Они выполняют основную работу в физическом, экономическом и эмоциональном плане, создавая связи и обеспечивая гармонию и баланс как в собственном доме, так и в социальных структурах.

Цель: создание программ и инициатив, направленных на социальную поддержку и «разгрузку» «поколения заботы», а также

формирование конструктивных стратегий по обеспечению межпоколенческого взаимодействия в семье и обществе.

Решения:

Организация психологической поддержки для поколения «сэндвич», обеспечивающей эмоциональное восстановление и предотвращение выгорания у людей, испытывающих стресс из-за многозадачности и повышенной ответственности.

- Организация сообществ для коммуникации и взаимной поддержки родителей;
- организация групп психологической помощи.

Способствование смене акцента с детоцентризма (когда фокус сосредоточен на детях) **к человекоцентризму** (когда уделяется внимание потребностям всех поколений). В рамках человекоцентричного подхода задача взрослых заключается в том, чтобы сбалансированно распределить ответственность между поколениями, создавая пространство для равноправного участия всех членов семьи в заботе друг о друге.

- Поощрение детей за помощь родителям в заботе о старшем поколении.

«Папа может»: вовлечение мужчин в межпоколенческое взаимодействие.

- Поощрение ответственности мужчин за детей и старших родственников;
- организация медиаподдержки, направленной на продвижение роли отца как носителя мужской модели поведения и уникальных семейных ценностей.

Проекты поддержки работающих взрослых

- Организация (в том числе в дистанционных форматах) групп психологической помощи и социальной поддержки для работающих матерей, а также матерей-одиночек, вынужденных совмещать множество социальных ролей;
- организация «семейных» коворкингов для дистанционной работы;

- разработка программ гибкой занятости для родителей.

3. Поколение третьего/золотого возраста: от обузы или обслуги к поколению достоинства

Отсутствие вовлеченности старшего поколения в общественную жизнь лишает социум его мудрости, опыта и уникального вклада. Необходимы целенаправленные усилия государства и общества для интеграции пожилых людей в социальную среду и создания условий для их активного и полноценного существования, в том числе в контексте межпоколенческого взаимодействия.

Цель: становление субъектности поколения третьего возраста как полноценного участника жизни современного общества.

Проблемы поколения:

- исключение его из активной социальной жизни. Уход на пенсию с работы, снижение физической активности и ухудшение здоровья часто приводят к социальной изоляции, ограничивая доступ к общению, информации и новому опыту, что влечет за собой снижение качества жизни, ускорение когнитивного старения и одиночество;
- старшее поколение часто сталкивается с обесцениванием своего жизненного опыта, который оказывается невостребованным в быстро меняющемся мире. В результате бесценный бэкграунд старших теряется, а сами они чувствуют себя ненужными и непонятыми;
- бабушки и дедушки либо о ком-то заботятся, либо сами нуждаются в заботе. Это упрощенное восприятие игнорирует их богатый жизненный

опыт, индивидуальность и лишает их возможности в том числе воспринимать себя как самостоятельных личностей со своими интересами, потребностями и желаниями, заслуживающих уважения и полноценного участия в жизни общества.

Решения:

- необходимо осознать и продемонстрировать ценность опыта старшего поколения, найти способы его передачи последующим поколениям. В цифровую эпоху старшее поколение вносит ценный вклад, выступая в роли хранителей «человеческого в человеке»;
- создать внутри программ «Московского долголетия» и за их пределами программы с включением аспекта

межпоколенческого взаимодействия с привлечением детей/подростков/молодежи.

Примеры конкретных практик, направленных на решение описанных проблем:

- «Связующее волонтерство» — программы совместного волонтерства для представителей разных поколений (например, организация просветительских мероприятий, помощи приютам для животных и т. д.);
- «Совет от бабушки»: организация под руководством социальных психологов тематических групп, направленных на передачу жизненного опыта от представителей старшего поколения к младшим;
- расширение программ «Московского долголетия» в пользу самоорганизованных мероприятий, в рамках которых возможна реализация потенциала идей и решений поколения третьего возраста;

**ИЗВЕЧНАЯ ПРОБЛЕМА ОТЦОВ
И ДЕТЕЙ НИКУДА НЕ ДЕЛАСЬ
И СЕГОДНЯ ВЫРАЖАЕТСЯ
В СОЦИАЛЬНОМ, ЦИФРОВОМ,
ЦЕННОСТНОМ, ЗНАНИЕВОМ
РАЗРЫВАХ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ**

- «социальная лагерь-дача», куда могут приезжать дети, подростки и люди старшего поколения и заниматься совместной садоводческо-огороднической активностью;
- межпоколенческие творческие мастерские: организация совместных мастер-классов по рисованию, лепке, рукоделию, фотографии и т. д.;
- «Бабушкина сказка на ночь»: пожилые люди делятся своими воспоминаниями, историями из жизни, а подростки создают на основе услышанного видеоинтервью, тексты для книг/блогов;
- «Пирожки как у бабушки» или кулинарные мастер-классы: совместное приготовление блюд, в том числе традиционной кухни, обмен рецептами;
- адресная волонтерская помощь маломобильным представителям третьего поколения для включения их в цифровые виды активности.

Dialogue of generations from young to old: building the future together. Intergenerational interaction program

Galina V. SOLDATOVA,

Ph.D. in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher at the School of Future Anthropology of RANEP. 11/9, Mokhovaya Str., 125009, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-6690-7882.
E-mail: soldatova.galina@gmail.com

ABSTRACT The program proposes to implement the idea of the art of living with others as a strategy of moving away from the discourse of intergenerational gaps to finding ways of mutual assistance, mutual enrichment and strengthening intergenerational ties to ensure human-centeredness, sustainability and resilience of society in its present and future. The main perspective is to create conditions for intergenerational exchange based on an understanding of the problems and needs of different generations and the capacity of each generation to share its experience and resources. Intergenerational relations, their quality and level fulfill an integrative function in society and determine the level of its consolidation and solidarity. In modern conditions it is the most important factor of unity through intergenerational relations of the family, various communities and the whole Russian society.

KEY WORDS dialog, generations, intergenerational relations, person-centeredness, resilience, sustainability

THE CITATION REFERENCE Soldatova G. V. Dialogue of generations from young to old: building the future together. Intergenerational interaction program. Educational Policy, (2024), 19(4), 14–18. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-14-18

Received: 11.2024

Accepted: 11.2024

Date of publication: 12.2024

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

Детство в социально-антропологической перспективе

Мария Тендрякова

АННОТАЦИЯ Предлагаемая программа показывает разнообразие подходов к детской тематике в дискурсе гуманитарных наук, в этнологии / социальной антропологии, в истории, психологии, археологии, фольклористике. По мере возможности в ней реализуется междисциплинарный подход. Методологической базой выступает культурно-историческая теория Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии, позволяющая объединить широкий круг этнографических, исторических и психологических исследований.

В программе затрагивается следующий круг вопросов: основные подходы и направления исследования детей и детства, существующие в зарубежной и отечественной науке; неоднозначность понимания в различных культурах в различные исторические эпохи таких универсальных явлений, как детство, взросление, социализация, развитие ребенка в когнитивном и в моральном плане, инновационный потенциал детства и его роль в развитии общества в целом. Также исследуются проблемы, связанные с детством в современном мире, а именно: отношения между поколениями; социализация в виртуальных сообществах; проблема школы и обучения; права ребенка; право общества вторгаться во внутрисемейные отношения и регламентировать их; молодежные субкультуры и их роль в жизни современного общества.

Интерес к истории и этнографии детства — сегодня вовсе не досужее любопытство. В наше время, названное временем перемен, непредсказуемости, неопределенности, нарастающей сложности, тема «отцов и детей», разрывов между поколениями становится особенно актуальной. Современное общество сталкивается со многими вызовами: что такое детство и взросление? продолжается ли у нас «долгий век детства» и мы пугаемся инфантильности великовозрастных созданий — или, напротив, юные дарования, не успев окончить толком школу, включаются во взрослую жизнь, создают свои стартапы, продвигают новые технологии? как нашему поколению подготовить и обучить детей, когда мы не знаем, в каком мире они будут жить, какие знания и профессии будут востребованы? каким будет воспитание, обучение, взаимодействие в семье и в различных социальных группах в эпоху цифровых технологий?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА этнография детства, история детства, археология детства, социализация, обряды перехода, обряды детского цикла, обучение, гендерная социализация, детский фольклор, игра

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-19-32

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тендрякова М. В. Детство в социально-антропологической перспективе. Образовательная политика, (2024), 19(4), 19–32. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-19-32

Поступила: 11.2024

Принята: 11.2024

Дата публикации: 12.2024

Актуальность курса

Несмотря на то, что во все века о детях заботились (их кормили, лечили, обучали грамоте, воспитывали в них добродетели), долгое время гуманитарные науки мало интересовались детьми и детством. В ребенке видели «исходный материал» и активно «лепили» из него будущего взрослого. Особенности маленького человека, его отношения с миром, детство как самоценный этап жизни, а уж тем более детство как особая сфера социокультурного пространства — все это попросту не замечалось.

Мария Владимировна ТЕНДРЯКОВА

к. ист. н., научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС, старший научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН (119334, РФ, Москва, пр. Ленинский, 32а). Scopus ID: 57220920959; Web of Science ID: I-8529-2014; ORCID: 0000-0001-6206-8439; IstinaresearcherID (IRID): 2423854. E-mail: mashatendryak@gmail.com

Одними из первых, кто в европейской истории попытался осмыслить содержание детства и процесс взросления, были деятели эпохи Просвещения. Выдающиеся умы критиковали современное им общество и его нравы, законы и порядки, человеческие пороки и лжеистины. Они заявляли, что мир плох и несправедлив, а все люди охвачены низменными страстями,

и безнадежно испорчены все, кроме детей. Вопреки клерикальной точке зрения, которая настаивала на греховности человеческой природы, просветители склонялись к тому, что приходящий в мир ребенок чист и еще не испорчен. Наиболее ясно эти идеи были сформулированы Ж.-Ж. Руссо. В воспитании увидели ключ к совершенствованию общества: чтобы построить новое общество, надо создать нового человека. На ребенка взглянули уже не только с интересом, но и с надеждой.

После публикации романа-трактата Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762) появилось больше трудов по педагогике, чем за весь предыдущий век: книги для родителей, перечни рекомендуемых и не рекомендуемых для детей произведений, детские версии книг по истории и натурфилософии, первый детский журнал «Друг детей», выходивший на разных языках.

На рубеже XIX–XX вв. возникла «педология», которая, по определению Л. С. Выготского, была «наукой о целостном развитии ребенка». В область ее интересов попадало все, что связано с ребенком: от физического развития и болезней до творчества. Но в 1930-е годы это направление подверглось резкой критике и было признано «псевдонаукой». В СССР педологию постигла участь генетики и кибернетики. В 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) педология как научная дисциплина была ликвидирована. За рубежом же педология критиковалась, трансформировалась, но продолжала свою научную жизнь до середины XX века¹. Кроме того, в 1930-е годы в США появилась школа «Культура и личность», открывшая путь этнографии детства. В середине века ряд историков-медиевистов обратились к теме

детства, и появилось новое направление — история детства (Арбес, 1999).

В отечественной науке междисциплинарные исследования детства перестали ассоциироваться с репрессированной наукой только в последней четверти XX века. В 1980-е годы, во многом по инициативе И. С. Кона, вышел ряд этнографических и социально-психологических сборников и монографий, посвященных взрослению в разных культурах и детству как особой субкультуре.

Предлагаемая программа показывает разнообразие подходов к детской тематике

в дискурсе гуманитарных наук, в этнологии / социальной антропологии, истории, психологии, археологии, фольклористике. По мере возможности в ней реализуется междисциплинарный подход. Методологической базой выступает культурно-историческая теория Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии, позволяющая

объединить широкий круг этнографических, исторических и психологических исследований. Программа возможного курса стремится показать многообразие «миров детства», существовавших в различных культурах в различные исторические эпохи.

В программе затрагивается следующий круг вопросов: основные подходы и направления исследования детей и детства, существующие в зарубежной и отечественной науке; неоднозначность понимания в различных культурах в различные исторические эпохи таких универсальных явлений, как детство, взросление, социализация, когнитивное и моральное развитие ребенка, инновационный потенциал детства и его роль в развитии общества в целом. Также исследуются проблемы, связанные с детством в современном мире, а именно: отношения между поколениями;

В НАШЕ ВРЕМЯ, НАЗВАННОЕ ВРЕМЕНЕМ ПЕРЕМЕН, НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТИ, НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ, НАРАСТАЮЩЕЙ СЛОЖНОСТИ, ТЕМА «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ», РАЗРЫВОВ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ СТАНОВИТСЯ ОСОБЕННО АКТУАЛЬНОЙ

¹ Асмолов, А. Г., Марцинковская, Т. Д., Умрихин, В. В. (2000). Из истории репрессированной науки. *Педология: Новый век*, 1.

социализация в виртуальных сообществах; школа и обучение; права ребенка; право общества вторгаться во внутрисемейные отношения и регламентировать их; молодежные субкультуры и их роль в жизни современного общества.

Интерес к истории и этнографии детства — сегодня вовсе не досужее любопытство. В наше время, названное временем перемен, непредсказуемости, неопределенности, нарастающей сложности (Асмолов, 2018)², «эрой Меркурия», когда большие группы людей становятся социальными кочевниками, находясь в постоянном движении³, тема «отцов и детей», разрывов между поколениями становится особенно актуальной. Современное общество сталкивается со многими вызовами, и не последний из них — необходимость ответить на вопросы: что такое детство и взросление? продолжается ли у нас «долгий век детства» и мы пугаемся инфантильности великовозрастных созданий — или, напротив, юные дарования, не успев окончить толком школу, включаются во взрослую жизнь, создают свои стартапы, продвигают новые технологии? как нашему поколению подготовить и обучить детей, когда мы не знаем, в каком мире они будут жить, какие знания и профессии будут востребованы? каким будет воспитание, обучение, взаимодействие в семье и в различных социальных группах в эпоху цифровых технологий?

Как апология культурно-исторических исследований детства звучат слова И. С. Кона (2012): «Людям, не знающим ни истории детства, ни современной психологии развития, исторические перемены часто кажутся катастрофическими, а единственным средством преодоления социально-педагогических трудностей представляется возврат к идеализированному, по сути дела — воображаемому прошлому, будь то детоцентризм, отцовская вертикаль

власти или жесткая гендерная сегрегация обучения и воспитания. Так что даже сугубо академическая история детства может иметь важный социально-политический смысл».

Цель дисциплины: дать представление о детстве как культурно-историческом феномене и специфике его восприятия в разных культурах прошлого и настоящего, познакомить учащихся с историей изучения, основными проблемами и направлениями историко-этнографических исследований детства, а также показать основные проблемы социализации и взросления в современном мультикультурном, цифровом мире в эпоху перемен.

Структура программы

Программа состоит из пяти общих тематических разделов и списка тем для подготовки рефератов, докладов и презентаций. Предполагается, что содержание каждого раздела может быть развернуто минимум в 2-3 лекции и/или семинара. Разделы включают в себя вопросы на проверку усвоения материала и список основной и дополнительной литературы по теме. Также к каждой предлагаемой для самостоятельной работы теме реферата/доклада/презентации дается список рекомендуемых источников и литературы.

Тема 1. «Открытие детства»: научный и общественный дискурс о детях

Открытие детства (понятие, введенное Ф. Арьесом) в европейской культуре и основные направления исследования детства.

У истоков научного интереса к миру детства. Возрождение и рождение гуманизма (Н. В. Ревякина). Монтень (1533–1592), Ян Амос Коменский (1592–1670), Джон Локк (1632–1704). Внимание французских просветителей к развитию ребенка в контексте идей о социальных реформах и критике современного им общества.

Ж.-Ж. Руссо о совершенствовании общества через воспитание нового человека. «Эмиль, или О воспитании» (1762), представление о развитии в соответствии с «естественным

2 Асмолов, А. Г. (2018). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и многообразия. *Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен* (стр. 13–28). М.: Издательский Дом ЯСК.

3 Слезкин, Ю. Л. (2007). *Эра Меркурия. Евреи в современном мире*. М.: НЛО.

планом природы». Влияние идей Ж.-Ж. Руссо на педагогику, на отношение к детям, на детскую литературу.

XIX век — «век детства». Рост внимания к детям, интерес к внутреннему миру ребенка. Общественные инициативы в защиту детей и детства (ограничения детского труда, приюты, спецшколы, «сиротские поезда»). Движение против child abuse. Первая статья «О правах ребенка» (1852).

Педология (от греч. *padis, radios* — дитя и *logos* — учение) — междисциплинарная наука о детстве. Лаборатория по изучению психического развития ребенка при Балтиморском университете (1883). Представления Грэнвилла Стэнли Холла (*Granville Stanley Hall*) о развитии ребенка: биологический детерминизм, сопоставление онтогенеза с фазами исторического развития человечества, биогенетический закон и принцип рекапитуляции. Психологическое направление и тестирование. О. Крисман (*Oscar Chrisman*), *child studies*. Л. С. Выготский и педология. Историческая судьба педологии в СССР (постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях» 1936 г.) и в мире.

Этнография детства. Дискуссии о взаимодействии биологического и социального начал в человеке в 20–30-е годы XX века. Ф. Боас против биологического детерминизма. Экспедиция М. Мид на о. Самоа как попытка понять, насколько развитие ребенка зависит от культуры в целом. «Взросление на Самоа» (1935).

Появление в 1930-е гг. в американской социальной антропологии школы «Культура и личность». Психоаналитические истоки этого направления. Представления о роли раннего опыта в формировании личности и культурных установлений. «Детство как демиург культуры» (С. А. Токарев). «Базовая личность». «Пеленочный детерминизм» и гипотеза тугого пеленания (Дж. Горер). Дети и детство как особое направление исследований в социальной антропологии. Критическое переосмысление опыта школы «Культура и личность» и ее влияние на исследования детства.

Кросс-культурные исследования детства. Проект «Дети шести культур» Б. и Дж. Уайтингов (1954). Методика исследований,

обработка данных и общие выводы. Кросс-культурные исследования связи раннего опыта и «проективных» систем культуры.

История детства. Книга Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» (1960) (отношение к ребенку в семье, детский костюм, детский портрет) и исследования детства в западноевропейской медиевистике. На пути от средневековой школы к школе современной. Возрасты жизни как историко-культурное явление. Обращение к истории семьи, психологии родительства, истории сексуальности, антропологии возраста (Кон, 2012).

Психоистория Л. Демоза и ее психоаналитические корни. «Психогенная теория истории» — изменение отношений между родителями и детьми как независимый источник исторического развития. Периодизация истории по Л. Демозу, основанная на стиле обращения с ребенком (инфантицидный стиль, бросающий стиль, амбивалентный стиль, навязчивый стиль, социализирующий стиль, помогающий стиль). «Детство — это кошмар человечества» (Демоз, 2000).

Вопросы для обсуждения на семинаре

1. Раскройте тезис «детство — это культурно-исторический феномен».
2. Как менялось отношение к ребенку в западноевропейской культуре, и в чем проявлялись эти перемены?
3. Как представлял себе развитие ребенка «согласно плану природы» Ж.-Ж. Руссо?
4. Что такое «биогенетический закон» в понимании С. Г. Холла?
5. Какие кардинальные изменения в отношении к ребенку произошли в XIX веке?
6. Как в различных культурах проводилась граница между детством и взрослостью?
7. Как в различных научных дисциплинах и подходах понимается взросление?
8. Что такое *child studies*?
9. Раскройте понятия «преформизм» и «ребенок как “маленький взрослый”».
10. Почему исследования детства оказались в фокусе внимания школы «Культура и личность»?
11. Что означает понятие «пеленочный детерминизм»?

Основная литература

- Арьес, Ф. (1999). *Ребенок и семейная жизнь при старом порядке* (с. 26–109). Екатеринбург.
- Кон, И. С. (1988). *Ребенок и общество* (с. 6–166). М.
- Крейн, У. (2002). *Теории развития. Секреты формирования личности* (с. 18–116). М.
- Мид, М. (1983). *Культура и мир детства*. М.
- Ревакина, Н. В. (1999). Вступительная статья. *Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XV–XVII вв.)* (с. 5–38). М.: Изд-во УРАО.
- Тендрякова, М. В. (2022). *Антропология детства. Прошлое о современности*. СПб.: Образовательные проекты.

Дополнительная литература

- Асмолов, А. Г., Марцинковская, Т. Д., Умрихин, В. В. (2000). Из истории репрессированной науки. *Педология: Новый век*, 1.
- Балина, М. Р., Безрогов, В. Г., Маслинская, С. Г., Тендрякова, М. В., Шеридан, С. (Сост.). (2011). *Конструируя детское: филология, история, антропология*. М. – СПб. Издательство «Азимут – Нестор».
- Безрогов, В. Г., Тендрякова, М. В. (Сост.). (2012). *«Вся история наполнена детством». Наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»*. (Вып. 10, ч. 1). М.: РГГУ.
- Демоз, Л. (2000). *Психоистория*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Ле Гофф, Ж. (2003). *Интеллектуалы в Средние века*. СПб.: Издательский дом СПбГУ.
- Монтень, М. (2007). *О воспитании детей. Опыты. Судьбы и нравы*. СПб.: Азбука-классика.
- Эриксон, Э. (1996). *Детство и общество*. М.
- Mintz, St. (2004). *Huck's Raft: A History of American Childhood* (pp. 170–172). Cambridge (Massachusetts and London): Belknap Press.

Тема 2. Образы детства в разных культурах

Отношение к ребенку и забота о новорожденном. Родительская забота

о ребенке заложена эволюцией в видовую программу рода Номо. Видовая программа Номо sapiens и роль социальной среды в развитии ребенка. Привязывающее поведение. Госпитализм. Импринтинг у человека. Заботу о ребенке каждое общество понимает по-своему, создавая многообразие практик ухода (тугое пеленание, телесные практики, деформации, рисунки/татуировки, обереги, способствующие развитию ума, остроты зрения и слуха, магические приемы и т. д.). Стремление превратить ребенка в «настоящего» человека, соответствующего телесным канонам красоты и духовным идеалам конкретного общества.

Маргинальный статус новорожденного. Инфантицид в традиционных обществах и в Древнем мире (Плутарх об обычаях спартанцев, отношение к близнецам, «рождение в рубашке»). Законодательство Рима, запрещающее детоубийство (318 г. – приравнено к преступлениям, каравшимся смертной казнью, 374 г. – закон, приравнивающий умерщвление детей к человекоубийству). «Инфантицидный» и «бросающий» стиль в отношении к детям вплоть до XIV в. в Европе (Л. Демоз). Представление о ребенке как о «маленьком взрослом». Ф. Арьес об изменении отношения к детям в Европе в XVII в. (условия жизни, детский костюм, детские погребения, обучение, ограничения и права). От «злого ребенка» / evil child к «невинному дитя» / innocent child. Детский портрет и изменение отношения к ребенку в кругу европейских культур.

Время, отведенное на детство. Было ли детство коротким в традиционных архаичных обществах: свидетельства «за» и «против». Долгое детство как завоевание цивилизации: «роскошь» общества, где есть достаточный ресурс жизнеобеспечения и где необходимо многому научиться, чтобы стать взрослым. Проблема критерия взросления: как в том или ином обществе проводится грань между ребенком и взрослым? Различные **критерии взросления**: биологические (смена зубов, половое созревание, созревание мозга); социальные (участие в общественно значимой трудовой деятельности, самостоятельность и/или зависимость, прохождение определенных обрядов, юридически фиксированные

нормативы, брачный статус, имущественный статус). *Конвенциональный характер границы, отделяющей детство от взрослости*. Факторы, влияющие на переход во взрослый статус: традиции общества, пол ребенка, социальная страта (элита или иные слои и сословия); изменения в жизни общества / исторические трансформации; формальные юридические нормативы. Осмысление культурой онтогенеза и биологических изменений — «возрастная периодизация» как культурный сценарий жизни. Историко-этнографическое многообразие образов детства и путей социализации.

Вопросы для обсуждения на семинаре

1. Что такое *привязывающее поведение* и какие врожденные механизмы в нем задействованы?
2. Какую роль играет социальная среда в физическом и психическом развитии ребенка?
3. Может ли быть социальной нормой «отвергающее поведение» со стороны родителей?
4. Что такое *инфантицид*? Когда, где, при каких обстоятельствах он был допустим?
5. Что такое «*злой ребенок*»? Когда, где и почему господствовало такое представление о ребенке?
6. Приведите примеры «долгого века детства» в контексте различных культур.
7. Как в разных культурах представляется грань, разделяющая детство и взрослость?
8. Расскажите об изображении детей в европейском искусстве.
9. Покажите на примерах универсальное и культурно-специфическое в возрастных периодизациях, принятых в том или ином обществе.

Основная литература

- Арьес, Ф. (1999). *Ребенок и семейная жизнь при старом порядке* (с. 26–109). Екатеринбург.
- Гис, Ф., Гис, Дж. (2002). *Брак и семья в Средние века*. М.: РОССПЭН.
- Берндт, К. Х., Берндт, Р. М. (1981). *Мир первых австралийцев*. М.

- Кон, И. С. (1988). *Ребенок и общество* (с. 6–166). М.
- Тендрякова, М. В. (2022). *Антропология детства. Прошлое о современности*. СПб.: Образовательные проекты.

Дополнительная литература

- Калверт, К. (2009). *Дети в доме. Материальная культура раннего детства. 1600–1900*. М.: НЛО.
- Соловьева, Л. Т. (2012). Представления грузин о раннем детстве и народные традиции ухода за младенцем. «*Вся история наполнена детством*». Наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. Труды семинара «*Культура детства: нормы, ценности, практики*». (Вып. 10, ч. 1, с. 414–433). М.: Изд-во РГГУ.
- Фрэзер, Дж. Дж. *Золотая ветвь* (любое издание).
- Rohner, R. P., Khaleque, A., Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications*. University of Connecticut. <https://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf>.

Тема 3. Институты социализации детей и подростков в традиционных обществах

Социализация как интеграция ребенка в общество, освоение заданных ему социальных ролей. Институты социализации — исторически сложившиеся формы и приемы взаимодействия с ребенком, его воспитания и образования, за которыми стоят различные психологические механизмы освоения ребенком культурно-исторического опыта. Многообразие практик обращения с ребенком, которые отмечают каждый шаг на пути его взросления и становления как члена общества. Обряды и традиции, связанные с рождением ребенка (дородовые, родильные и послеродовые). Представление о зарождении новой жизни и роль, которая отводится родителям в этом процессе. Магические защиты и обереги. Кувады. Родильная обрядность и социализация. Пемитативное воспитание.

Обряды перехода. Основные виды обрядов, связанные с социализацией. Обряды перехода, обряды жизненного цикла, обряды детского

цикла, инициации и систематизация этих обрядов. Основные этапы перехода из одного социального статуса в другой: сегрегация, лиминальность («пустыня бесстатусности»), инкорпорация. Первобытные возрастные инициации (на австралийских материалах). Понятие временной смерти неопита и рождения новой личности. Смена статуса как искусственный кризис на пути становления личности. Инициация как механизм принятия социальной роли. Психотерапевтический аспект обрядов посвящения. Психологические механизмы и архаичные ритуальные практики (психодрама, нейминг, сигнификация, невербальная коммуникация...). Эзотерическая составляющая возрастных инициаций и их связь с памятью бесписьменного общества. Работы А. ван Геннепа, В. Тернера, В. Проппа об инициациях.

Подготовка к профессиональной деятельности и квалификационные обряды (возведение в ратный чин, первое убитое животное и др.).

Гендерная социализация. Гендерно нейтральный статус новорожденного. Пол — биологическая данность; гендер — социальная роль, которую ребенку только предстоит освоить. Пубертатные обряды. Маркирование гендерной принадлежности (имена, фасоны стрижки, прически, одежда, татуировки...). Гендерный символизм культуры в социализации мальчиков и девочек. Случаи смены гендерной принадлежности ребенка/подростка (бача пош, гуэведосе, фаафафине, обман духов). Культурная обусловленность стереотипов маскулинности, феминности, проявлений агрессии и девиантного поведения.

Ребенок в традиционной русской культуре. Переплетение язычества и христианства в обрядах детского цикла. Детские обряды царевичей и царевен по И. Забелину. «Родильные» пиры. Икона меры рождения. Дары и обереги. Российское детство в XX веке.

Вопросы для обсуждения на семинаре

1. Назовите основные типы обрядов. Опишите структуру и функции обрядов перехода.
2. Что такое *обряды перехода* и *обряды жизненного цикла*?

3. Что представляют собой архаичные *возрастные инициации* и в чем их воспитательный эффект? Что такое *пустыня бесстатусности*?

4. Что такое *пубертатные обряды* и что такое *биологическая и социальная зрелость*?

5. Как в традиционных обществах связаны эзотерические знания и социальный статус?

6. Являются ли кризис подросткового возраста и проблема отцов и детей неизбежным атрибутом взросления?

7. Что такое *нейминг* и как представляется его влияние на жизнь человека (приведите примеры)?

8. Что общего между современной психотерапией и архаичными ритуальными практиками?

9. Как связаны дородовая и родильная обрядность с социализацией ребенка? Приведите примеры традиционных воспитательных практик, связанных с мужскими/женскими занятиями детей и подростков.

10. Как происходит освоение гендерной роли в традиционных культурах?

11. В каких случаях в традиционных культурах обращаются к смене гендерной принадлежности ребенка?

Основная литература

Александров, В. А., Власова, И. В., Полищук, Н. С. (Ред.). (1997). *Русские*. М.: Наука.

Бабкова, Г. О. (2012). «Безгласные граждане»: малолетние преступники в судебной системе России 1750–1760-х годов. *Малолетние подданные большой империи. Филипп Арес и история детства в России (XVIII – начало XX века)* (с. 47–75). М.: Изд-во РГГУ.

Байбурин, А. К. (1991). Обрядовые формы половой идентификации детей. *Этнические стереотипы мужского и женского поведения* (с. 256–263). СПб.

Грацианская, Н. Н., Кожановский, А. Н., Ганцкая, О. А. и др. (1997). *Рождение ребенка в обрядах и обычаях: страны зарубежной Европы*. М.

Забелин, И. Е. (1918). *Домашний быт русских царей в XVI–XVII ст.* <http://elibrary.ru/nodes/10643-ch-1-domashniy-byt-russkih-tsarey-v-xvi-i-xvii-st-1918>.

Кон, И. С. (Ред.). (1988). *Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии*. М.

Кон, И. С. (1988). *Ребенок и общество*. М.

Кон, И. С. (Ред.). (1983). *Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Центральной Азии*. М.

Любарт, М. К. (2005). *Семья во французском обществе. XVIII – начало XX века*. М.: Наука.

Сальникова, А. А. (2007). *Российское детство в XX веке: История, теория и практика исследования*. Казань: КГУ.

Тишков, В. А. (Ред.). (2018). *Антропология и этнология: учебник для бакалавриата и магистратуры* (гл. 10, 11). М.: КДУ; Университетская книга.

Тема 4. Детство как субкультура

Открытие детской субкультуры со своими нормами, традициями и механизмами социальной регуляции.

Работы П. А. Бессонова, О. И. Капицы,

Г. С. Виноградова, К. И. Чуковского. Комиссия по детскому фольклору, быту и языку, глава О. И. Капицы, 1927 г.

Детский фольклор. Традиционность текстов, передающихся изустно из поколения в поколение, бесписьменная культура внутри «большой» письменной: сказки, потешки, прибаутки, считалки, молчалки, заклички, скороговорки, небылицы, загадки, песни, дразнилки, прозвища, «лепые нелепицы»... Изобретение «тайных языков» и их функции (Г. С. Виноградов, Дж. Р. Толкин). Детский фольклор в контексте социализации: социально-психологические механизмы регуляции поведения в детских группах (механизмы урегулирования конфликтов, социальный код – «свой» и «чужие», контроль за соблюдением внутригрупповых норм, распределение статусов в детском сообществе...) (М. В. Осорина). Современный

детский фольклор, старые жанры и новые темы. Языческие истоки детского фольклора (И. И. Шангина; И. А. Морозов и И. С. Слепцова).

Смена жанров детского фольклора в онтогенезе и усвоение ребенком знаний о мире: «лепые нелепицы», «страшилки», «былички», садистские стишки.

Различное понимание природы игры: игра как срабатывание избыточной энергии, игра как получение функционального удовольствия, игра как конструирование особой искусственной реальности (временные игровые миры)... Й. Хейзинга о значении игры для культуры в целом.

ПРЕДЛАГАЕМАЯ ПРОГРАММА ПОКАЗЫВАЕТ РАЗНООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К ДЕТСКОЙ ТЕМАТИКЕ В ДИСКУРСЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК, В ЭТНОЛОГИИ / СОЦИАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ, ИСТОРИИ, ПСИХОЛОГИИ, АРХЕОЛОГИИ, ФОЛЬКЛОРИСТИКЕ

Детские игры и их значение для развития ребенка. *Ролевая игра* как ведущая деятельность, которая обуславливает весь ход психического развития ребенка в дошкольном возрасте, исследования А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина. *Этнография детских игр.* Игра и освоение практических навыков в традиционных обществах. Культурно-

историческая обусловленность детских игр. Ролевые игры в разных культурах. Взаимодействие детских игровых миров и мира взрослых.

Детские игрушки. Их универсальность и историческая изменчивость. Магические корни детских игрушек. Зооморфные и антропоморфные игрушки. Игрушки, имитирующие орудия труда взрослых. Образы детских игрушек и доминирующие социальные ценности (компьютерные игры, кукла Барби, тамагочи...). Дидактический посыл детских игр. Использование игровых технологий в учебе.

Детская игра как портрет времени.

Детский взгляд на мир: когнитивные особенности ребенка. Генетическая психология Ж. Пиаже. Экспериментальные исследования развития мышления ребенка Ж. Пиаже. Стадии детского мышления: сенсомоторный интеллект, дооперациональное мышление, стадия

конкретных операций, стадия формальных операций. Эгоцентризм и анимизм детского мышления. Л. С. Выготский и Ж. Пиаже о природе детской эгоцентрической речи. Понятие интериоризации. Понятие *высших психических функций* и формирование их в онтогенезе. Опережающее обучение и *зона ближайшего развития* ребенка.

Эксперименты Е. В. Субботского и проявления «магического» мышления ребенка (Субботский, 2010). *Физиогномическое восприятие* у детей по Хайнцу Вернеру. Особенности детских понятий, «предпонятия» и их неконвенциональный характер. *Эйдетическая память и синестезии*. Вернер: физиогномическое, полимодальное синестезическое восприятие как *альтернатива рациональному пути познания мира*.

Нравственное развитие ребенка. Ж. Пиаже: развитие нравственности и преодоление детского эгоцентризма (эгоцентризм; этап объективной морали; этап относительной автономности). Исследование детских суждений Л. Кольбергом. Уровни и стадии нравственного развития по Л. Кольбергу: преконвенциональная нравственность; конвенциональная нравственность; постконвенциональная нравственность.

А. Н. Леонтьев: борьба мотивов и иерархизация мотивационной сферы личности как истоки нравственного поведения. Феномен «горькой конфеты» и «самостроение» личности. Нравственность и система взаимоотношений человека с миром. Зависимость сопереживания и сорадования детей от формы организации их совместной деятельности и поставленных перед ними задач.

Феномен детей-обвинителей. Диалог Сократа о благочестии в связи с попыткой молодого прорицателя Евтифона донести на своего собственного отца (Платон, «Евтифрон»). Дети-свидетели на ведовских процессах во времена охоты на ведьм. Советский миф о Павлике Морозове и его последователи. Психологические особенности подросткового возраста как возраста «бури и натиска».

Вопросы для обсуждения на семинаре

1. Детские игры и их взаимосвязь с миром взрослых.

2. Детские игрушки: многообразие видов, связь с ритуальными предметами, социальные и психологические функции.

3. Виды детского фольклора.

4. Каковы функции детского фольклора в детских коллективах?

5. Что такое ролевая игра как ведущая деятельность?

6. В чем можно увидеть архаические корни детского фольклора и традиционных детских игр?

7. Расскажите о детских ролевых играх в различных историко-культурных контекстах.

8. В чем проявляются особенности детского мышления (по Ж. Пиаже)?

9. Что такое *физиогномическое восприятие* (по Х. Вернеру) и как оно связано с художественным восприятием мира?

10. Как Л. Кольберг показал эволюцию моральных суждений у детей?

11. Как проявляются психологические особенности детей в их играх и поступках?

Основная литература

Авдеева, Н. Н., Фролова, Е. Г. (2007). Отражение современного мира в детской субкультуре (на примере страшных рассказов). *Ребенок в современном обществе* (с. 222–236). М.

Виноградов, Г. С. (2009). *Этнография детства и русская народная культура в Сибири*. М.: Вост. Лит.

Выготский, Л. С., Сахаров, Л. С. (1981). Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* (с. 194–203). М.: Изд-во Московского ун-та.

Крейн, У. (2002). *Теории развития. Секреты формирования личности*. М.

Леонтьев, А. Н. (1981). Психологические основы дошкольной игры. *Проблемы развития психики*. М.

Осорина, М. В. (2001). О культуре дразнения. *Педология. Новый век*, 6, 18–21.

Плеханова, И. И. (1995). Ужасное и смешное в современном детском фольклоре (потешки и «страшные» рассказы). *Дети и народная культура*. М.

Субботский, Е. В. (2014). Экскурсии в зазеркалье: Магическое мышление

в современном мире. *Психолог*, 4, 30–73.
https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=12322.

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

Тендрякова, М. В. (2022). *Антропология детства. Прошлое о современности*. СПб.: Образовательные проекты.

Чуковский, К. И. (1994). *От двух до пяти*. М.: Эй-Ди-Лтд.

Дополнительная литература

Белоусов, А. Ф. (Сост.). (1992). *Школьный быт и фольклор. Учебный материал по русскому фольклору* (Ч. 1, 2). Таллин.

Выготский, Л. С. (1929). *Педология подростка*. М.: Издание бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ. [http://psychlib.ru/mgrpu/VPp-1929/VPp-504.htm#\\$pl](http://psychlib.ru/mgrpu/VPp-1929/VPp-504.htm#$pl).

Головин, В. В. (2002). Детское обычное право в контексте игры. *Теория и история игры*. Вып. II. Сб. науч. тр. (с. 27–43). М. <https://www.academia.edu/9612753>.

Капица, О. И. (Ред.). (1930). *Детский быт и фольклор*. Л.

Кайуа, Р. (2007). *Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры*. М.

Калверт, К. (2009). *Дети в доме. Материальная культура раннего детства. 1600–1900*. М.: НЛО.

Кле, М. (1991). *Психология подростка*. М.

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

Осорина, М. В. (1999). *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. СПб.

Пиаже, Ж. (1994). *Речь и мышление ребенка*. М.: Педагогика-Пресс.

Субботский, Е. В. (2010). Выживание в мире машин: взгляд психолога развития на причины веры в магию в век науки. *Национальный психологический журнал*, 1(3), 42–47. <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=3746>.

Тульвисте, П. (1977). К интерпретации параллелей между онтогенезом и историческим развитием мышления. *Труды по знаковым системам* (Т. 8, с. 90–102). Тарту.

Шангина, И. И. (2000). *Русские дети и их игры*. СПб.: Искусство.

Хейзинга, Й. (1992). *Homo Ludens*. М., 9–104.

Чередникова, М. П. (2002). «Голос детства из дальней дали...» (Игра, магия, миф в детской культуре). М.

Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры*. М.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.

Тема 5. Детство в постиндустриальном информационном обществе: проблемное поле современного детства

Вызовы современности: как подготовить ребенка к жизни в мире, будущие очертания которого мы себе едва ли представляем? какие умения и знания ему могут понадобиться? как «упаковать» весь багаж знаний в учебные программы и институты социализации? какими должны быть отношения между поколениями? как ориентироваться и что воспитывать, когда в одном социальном пространстве сосуществует и сталкивается в противоречии многообразие самых разных культурных ценностей, норм поведения, стереотипов, подходов и критериев оценок?

Детство в современном постиндустриальном обществе: оно пролонгируется (кидалты, «остров детства» (Горалик*, 2008)) или, напротив, сокращается (юные миллионеры из TikTok). Вопрос о поколениях/когортах начиная со второй половины XX в.

Школа вчера и сегодня. Наследие Древнего мира и античности, гимназии, академии, палестры... Школы и учебные заведения и их роль в изменении интеллектуальной атмосферы в Европе XII–XVI вв. Тривиум (грамматика, риторика, логика) и квадравиум (арифметика, геометрия, музыка, астрономия) — семь свободных искусств в средневековом образовании. Школяры, голиарды, ваганты: «интеллектуальное бродяжничество» (Ле Гофф, 2003; Арьес, 1999). Ян Амос Коменский и Песталоцци, формирование классно-урочной системы. Посвящение и просвещение. Критика современной школы: невостребованные знания, старинные форматы обучения, оценки. Новые варианты домашнего обучения. Анскулинг. Онлайн-обучение. Запрос общества на преодоление унификации и на создание индивидуальных образовательных маршрутов.

Образование сегодня: навигация в море разнообразных знаний и ценностей.

Этнопедагогика в современной школе, вариативность образовательных программ и дидактических практик. Риски традиционализма: «назад в будущее» vs «диалог культур» в сложном мультикультурном обществе.

Детство на перекрестке государственных интересов и семейных ценностей.

В мультикультурном и религиозно неоднородном обществе дети все чаще сталкиваются с разногласиями между внутрисемейными и принятыми в обществе и одобряемыми государством нормами и ценностями.

Дети мигрантов и перспективы их жизни в принимающем обществе: адаптация или ассимиляция. Проблема *второго поколения* мигрантов.

Права ребенка и взаимоотношения между поколениями в современной семье. М. Мид и три типа взаимоотношений между поколениями: постфигуративные, кофигуративные и префигуративные культуры.

Тема child abuse: насилие дома, насилие в отношении детей, детская жестокость. Дети внутри военных конфликтов: жертвы и дети-военные (использование подростков в вооруженных формированиях).

Прогресс информационных технологий, виртуальные миры, виртуальная коммуникация и их влияние на детскую субкультуру. Молодежные субкультуры и группировки. История движения хиппи. Система. Панки, рокеры, металлисты, фанаты, скинхеды... Толкинисты. Ролевики. Маргиналы нашего времени и/или возможные перспективы развития нашего общества? Ценностные ориентации различных молодежных течений. Современное сектантство и молодежь. Может ли молодежь быть реальной силой, действующей в историческом процессе? Исторический опыт XX века.

Детство в эволюционной перспективе.

Особенности поведенческого репертуара вида Номо и его связь с отношениями между поколениями: расширение круга социализаторов (parenthood); трансляция знаний новому поколению и социальная основа когнитивных навыков человека (М. Томаселло);

преимущество знаний как основа негенетической памяти человечества (К. Лоренц) и как инновационная сфера культуры. Детская/подростковая среда и ее роль в социокультурных изменениях. Археологические свидетельства наличия детской образовательной среды, начиная с культур палеолита. Предположение, что интенсивность инновационных процессов в обществах прошлого напрямую связана с наличием богатого набора детской материальной культуры и последовательных процессов обучения: культурные инновации могут появляться в виде ритуальных и/или игровых предметов хронологически раньше, чем их утилитарные воплощения (Riede, Walsh, Nowell, et al., 2021). Нейропсихологические поведенческие особенности подростков (пластичность нервной системы, развитие отделов коры, связанных с социальным поведением, мобильность, расширение круга контактов) способствуют распространению инноваций (Riede, et al., 2018; O'Rourke, et al., 2020; Nowell, French, 2020).

Детские сообщества как *инновационные пространства культуры*, где допустима свобода действий и разнообразие моделей поведения.

Вопросы для обсуждения на семинаре

1. Попробуйте назвать, чем детство в (пост)индустриальном меняющемся обществе отличается от детства в более традиционных стабильных обществах.
2. Как М. Мид классифицировала культуры на основании отношений между поколениями?
3. Что такое «остров детства» в историко-культурном контексте?
4. Что характерно для *когорты*? Какие поколения в европейских культурах выделяются начиная со второй половины XX в.?
5. На каком основании социологи говорят о кидалтах и о «поколении геймеров»?
6. Что такое «свободные искусства» в связи с историей школы?
7. Как организовывалось обучение в средневековой школе и в школе Нового времени?
8. Расскажите о школярах и голиардах.
9. Какие новые формы обучения появляются в современной школе (в широком смысле)?

10. Чем отличается *обучение* от *образования*?
11. Что такое этнопедагогика?
12. Какие трудности возникают у детей мигрантов в принимающем сообществе?
13. Как образовательная среда связана с сохранением традиций (с культурной преемственностью) и с инновациями?
14. Какие нейропсихологические и поведенческие особенности детей и подростков могут способствовать инновационным процессам?
15. Приведите исторические свидетельства активного участия детей и подростков в процессах социальных трансформаций.

Основная литература

- Арбес, Ф. (1999). *Ребенок и семейная жизнь при старом порядке* (с. 26–109). Екатеринбург.
- Бек, Дж., Уэйд, М. (2006). *Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду*. М.: Издательство Претекст.
- Горалик, Л.* (2008). Маленький принц и большие ожидания: «новая зрелость» в современном западном обществе. *Теория моды. Одежда. Тело. Культура* (с. 259–299). М.: НЛО.
- Ле Гофф, Ж. (2003). *Интеллектуалы в Средние века*. СПб.: Издательский дом СПбГУ.
- Мид, М. (1988). Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями. *Культура и мир детства* (с. 322–362). М.: Наука.
- Солдатова, Г., Зотова, Е., Чекалина, А., Гостимская, О. (2011). *Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете*. М.
- Тендрякова, М. В. (2022). *Антропология детства. Прошлое о современности*. СПб.: Образовательные проекты.
- O'Madagain, C., & Tomasello, M. (2021). Shared intentionality, reason-giving and the evolution of human culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 377, 20200320. <https://doi.org/10.1098/rszbtb.2020.0320>.

Дополнительная литература

- Келли, К. (2009). *Товарищ Павлик. Взлет и падение советского мальчика-героя*. М.: НЛО.
- Платон. *Евтифрон*. (Любое издание).

Тендрякова, М. В. (2022). Посвящение и просвещение как стратегии социализации: социально-антропологический ракурс. *Новые психологические исследования*, 2. <http://newpsyresearches.ru/>.

O'Rourke, S., Whalley, H., Janes, S., MacSweeney, N., et al. (2020). The development of cognitive and emotional maturity in adolescents and its relevance in judicial contexts. *Literature review prepared for the consideration of the Scottish Sentencing Council*. <http://www.scottishsentencingcouncil.org.uk/>.

Riede, F., Johannsen, N. N., Högberg, A., Nowell, A., & Lombard, M. (2018). The role of play objects and object play in human cognitive evolution and innovation. *Evolutionary Anthropology*, 27(1), 46–59. <https://doi.org/10.1002/evan.21555>.

Riede, F., Walsh, M. J., Nowell, A., et al. (2021). Children and innovation: play, play objects and object play in cultural evolution. *Evolutionary Human Sciences*, 3, e11. <https://doi.org/10.1017/ehs.2021.7>.

Темы рефератов, докладов, презентаций и рекомендованная литература

История школы от Средних веков до Нового времени

- Арбес, Ф. (1999). *Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке*. Екатеринбург.
- Безрогов, В. Г. (1996). Сущностные черты средневековой педагогики. *Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах* (с. 9–24). М.: Изд-во РОУ.
- Варьяш, О. И. (1996). Педагогика Высокого средневековья. *Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах* (с. 169–176). М.: Изд-во РОУ.

Спартакское воспитание и воспитание афинянина

- Петров, В. (2011). *Всякий, даровитый или бездарный, должен учиться... Как воспитывали детей в Древней Греции*. М.: Лабиринт.
- Безрогов, В. Г. (2008). *Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях*. М.: Памятники исторической мысли.

Гендерный символизм и гендерные сценарии в традиционной русской культуре

Бернштам, Т. А. (1988). *Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в.* Половозрастной аспект традиционной культуры. Л.: Наука.

Байбурин, А. К. (1991). Обрядовые формы половой идентификации детей. *Этнические стереотипы мужского и женского поведения* (с. 258). СПб.

Кон, И. С. (1983). Этнографические проблемы пола. *Советская этнография*, 3, 25–34.

Морозов, И. А., Слепцова, И. С. (2004). *Круг игры. Праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (XIX–XX вв.)* (с. 345–472; 500–612). М.

Пушкарева, Н. Л. (2012). *Бытовое насилие в истории российской повседневности (XI–XXI вв.)*. СПб: ЕУСПб.

Пушкарева, Н. Л. (Ред.). (2013). *Российская повседневность в зеркале гендерных отношений: сборник статей*. М.: Новое литературное обозрение.

Пушкарева, Н. Л. (2017). *Женщины Древней Руси и Московского царства X–XVII вв.* СПб: Издательство Олега Абышко.

Наказания детей и суровое воспитание в историко-культурном контексте

Кон, И. С. (2012). *Бить или не бить?* М.: Время.

Демоз, Л. (2000). Эволюция детства. *Психоистория*. Ростов-на-Дону.

Бабкова, Г. О. (2012). «Безгласные граждане»: малолетние преступники в судебной системе России 1750–1760-х годов. *Малолетние подданные большой империи. Филипп Аръес и история детства в России (XVIII – начало XX в.)* (с. 47–75). М.: Изд-во РГГУ.

Современные молодежные субкультуры

Громов, Д. В. (2022). *АУЕ: криминализация молодежи и моральная паника*. М.: НЛО.

Громов, Д. В. (Сост.). (2009). Пацанские правила (на материалах московского региона, 1980–2000-е годы). *Молодежные уличные группировки: введение в проблематику* (с. 94–123). М.: ИЭА РАН. [Совм. с С. А. Стивенсон].

Громов, Д. В. (2009). *Скинхеды-наци Москвы: конструирование маскулинности*.

Молодежные уличные группировки: введение в проблематику (с. 209–256). М.: ИЭА РАН.

[Совм. с С. В. Беликовым].

Громов, Д. В. (2018). Как возникают молодежные уличные группировки (случай малого города). *Этнографическое обозрение*, 5, 180–196.

Громов, Д. В. (Сост.), Мартынова, М. Ю. (Отв. ред.). (2009). *Молодежные субкультуры Москвы*. М.: ИЭА РАН.

Плынов, Д. (2023). Современные молодежные субкультуры: многообразие и индивидуальность – год 2023. *Клаузура*. <https://klauzura.ru/2023/06/sovremennye-molodezhnye-subkultury-mnogoobrazie-i-individualnost-god-2023/>.

Щепанская, Т. Б. (2004). *Система: тексты и традиции субкультуры*. М.

Детство в современном мире: правовой аспект и повседневность, семейные традиции и законодательство

Появление организаций, защищающих права ребенка. Женевская конвенция, Конвенция о правах ребенка... – ратификация, проблемы, возражения. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Львовский, С. (2010). Под знаком ювенальной юстиции. *Pro et Contra*, с. 21–41, 33–34.

Тендрякова, М. В. (2010). Детские доносы и ювенальная юстиция. *Образовательная политика*, 9–10(47–48), 106–114.

Childhoods in Context; Understanding Childhood: Local and Global; Children's Cultural Worlds; Changing Childhoods. (2007).

The Open University, 1, 139–151; 164–167; 2, 27–32; 43–52; 61–67; 4, 8–18.

Трансформация детских игр и игрушек в последние десятилетия

Авдеева, Н. Н., Фролова, Е. Г. (2007). Отражение современного мира в детской субкультуре (на примере страшных рассказов). *Ребенок в современном обществе* (с. 222–236). М.

Баркова, А. Л. (2009). Толкинисты: пятнадцать лет развития субкультуры. *Молодежные субкультуры Москвы* (с. 297–321). М.: ИЭА РАН.

Горалик, Л.* (2005). *Полая женщина. Мир Барби изнутри и снаружи*. М.: НЛО.

Золотухина, М. В. (2012). «Американская девочка»: кукла, героиня, образ. История одного проекта. *«Вся история наполнена детством»*.

Наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики» (Вып. 10, ч. 1, с. 372–413). М.: Изд-во РГГУ.

Сальникова, А. А. (2024). *История елочной игрушки или как наряжали советскую елку*. М.: Издательство НЛО.

Черная, А. В. (2013). Предметный мир игровой культуры: исторический контекст отношений взрослого и детского миров. *Вопросы воспитания*, 2, 52–60.

Виртуальная реальность и компьютерные игры в жизни детей и подростков

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

Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками из 18 европейских стран. *Социальная психология и общество*, 14(3), 11–30.

Солдатова, Г. У., Зотова, Е., Лебешева, М., и др. (2012). *Дети России онлайн. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России*. М.

Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., Нестик, Т. А. (2018). *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*. М.: Смысл.

Портал психологических изданий PsyJournals.ru. (n. d.). <https://psyjournals.ru/authors/7113>.

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

* Горалик Л. признана Минюстом РФ иностранным агентом.

Childhood in a Socio-Anthropological Perspective

Mariya V. TENDRYAKOVA,

PhD. in History, Research fellow at the School of Anthropology of the Future, RANEPa, senior Researcher of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences. 32a, Leninsky Dr., 119334, Moscow, Russian Federation. Scopus ID: 57220920959; Web of Science ID: I-8529-2014; ORCID: 0000-0001-6206-8439; IstinaresearcherID (IRID): 24238541. E-mail: masha-tendryak@gmail.com

ABSTRACT The curriculum presents the diversity of approaches to childhood in different branches of the humanities – in ethnology/social anthropology, history, psychology, archaeology, and folklore studies. Wherever possible, it implements an interdisciplinary approach. The methodological foundation is the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, and A. R. Luria.

This curriculum addresses the following range of issues: the main approaches and research directions concerning children and childhood in the 20th century within the humanities; the cultural conventionality of universal phenomena such as childhood, growing up, socialization, child development in cognitive and moral terms; the innovative potential of childhood and its role in societal development across different cultures and historical eras. Additionally, the curriculum explores problems associated with childhood in the modern world, such as intergenerational relations, socialization in virtual communities, issues related to school and education, children's rights, and the legitimacy and limits of government intervention in regulating family relations. It also examines youth subcultures and their role in modern society.

Interest in the history and ethnography of childhood is no longer merely a matter of curiosity. In today's era of change, unpredictability, uncertainty, and increasing complexity, the growing gaps between generations have become particularly relevant. Modern society faces many challenges, and one of the most pressing is understanding what childhood and growing up mean today. Does the «extended age of childhood» continue to lengthen? Are we concerned about the infantilism of new generations of adults, or, on the contrary, are young talents – having not finished school – ready to join adult life because they possess enough skills to create their own startups and promote new technologies? How can our generation educate children when we do not know what kind of world they will live in, or what knowledge and professions will be in demand?

KEY WORDS ethnography of childhood, history of childhood, archeology of childhood, socialization, rites of passage, rites of the childhood cycle, education, gender socialization, children's folklore, play

THE CITATION REFERENCE Tendryakova, M. V. Childhood in a Socio-Anthropological Perspective. *Educational Policy*, (2024), 19(4), 19–32. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-19-32

Received: 11.2024

Accepted: 11.2024

Date of publication: 12.2024

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



Личность в изменчивом и хрупком мире: новая феноменология и методология

Татьяна Марцинковская

АННОТАЦИЯ Современная ситуация рассматривается в свете положения о транзитивном и неопределенном мире, в котором развивается и самоактуализируется человек. Это положение ставит вопросы о том, каким образом гармонируются личностный рост и сохранение эмоциональной стабильности. Целью статьи стало исследование понятия хрупкости личности во внешнем и внутреннем плане, а также анализ современной противоречивой эмпирической феноменологии процесса становления и самореализации человека. Раскрываются причины нарушения баланса между уникальностью и типичностью, декларируемыми молодыми представителями Z-поколения. Описывается феномен «красной таблетки» и амбивалентности между смыслом новых понятий brat и wellness и поведением. Забота о собственном эмоциональном благополучии резко контрастирует с ростом числа депрессий, суицидов и самоповреждений.

Стремление к полной независимости часто противоречит желанию оставаться в родительской семье даже во взрослом возрасте. Особенно противоречивыми являются материалы о поведении в интернет-пространстве, т. к., с одной стороны, снижается иммерсия и повышается осознанность при просмотре и создании постов, а с другой, повышается число фобий и растет расторможенность. На основании историко-генетического подхода и теоретико-методологического анализа предлагается вариант построения методологической конструкции, которая давала бы возможность собрать и систематизировать имеющиеся противоречивые факты. Методология может быть построена как сложный гештальт, схема с проницаемыми границами, с помощью остранения, представляющего феномены в их реальной позиции. В едином методологическом гештальте теоретические концепции должны быть соединены с практическими подходами к преодолению трудностей. В качестве такого подхода предлагается психология повседневности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА изменчивый и хрупкий мир, самореализация, методология, открытый гештальт, психология повседневности, brat, wellness

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-34-41

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Марцинковская Т. Д. Личность в изменчивом и хрупком мире: новая феноменология и методология. Образовательная политика, (2024), 19(4), 34–41.
DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-34-41

Поступила: 11.2024

Принята: 11.2024

Дата публикации: 12.2024



Введение

Осознание современной социальной ситуации как сложной, изменчивой и неопределенной имеет уже почти десятилетнюю историю. Это концепция VUCA-мира, так же как и разрабатываемая нами концепция транзитивного мира¹. Схожесть этих

Татьяна Давидовна МАРЦИНКОВСКАЯ

д. псих. н., профессор; заведующая лабораторией психологии подростка Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; профессор кафедры психологии личности Института психологии Российского государственного гуманитарного университета; декан факультета общей и клинической психологии Московского института психоанализа (121170, РФ, Москва, Кутузовский пр., 34/14).
ORCID ID: 0000-0003-2810-2554.
E-mail: tdmartsin@gmail.com

¹ Предложенная в 2015 году американским ученым В. Johansen концепция VUCA-мира, характеристиками которого являются: Volatility — изменчивость, Uncertainty — неопределенность, Complexity — сложность, Ambiguity — неоднозначность.

представлений в том, что окружающее общество рассматривается как постоянно изменчивое, множественное и сложнопостижимое, так как неопределенность обосновывается вариативностью, часто в различных и труднопредсказуемых направлениях. В последние годы появилась новая концепция BANI-мира², продолжающая рассматривать последствия постоянной изменчивости и неопределенности и дополнительно характеризующая ситуацию как непостижимую и хрупкую.

В этой ситуации у многих людей разных поколений актуализируется переживание именно хрупкости — как внешнего мира, так и собственной целостности и уникальности. Это новое ощущение усиливает эмоциональную напряженность, непосредственно связанную с неопределенностью и уязвимостью будущего. Все большее распространение цифровых технологий привносит свою специфику в представления людей о мире и о себе, что влияет на все стороны их активности, и особенно это касается молодежи.

Личностная хрупкость в хрупком мире

Осознание внешней хрупкости мира связано, прежде всего, с поступающей информацией, особенно значимой в информационном обществе. В наших последних исследованиях (Марцинковская и др., 2023; Martsinkovskaya, Preobrazhenskaya, 2024) было показано, каким образом разные способы переработки информации снижают эмоциональное благополучие и удовлетворенность

жизнью. Об этом говорят и материалы, раскрывающие представления о будущем, часто апокалиптическом и ставящем людей перед сложными испытаниями. Эти данные соотносятся и с социологическими и культурологическими работами, показывающими усиление эмоциональной нестабильности и психических нарушений, вызванных тревогой и беспокойством за благополучие — свое и близких.

Гораздо сложнее изучение внутренней личностной хрупкости, которая может быть определена как потеря целостности и смысла жизни. В таком случае встает вопрос о том, как

обрести, казалось бы, утерянные целостность и смысл жизни. Представляется, что эта серьезная проблема нуждается в отдельном эмпирическом и теоретическо-методологическом обсуждении.

Пока же можно кратко сказать, что, с моей точки зрения,

важнейшим условием является стремление к реализации бытийных потребностей (А. Маслоу) и экзистенциальной исполненности (В. Франкл). То есть это мотивация к самореализации в ситуации жесткого контекста и внешних границ, возможно, фрустрирующих многие варианты самореализации, мотивация к созиданию, а не к демонстрации себя. В таком случае важнейшими факторами становятся широта интересов и способность к гибкому замещению, помогающему преодолеть внешние границы личностного роста. Не менее важны эрудиция и любопытство по отношению к миру как возможность найти смысл в новой реальности. Как мне уже приходилось писать, для сохранения целостности в научном и художественном творчестве (Марцинковская, 2024) важна сензитивность и толерантность к новому, в том числе неопределенному новому. Также важна способность к сочетанию самотрансценденции и самодетерминации, помогающим преодолеть негативное влияние «окружающего поля», «встать над полем» (К. Левин).

У МНОГИХ ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ АКТУАЛИЗИРУЕТСЯ ПЕРЕЖИВАНИЕ ИМЕННО ХРУПКОСТИ — КАК ВНЕШНЕГО МИРА, ТАК И СОБСТВЕННОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ И УНИКАЛЬНОСТИ

2 Предложенная в 2020 году американским ученым J. Cascio модель BANI-мира, характеристиками которого являются: Brittle — хрупкий, Anxious — тревожный, Nonlinear — нелинейный, Incomprehensible — непостижимый.

Пока остановимся на этом неполном перечне параметров, способствующих преодолению внутренней хрупкости и сохранению холизма и исполненности личности в ситуации социума с очень вариативной и противоречивой феноменологией.

Феноменология противоречивого и труднопостижимого мира

Новое состояние социума в последнее время приводит к амбивалентным феноменам. Они характеризуют ситуацию не только хрупкости и уязвимости, но и непостижимого (а не только изменчивого) мира. Это доказывает, что необходимо искать варианты интерпретации этой противоречивой феноменологии, а также, что не менее важно, пути совладания с эмоциональным напряжением и негативными переживаниями, которые испытывают многие люди в настоящее время.

Остановимся кратко на фактах, раскрывающих психологическую амбивалентность старшей возрастной когорты Z-поколения, для которого цифровой мир и информационное общество стали естественной средой жизни.

Многим представителям этого поколения хорошо знаком фильм «Матрица», поэтому не удивительно, что, характеризуя свое рациональное восприятие мира, они используют фразу «я выбрал красную таблетку». Содержание их образа мира и их отношение ко многим эталонам поведения мы назвали феноменом «красной таблетки», так как именно у тех, кто считает себя трезво видящими реальность, оказалось больше всего фильтров и иллюзий восприятия.

В качестве одной из главных характеристик рационального человека называется важность сохранения баланса между типичностью и уникальностью, стремлением затеряться

в толпе и одновременно отличаться от других. Но в реальности баланс плохо реализуется и в отношении к жизни и к работе, и в подходе к гендерным стереотипам.

Самыми распространенными среди молодежи стали понятия wellness и brat, связанные с новыми ценностями и эталонами поведения. Это свобода и стремление к независимости, путешествиям, гедонизму. И в желании следовать такому стилю жизни молодые люди совершенно типичны. Обычным для них становится и влияние популярной музыки не только на эстетические предпочтения, но и на возникновение новых

стереотипов для подражания. Например, brat — стиль жизни уверенных в себе людей с независимой позицией и желанием получать удовольствие, а не подчиняться правилам — описывается в последнем альбоме британской певицы Charli XCX.

САМЫМИ РАСПРОСТРАНЕННЫМИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ СТАЛИ ПОНЯТИЯ WELLNESS И BRAT, СВЯЗАННЫЕ С НОВЫМИ ЦЕННОСТЯМИ И ЭТАЛОНАМИ ПОВЕДЕНИЯ

При этом воплощение варианта brat для молодых мужчин связывается с их негативным отношением к воспеваемым певицей свободе и феминизму. Гендерные разногласия стали одним из первых проявлений противоречий между ценностями юношей и девушек. Если еще десять лет назад различие между либеральными и консервативными ценностями, в том числе отношение к равноправию, было очень незначительным между молодыми мужчинами и женщинами, то опросы, проведенные в последние пару лет, показали, что женщины на 27% чаще склоняются к либеральным взглядам (The Economist, 2024). И это особенно ярко проявляется в отношении к распределению ролей в семье и на работе.

Еще один параметр стереотипизации — это понимание wellness как полной свободы, нежелание подчиняться регламентированному распорядку, вводить в рутину вегетарианство и фитнес. Если поколение миллениалов считало необходимостью тренировки, здоровое питание и постоянную работу и в этом было

типично, то поколение Z так же типично, а не индивидуально в своем желании питаться так и тогда, как и когда им хочется, и отказаться от бега или физических упражнений, если это их утомляет.

Поэтому они не ищут универсального способа заботы о себе, а следят за информацией о здоровье в социальных сетях, а за новыми тенденциями в области wellness — в книгах о саморазвитии и аффирмациях. Гибкость в переопределении wellness как использования всего, что позволяет чувствовать себя хорошо, проявляется в том, что поколение Z считает допустимым включение в распорядок дня традиционно считающихся вредными для здоровья вещей, если они помогают поддержать или повысить позитивное эмоциональное состояние. Так, около 73% респондентов соглашались с тем, что человек может заниматься спортом — и позволять себе в какой-то день есть «нездоровую» пищу, если это будет поддерживать его хорошее настроение. Только около 31% считают необходимым придерживаться строгого распорядка дня или диеты как условия хорошего самочувствия и способа оптимизировать здоровье и ощущение счастья (Полева, 2023). Ниже приведена часть результатов опроса, проведенного Н. С. Полевой. Особенно настораживает то, что при таком повсеместном увлечении своим эмоциональным благополучием и стремлении к свободе и самосовершенствованию клинические психологи отмечают рост числа депрессий, суицидов и самоповреждений,

Табл. 1. Приоритетные ценности.

Источник: данные Н. С. Полевой.

Tabl. 1. What values are your priority?

Source: N. S. Poleva's data.

Варианты ответов	Да	Нет
Заниматься только любимым делом	93%	7%
Возможность проживать яркие эмоции	87%	13%
Возможность путешествовать	96%	4%
Встречаться с друзьями тогда, когда захочется	95%	5%
Wellness	98%	2%

Табл. 2. Ваше отношение к работе.

Источник: данные Н. С. Полевой.

Tabl. 2. Your attitude towards work.

Source: N. S. Poleva's data.

Вопросы	Да	Нет
Вы работаете (работали) без официального оформления трудового договора или с договором не более чем на один год?	78%	22%
Вам нравятся ваша нынешняя работа и должность?	94%	6%
Вы планируете продолжить (начать) образование в сфере вашей настоящей занятости?	71%	29%

Табл. 3. В чем для вас ценность работы?

Источник: данные Н. С. Полевой.

Tabl. 3. What is the value of your work for you?

Source: N. S. Poleva's data.

Чем вы руководствовались в первую очередь при трудоустройстве на текущее место работы?	Ответы
Личный интерес к профессии	41%
Оплата труда	38%
Возможность карьерного роста	12%
Удобное месторасположение и график работы	8%
Престижность и перспективность профессии	0%
Стечение обстоятельств или вынужденное трудоустройство	1%

а также психических и соматических болезней (Odgers, Jensen, 2020).

Можно предположить, что такое противоречие связано с тем, что многие миллениалы — представители поколения Z сензитивны к средовым, особенно информационным, воздействиям и плохо переносят высокие когнитивные нагрузки (Марцинковская, Андреева, Преображенская, 2023). Необходимо отметить и то, что использование феномена ухода в свои мысли (mind-wandering) и его связи с креативностью и принятием экономически выгодных решений часто неправомерно распространяется на разные стороны продуктивной деятельности и также может привести к когнитивной перегрузке (Пшонковская, 2023).

Существенно изменилось отношение к работе — даже по сравнению с миллениалами, и тем более с бэби-бумерами. Старшая возрастная когорта поколения Z по сравнению с предыдущими поколениями разбогатела быстрее и добилась годового дохода примерно на 50% выше. При этом они не хотят приобретать недвижимость или продолжать семейный бизнес и имеют совершенно иное отношение к работе и к работодателям (табл. 1, 2 и 3).

Таким образом, имея относительно большие заработки, поколение Z не только декларирует другое понимание работы, но и реализует его. Именно это поколение придумало «ленивые понедельники» и «тихие увольнения». Первое означает, что после активных выходных надо нагружать себя минимально, не делая лишней работы, которую можно выполнить в другое время. Похожий смысл имеет и второе, означающее, что нельзя перетруждаться и надо прикладывать усилия, достаточные для того, чтобы тебя не уволили. Молодые ребята, которые еще учатся, категорически не согласны с мнением старших о том, что работа должна быть центром и целью жизни, и утверждают, что работа — это их право, а не привилегия начальства. Интересно, что в отношении самой рабочей деятельности, а не распределения гендерных ролей, совершенно не было различий в ответах между юношами и девушками.

И, как и в случае с термином *brat*, отношение к работе нашло отражение в творчестве популярных исполнителей. Например, в песне Бейонсе герой хвастается, что только что уволился с работы, а героиня песни Оливии Родриго жалуется на карьерный рост своего возлюбленного, с которым, видимо, поэтому придется расстаться. Это резко контрастирует с популярной у миллениалов песней Бритни Спирс о том, что для хорошей жизни надо упорно трудиться.

Амбивалентное отношение к работе и заработкам хорошо соотносится с противоречивым отношением к родителям и мотивацией к независимости. Несмотря на стремление уйти от родительской опеки, оказалось, что 57% респондентов живут с родителями, и лишь 3% — самостоятельно. 30% выборки имеют постоянного партнера,

но лишь 12% из них живут вместе, а 18% — отдельно, когда каждый остается у своих родителей или на съемной квартире. При этом четверть респондентов считали, что взрослому человеку совершенно нормально жить с родителями (The Economist, 2024).

Исходя из этих представлений, уже не удивительны ответы на вопрос о том, насколько прислушиваются молодые люди к советам родителей. Чаще всего (63,1%) мнением старших интересуются молодые люди, которые еще не покинули отчий дом. Чуть реже — те, кто живет один (57,4%). Еще более самостоятельны молодые люди, живущие со своими партнерами. Тем не менее, больше половины из них (53,7%) к советам родителей прислушиваются (Полева, 2023; 2024).

Противоречивым является и представление о том, что поколение Z, то есть люди, фактически родившиеся с гаджетами в руках, предпочитают и общаться, и знакомиться с партнерами, и работать онлайн. Конвергенция онлайн- и офлайн-пространств действительно происходит, но эти пространства у них не смешиваются. Работать они предпочитают удаленно, а общаться хотят реально и партнера находят в офлайн-общении. Статистические данные показывают, что примерно треть пар познакомились либо в учебных заведениях, либо в компаниях друзей или в гостях у родных. Лишь четверть знакомств происходит в социальных сетях.

Представления о роли веб-порталов и социальных сетей также крайне противоречивы. С одной стороны, многие молодые люди считают, что виртуальная идентичность и социальные сети становятся новым ресурсом для развития личности (Андреева, Преображенская, 2023). Н. С. Полева (2023a) подчеркивает, что самопрезентация становится не столько автобиографическим, сколько конструируемым нарративом. При этом растет стремление сделать самопрезентацию способом самоподтверждения. Так, во многих фирмах при поиске сотрудников исследуют не только CV, но и посты в соцсетях. При этом молодые люди точно понимают несоответствие между реальным и онлайн-образом собеседника. Снижение уровня иммерсии проявляется не

только в росте осознанности при просмотрах постов знакомых, но и в увеличении количества закрытых профилей (Андреева, Преображенская, 2023) и создании новых безопасных личных страниц (Полева, 2023а). Уменьшается и влияние образцов для подражания, создаваемых искусственным интеллектом (ИИ), например BaiRBIE.me. Наряду с моделями, генерируемыми нейросетями, появляются эталоны поведения, хотя и растиражированные СМИ, но отождествляемые с реальными персонажами.

Одновременно с ростом осознанности и уменьшением иммерсии увеличивается число людей, испытывающих влияние фоббинга и киберостракизма. Не снижается и степень растормаживания посетителей социальных сетей, особенно в тех случаях, когда происходит подкрепление нарциссизма и демонстративности.

Многие исследователи отмечают и рост номофобии³ (no-mobile-phone phobia) и синдрома потери выгоды⁴ (FoMO) (Daraj, 2023; Еремин, 2023; Стрижевский, 2024). Таким образом, в цифровой среде происходят два разнонаправленных процесса, понижающих и повышающих влияние сетей и ИИ. При этом надо отметить, что часто происходит рост именно негативных аспектов растормаживания, что, по-видимому, в некоторой степени объясняет рост суицидов и депрессий среди молодежи, о которых говорилось выше.

Методология — пролегомены к новым схемам

В настоящее время многие ученые вновь обращают пристальное внимание на ситуацию

3 Номофобия — психологическое состояние, при котором у человека появляется страх остаться без мобильного телефона или другого средства цифровой коммуникации.

4 FoMO (Fear of missing out) — беспокойство по поводу пропущенных событий или информации.

КОНВЕРГЕНЦИЯ ОНЛАЙН-И ОФЛАЙН-ПРОСТРАНСТВ ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ПРОИСХОДИТ, НО ЭТИ ПРОСТРАНСТВА У ПОКОЛЕНИЯ Z НЕ СМЕШИВАЮТСЯ

противоречивой феноменологии, которая явно детерминирует создание открытого варианта смешанной методологии (Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2021). В последние десятилетия было важно уйти от иерархической модели построения инвариант в классической методологии, представленной, например, в работе Петровского и Ярошевского (1998). Первоначально многим казалось продуктивным создать по аналогии с сетью науки сеть концепций, которые могли бы объединяться или, наоборот, дробиться под влиянием новых фактов.

Однако переход к сети в научной методологии оказался непродуктивен. Он давал возможность выделить наиболее интересные концепции или, скорее, их авторов, как это было показано в сети МОМА (Марцинковская, 2016), но сеть в социальных сетях не подразумевает никакой категоризации, это

только коммуникативные цепочки. Поэтому в методологии соединение понятий по сетевому принципу может привести к потере значения конкретного понятия и/или научной школы.

Поэтому целесообразно возвратиться к идее сложного гештальта как схемы с проницаемыми границами. Такой гештальт способен к переструктурированию при появлении критической массы новых данных (пример: аккомодация схемы действий у Ж. Пиаже). Открытость границ принципиально необходима, так как наука всегда является развивающейся системой. Недаром У. Эко (2016) фокусировал внимание на незавершенности культуры и возможностях различных интерпретаций семиотических знаков.

При наличии многих методов важно сконструировать методологический прием, который бы позволил по-новому интерпретировать полученные в разных исследованиях данные и выявить новые возможные варианты связи между ними.

Инструментальным методом, своеобразным способом перехода от одной структуры к другой,

может стать используемое в литературоведении и философии остранение (estrangement), то есть вывод вещи из автоматического восприятия.

В свое время Герберт Саймон, автор теории ограниченной рациональности, писал, что рациональное поведение человека — это ножницы с двумя лезвиями: на одном — задачи внешнего мира, на другом — когнитивные компетенции человека. Ограниченность выбора связана с тем, что люди часто переоценивают себя и одновременно придают чрезмерное значение внешней ситуации. Поэтому прием остранения нужен для того, чтобы выбрать, учитывая присущие ситуации ограничения, наиболее оптимальный вариант решения, посмотреть на ситуацию со стороны (Саймон, 2000). Часто парадоксальность ситуации выбора состоит в том, что противоположные варианты решения могут быть рационально доказаны как справедливые. Так, при создании связей между разными концепциями, как и при осознании значения

той или иной концепции, мы исходим из наших смыслов, подобно цепочке внутренних форм, наполняющих вербальное обозначение понятия. Поэтому остранение, помогая очистить знак от напластования смыслов-образов, способно помочь в создании открытой методологической структуры, которая станет пусть еще не методологией, но пролегоменом к ней, предвзято и разъясняя ее будущую структуру.

Сегодня в психологии необходимы как сугубо методологические исследования, так и теоретико-практические работы. Поэтому в содержании методологического гештальта нужно выделить два уровня: совладание с ситуацией и смыслообразование ситуации. В качестве одного из вариантов обобщенного совладания может выступить психология повседневности.

Психология повседневности помогает осознать степень психологического

комфорта/дискомфорта человека, а анализ повседневных переживаний человека или конкретной группы людей может стать одним из вариантов диагностики личности или социальной группы. Содержание повседневности помогает в понимании закономерностей становления как отдельного человека, так и большой группы людей, так как в повседневности органично соединяются и прошлое, и ростки нового, и проблемы, ведущие к фрустрации. То есть в повседневности присутствуют истоки и патологии, и личностного роста одновременно. Не менее важное практическое направление психологии

повседневности — анализ последствий и способов преодоления фрустрации повседневности, что, возможно, становится одной из самых «горячих» тем.

НАДО ПОНЯТЬ И ПРИНЯТЬ ТОТ ФАКТ, ЧТО ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В ЦИФРОВОМ МИРЕ ОТЛИЧАЮТСЯ ОТ СУЩЕСТВУЮЩИХ В РЕАЛЬНОМ МИРЕ

Заключение

В настоящее время мы сталкиваемся с противоречивой феноменологией, и сейчас важнее всего

систематизация и обобщение всех данных, хотя бы на первом уровне категоризации и классификации. При этом важно учитывать и материалы кросс-культурных исследований. Предложенный методический прием остранения аналогичен приему самодистанцирования в экзистенциальной психологии. В данном случае надо понять и принять тот факт, что закономерности индивидуализации и социализации в цифровом мире отличаются от существующих в реальном мире, а законы онлайн- и офлайн-коммуникаций и обучения различны. Необходимо принять тот факт, что, как законы микромира отличны от законов макромира, так и законы цифрового общества могут быть существенно иными, отличными от привычного нам мира. Но эти новые тенденции надо сначала раскрыть и осознать, соотнося с теми, которые мы знали и которые действуют

в реальных контактах. И только потом уже можно переходить к конструированию новой, открытой для изменений методологии.

Список источников / References

- Андреева (Голубева), Н. А., Преображенская, С. В. (2023). Трансформации стилей идентичности в цифровом обществе. *Новые психологические исследования*, 3, 90–107. DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_03_05.
- Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., Черноризов, А. М. (2021). Парадокс сосуществования адаптации и преадаптации в историко-эволюционном процессе. *Вопросы психологии*, 4 (67), 1–18.
- Еремин, Р. А. (2023). Осознанность как стратегия совладания с «синдромом упущенной выгоды» в социальных сетях. *Новые психологические исследования*, 2, 7–25. DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_02_01.
- Марцинковская, Т. Д. (2016). *Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа*. М.: Смысл.
- Марцинковская, Т. Д., Андреева (Голубева), Н. А., Преображенская, С. В. (2023). Информационная идентичность и восприятие информации как новая цифровая повседневность. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(3), 347–361. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.304>.
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1998). *Основы теоретической психологии*. М.: Инфра-М.
- Полева, Н. С. (2023). Психологические характеристики поколений современной молодежи в изменяющемся мире. *Вопросы психологии*, 6, 16–24.

- Полева, Н. С. (2023а). К проблеме иммерсивности реальных и виртуальных пространств. *Новые психологические исследования*, 3, 30–53. DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_03_02.
- Пшонковская, П. Р., Марцинковская, Т. Д. (2024). Феномен «Блуждание ума» и взаимодействие со смартфоном: влияние на контроль внимания и время реакции. *Новые психологические исследования*, 1, 99–126. DOI: 10.51217/npsyresearch_2024_04_01_05.
- Саймон, Г. А. (2000). Теория принятия решений в экономической теории и в науке о поведении. *Вехи экономической мысли. Теория фирмы*, 2, 54–72. СПб.: Экономическая школа.
- Стрижевский, К. А., Марцинковская, Т. Д. (2024). Связь уровня одиночества с проявлением киберостракизма. *Новые психологические исследования*, 3, 241–268. DOI: 10.51217/npsyresearch_2024_04_03_11.
- Эко, У. (2016). *От древа к лабиринту. Исторические исследования знака и интерпретации*. М.: Академический проект.
- Daraj, L. R., AlGhareeb, M., Almutawa, Y. M., Trabelsi, K., Jahrami, H. (2023). Systematic Review and Meta-Analysis of the Correlation Coefficients between Nomophobia and Anxiety, Smartphone Addiction, and Insomnia Symptoms. *Healthcare*, 11 (14), 2066. DOI: 10.3390/healthcare11142066.
- Odgers, C. L., Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 61(3), 336–348.
- Martsinkovskaya, T. D., Preobrazhenskaya, S. V. (2024). Existential Fulfillment and Personality Integrity: New Phenomenology in the Changing Society. *Qeios*. DOI:10.32388/ZBAKBK.
- The Economist*. (2024). Making sense of the gulf between young men and women. <https://www.economist.com/leaders/2024/03/14/making-sense-of-the-gulf-between-young-men-and-women> (дата обращения 10–11–2024).

Personality in a changing and brittle world: new phenomenology and methodology

Tatyana D. MARTSINKOVSKAYA,

Dr. of Sci. (Psychology), professor. Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research. Russian State University for the Humanities. Moscow Institute of psychoanalysis. 34–14, Kutuzovskiy Ave., 121170, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0003-2810-2554. E-mail: tdmartsin@gmail.com

ABSTRACT The current situation is considered from the point of view as a situation of the transitive and uncertain world in which a person develops and self-actualizers. This assumption raises questions about how personal growth and the maintenance of emotional stability are harmonized. The aim of the article is to consider the concept of personality brittleness in the external and internal plane, as well as the investigation of the modern contradictory empirical phenomenology of personal development and self-realization. The reasons for the imbalance between uniqueness and typicality declared by young people of the Z generation are revealed. The phenomenon of the «red pill» and ambivalence between understanding the new concepts of brat and wellness and behavior is described. Caring for one's emotional well-being contrasts sharply with the growing number of depressions, suicides and self-harm. The desire for complete independence often contradicts with the motivation to remain in the parental family even in adulthood. Materials on behavior in the Internet space are especially contradictory. On the one hand, immersion decreases and awareness during observing and creating posts increases. On the other hand, the number of phobias and disinhibiting grows. Based on the historical-genetic approach and theoretical-methodological analysis, a variant of constructing a methodological structure is proposed. This structure would make it possible to collect and systematize the existing contradictory facts. As an option, it is possible to construct a methodology as a complex gestalt, a scheme with permeable boundaries. The methodological technique for its creation is estrangement, which makes it possible to present phenomena in their real position. In a single methodological gestalt, theoretical concepts should be combined with practical approaches to coping with difficulties. The psychology of everyday life is proposed as such an approach.

KEY WORDS changeable and brittle world, self-realization, methodology, open gestalt, psychology of everyday life

THE CITATION REFERENCE Martsinkovskaya T. D. Personality in a changing and brittle world: new phenomenology and methodology. *Educational Policy*, (2024), 19(4), 34–41. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-34-41

Received: 11.2024

Accepted: 11.2024

Date of publication: 12.2024

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

Модель самоопределения человека с опорой на целевой образ будущего

Павел Рабинович, Кирилл Заведенский, Елена Лопатина, Елена Коваль

АННОТАЦИЯ В статье представлена модель самоопределения человека с опорой на целевой образ будущего. Актуальность исследования обусловлена сокращением цикла жизни профессии, смены профессий специализацией в условиях смены проектов и построения индивидуальной карьеры. Это требует от субъекта способности к личностному и профессиональному самоопределению в условиях неопределенности и изменений, а также готовности проектировать образ будущего как пространство развития своего потенциала. Модель является основой подхода к повышению результативности профессионального и личностного самоопределения в контексте задач работы с будущим и развития потенциала человека. Самоопределение рассматривается как способ включения в деятельность. В статье также показана сложность и неоднозначность трактовки понятия самоопределения, его идентификационный и деятельностный аспекты, а также важность учета «трех слоев времени»: анализа прошлого, проектирования будущего и осмысления настоящего.

Проблематика самоопределения рассматривается в контексте разных возрастов. Самоопределение старшеклассников строится с учетом возрастных особенностей, объективных ограничений жизненного и профессионального опыта. Результатом их самоопределения может стать как продолженное «учебное самоопределение» на основе текущих интересов и занятий (предпочтения того или иного изучаемого предмета и др.), так и деятельностное самоопределение на основе первых «проб и ошибок». Исследование имеет теоретическую и практическую ценность и может быть применено в системе общего, профессионального и дополнительного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА самоопределение, профориентация, продуктивное действие, образ будущего, субъектность

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-42-54

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., Лопатина Е. А., Коваль Е. Г. Модель самоопределения человека с опорой на целевой образ будущего. Образовательная политика, (2024), 19(4), 42–54. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-42-54

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена в 2024 г. в рамках научно-исследовательской работы «Практики работы с будущим как основания профессионального и личностного самоопределения» в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

БЛАГОДАРНОСТИ Авторы выражают огромную благодарность за содействие в ходе исследований и работы над статьей: Александру Григорьевичу Асмолову, Александру Анатольевичу Попову, Борису Марковичу Островскому и Лидии Владимировне Кремневой (Лике Чекаловой). Отдельные слова благодарности анонимным рецензентам.

Поступила: 11.2024

Принята: 11.2024

Дата публикации: 12.2024

Введение

В ситуации возрастающей сложности, неопределенности, изменений в экономике, обществе и культуре, разнообразия и возможностей, а также трансформаций ландшафта профессий и систем разделения труда формулируется запрос на переосмысление самоопределения

как модельного действия и философской категории, равно как на поиск и (или) создание практик личностного и профессионального самоопределения (Попов, Аверков и др., 2022; Щедровицкий, 2021; Ковалевич, Щедровицкий и др., 2016; Лукша и др., 2018; и др.). Регламентированные процессы (операции) успешно осваиваются стремительно развивающимися цифровыми технологиями.

Павел Давидович РАБИНОВИЧ

к. техн. н., доцент, заместитель директора Школы антропологии будущего, Российская академия народного хозяйства при Президенте Российской Федерации

(119571, Москва, Россия, пр. Вернадского, 82). ORCID: 0000-0002-2287-7239. E-mail: pavel@rabinovitch.ru

Кирилл Евгеньевич ЗАВЕДЕНСКИЙ

заведующий лабораторией проектного и цифрового развития образования Школы антропологии будущего, Российская академия народного хозяйства при Президенте Российской Федерации

(119571, Москва, Россия, пр. Вернадского, 82). ORCID: 0000-0001-7379-4639. E-mail: kirillzav3@gmail.com

Елена Андреевна ЛОПАТИНА

к. соц. н., младший научный сотрудник Школы антропологии будущего, Российская академия народного хозяйства при Президенте Российской Федерации

(119571, Москва, Россия, пр. Вернадского, 82). ORCID: 0009-0009-0676-8890. E-mail: eovechko@gmail.com

Елена Георгиевна КОВАЛЬ

независимый исследователь.
ORCID: 0009-0006-0103-4642.
E-mail: diryugina@yandex.ru

Профессия становится динамической специализацией, приобретаемой в ходе реализации образовательных и профессионально-карьерных маршрутов (стратегий) и обеспечивающей капитализацию человека в конкретный период. В таких условиях особое значение приобретает субъектность (созидательное инициативное действие) (Сорокин, Мальцева, 2024), совершение квалифицированных авторских действий, порождающее рост «могущества» человека и разнообразие возможностей организаций как основу «новой стабильности» и развития в условиях неопределенности и сложности. Такой тип действий строится не только на профильных знаниях, академическом погружении или большом опыте работы, но и на метакомпетенциях,

таких как самоорганизация, самоопределение, целеполагание, продуктивное действие и рефлексия (Рабинович, Кремнева и др., 2021). Субъектные действия предполагают непрерывное принятие решений и ответственности на основании как объективно возникающих вызовов, так и субъективного видения ситуации, кандидатных, желаемых и (или) возможных сценариев ее развития.

Другим исследовательским конструктом в дискурсе о профориентации выступает профессиональная идентичность (Нор-Аревян, Шаповалова, 2016). На определенном этапе «примерки» своего деятельностного будущего человек сравнивает себя с представителями профессии и размышляет в связке «я как они». Однако, в связи с отсутствием опыта в этой деятельности, выявление признаков готовности ее осуществлять происходит номинально.

Таким образом, большинство моделей и практик «традиционной профориентации», использующих «статичный» понятийный аппарат, основанный на номенклатуре профессий, воспроизводстве видов деятельности и общественных нормах, а также на передаче накопленной информации и формировании исполнительской дисциплины становятся невалидными. Ориентировать на то, что еще или уже не существует, непродуктивно и этически спорно.

В статье представлен подход к самоопределению как к такту действия, что позволяет моделировать само действие и соответствующую ему компетенцию, а значит, в последующем, и образовательные практики, необходимые для личностного и профессионального самоопределения. Концепт «самоопределение» позволяет включить целостный такт модельного действия, необходимого для реализации в ситуации выбора карьерного трека. Разработанное модельное видение самоопределения отражает способы поиска и границы выбора представлений о себе через принятие решения о соучастии, а в пределе – преобразования собственной социокультурной практики, снимает ограничения профориентации при первом выборе

«профессии», создает условия для карьерного стратегирования и развития.

Обзор литературы

В словарях и специализированных энциклопедиях (С. И. Ожегов, А. П. Евгеньева, С. А. Кузнецов и др., В. В. Давыдов, Н. Б. Крылова, С. М. Вишнякова и др.) «самоопределение» трактуется как осознание своего места и понимание своих интересов в широком смысле. Акцентируется, что определение позиции должно быть сознательно, самостоятельно, свободно и ответственно, в соответствии с личными ценностями и смыслами. Д. А. Леонтьев (2013), В. Франкл (1997), А. Н. Леонтьев (1977), С. Л. Рубинштейн (1999), Б. Г. Ананьев (2001) и другие подчеркивают, что самоопределение не может быть рассмотрено вне контекста окружающего мира, в котором живет субъект самоопределения, и отношения субъекта к самому себе. Самоопределение рассматривается, с одной стороны, как основной фактор и механизм становления взрослой, зрелой личности, с другой, как функция или результат собственного развития человека.

В зависимости от того, в каком пространстве (этических ценностей; жизненных смыслов; деятельностей, ролей и профессий; отношений с другими людьми; жизненных обстоятельств и т. п.) определяется позиция, принято выделять нравственное, личностное, профессиональное, социальное и жизненное самоопределение. Один из вопросов при анализе самоопределения связан с тем, что в ряде определений личностное и социальное самоопределение сплетаются. Другие авторы рассматривают их как разные направления («измерения») развития (например, Д. А. Леонтьев (2013), третьи — как последовательные этапы развития личности.

В психологических теориях XX–XXI веков появляется представление о развитии личности как о постепенном усложнении саморегуляции, форм и способов интерпретации личностью себя и окружающего мира. При этом

в большинстве моделей выделяются обычные для большинства взрослых людей этапы, связанные с решением задач социализации и социального самоопределения, а также следующие за ними этапы самоопределения за пределами социальных и культурных рамок и норм — постконвенционального развития (модели уровней развития эго / самосознания Дж. Левинджер (Loevinger, 1976), стадии морального развития Л. Кольберга (Kohlberg et al., 1983), С. Кук-Гройтер (Cook Greuter, 1985), модели развития личности Р. Кигана (2017), стадии самоорганизации В. А. Никитина

и Ю. В. Чудновского (2013) и др.). Подчеркивается факультативность самоопределения за пределами социализации. На «верхних ступенях развития» (самоактуализирующаяся личность) говорят о балансе потребностей «быть собой» и «быть с другими» — принятие себя и других, автономия и чувство общности с другими; независимость от культурных штампов и сопротивление окультуриванию; погруженность, увлеченность, стремление совершенствоваться, проявляться в значимой для себя деятельности.

О комплексном процессе идентификации-обособления говорят А. В. Мудрик (2004), В. Ф. Сафин и Г. П. Ников (1984). Идентификация-обособление происходит путем присвоения накопленного человечеством опыта и через осознание противоречий между своими желаниями и возможностями и требованиями общества.

Следующий проблемный вопрос в исследовании самоопределения — соотношение личностного и профессионального самоопределения. Самореализацию, самоактуализацию и т. п. часто связывают с трудовой деятельностью, а именно с нахождением / созданием смысла в работе. Подобная логика характерна и для ряда отечественных авторов (Д. Е. Щипанова (2020), В. И. Журавлев (2011), И. С. Кон (1989).

Н. С. Пряжников (1995) также погружает профессиональное самоопределение в контекст самоопределения, акцентируя при этом внимание на том, что профессиональное самоопределение, в отличие от личностного,

имеет четкие маркеры, такие как дипломы, сертификаты, и в большей степени зависит от внешних условий.

Ключевыми компонентами многих моделей профессионального самоопределения выступают: факторы выбора профессии (например, факторная модель-многоугольник Е. А. Климова (2010), трехфакторная модель Ф. Парсона (1989)), типологии сфер труда (типология направленности на предмет труда Е. А. Климова (2010), тип профессиональной среды Дж. Холланда (Holland, 1992)), этапы становления профессионального самоопределения (периодизация развития человека как субъекта труда Е. А. Климова (2010), этапы профессионального самоопределения И. С. Кона (1984), ступенчатая модель профессионального развития Д. Сьюпера (Super, 1990), статусная концепция идентичности Дж. Марсиа (Marcia, 1980)), процессы самоопределения в профессиональной сфере (рефлексия (С. Д. Неверкович (2000)); разработка жизненных вариантов (Е. А. Климов (2010), К. А. Абульханова-Славская (1991)); построение смысла (Н. С. Пряжников (2007), Д. А. Леонтьев (2001)); процессы идентификации-обособления (А. В. Мудрик (2004), В. Ф. Сафин и Г. П. Ников (1984)).

Если сопоставить популярные подходы к профессиональному самоопределению с современными моделями развития личности, то можно заметить, что многие из них ориентированы на человека конвенционального уровня развития и не учитывают возможности перехода на постконвенциональный уровень, либо предполагают профессиональное самоопределение как часть социального (в соотношении с обществом). В большей степени учитывает возможности трансформации личности после первичного выбора профессии в юности статусная

концепция идентичности Джеймса Марсиа (Marcia, 1980).

Анализ самоопределения, приводящий к его «тематизации», опредмечивание разными аспектами жизнедеятельности (профессиональное, личностное и т. д.) представляются нерелевантными современному подходу к самореализации и поиску способа включения в систему разделения труда. Вызывает сомнение факультативность самоопределения за пределами социализации. Важно провести процессуальный анализ, отражающий связь личностного и профессионального самоопределения.

Методология, материалы и методы.

Основной метод данного исследования — моделирование, то есть воспроизведение процесса самоопределения, управление им с последующим построением параметрической

модели. Воспроизведение самоопределения осуществлялось в процессе анализа и реализации зарубежных и отечественных методов проектирования и коллективного мышления. Другие методы исследования: методы сбора, систематизации и анализа данных; методы сопоставительных исследований; методы педагогических наблюдений, интервьюирования и педагогического эксперимента.

Понятие и модель самоопределения

Самоопределение можно рассмотреть с двух ракурсов:

- «определение себя» как выяснение и установление собственной сущности и значимых свойств в относительной культурно-исторической и социальной системе координат;
- в смысле принятия решения действовать или мыслить конкретным образом.

**САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВКЛЮЧАЕТСЯ
ТОЛЬКО В СИТУАЦИЯХ ОСВОЕНИЯ
НОВОГО. САМООПРЕДЕЛИТЬСЯ —
ЗНАЧИТ ПОМЕСТИТЬ СЕБЯ
В КОНКРЕТНУЮ СИТУАЦИЮ
ПРЕОДОЛЕНИЯ**



Рис. 1 Модель самоопределения. Источник: разработано авторами.

Fig. 1. Model of self-determination. Source: developed by the authors.

Немаловажным выступает значение тождества, а в других случаях детерминации, результата определения с определяемым. Уместно привести цитату А. Н. Леонтьева (1977): «...то, что определяет личностный смысл, есть мотивация человеческого поведения, есть действительные мотивы его деятельности...». Получается, что определение требует условий соответствия со стороны определяемого. В разговоре о самоопределении это требует хоть и субъективно признанных, но тем не менее фиксируемых у человека предпосылок в виде подтвержденных практически или гипотетически компетенций, знаний и опыта.

Таким образом, результатом самоопределения на базовом уровне становится представление «я такой», продолжением которого является «я такой, а это значит». Приняв участие в новом действии, субъект дважды рефлексивует эту пробу: саму по себе как успешную или неуспешную и ее интериоризацию «какой я теперь». В зависимости от результата этой интериоризации происходит самоопределение относительно нового действия, присваиваемого как успешное или неуспешное, желательное или нежелательное.

Несмотря на то, что в исследуемое понятие включена идентификационная компонента, самоопределение позволяет строить модель, учитывая не только социально-психологический контекст, но и антропологическую и деятельностную сущность субъекта. Если идентификация нацелена на поиск тождеств «я как они», то самоопределение нацелено на построение фигуры «я как я», что не может быть сделано без проведения границ. Самоопределение отвечает за возникновение и присвоение смысла действиям субъекта и потому претендует на

обоснование своего бытия внутри культурно-исторического контекста.

Ограничением самоопределения является его заданность средовой, усвоенной системой координат, культурных норм и явлений. Определение происходит через идентификацию и распознавание, что предполагает картирование самим человеком окружающих его норм деятельности, социальных отношений (в том числе виртуальных). Это делает возможной работу с существующими (т. е. прошлыми и настоящими, известными человеку) социокультурными нормами, и невозможной — с неизвестными и гипотетически несуществующими будущими нормами. Преодоление этого ограничения — одна из задач модели, предложенной в статье.

Последний и, возможно, наиболее важный для данного исследования ракурс — деятельностное наполнение понятия самоопределения. Самоопределение рассматривается авторами процедурно как такт внутри деятельности. Это переходный такт на границе себя и своей субъектности, приводящий к разворачиванию деятельности и пробному соучастию.

Результатом самоопределения выступает динамическое представление о себе и о смысле целевого / желаемого будущего, стремление найти и реализовать адекватную Я — модель мира. При этом важным представляется не только сам выбор, но и его метод: «как я принимаю решение о себе в возникающих системах позиций и путей движения?»

Базовый процесс самоопределения

Представляется важным удерживать два временных плана самоопределения, связанных неразрывно: (а) самоопределение после совершенного действия и (б) самоопределение по поводу будущего действия. Самоопределение после совершенного действия включает в себя рефлексивные итерации и представляют интерес в контексте формирования динамического образа себя. В модельном такте самоопределения не учитываются процедуры рефлексивного присвоения капитала, ценностей и представлений, т. к. это предмет самостоятельного исследования.

Предлагаемая модель базового процесса учитывает образ себя (как отправную точку принятия решения о пробе) и концентрируется на самоопределении по поводу предстоящего действия, о соучастии в построении определенного будущего.

Самоопределением мы называем принятие решения участвовать в определенном типе деятельности, присвоив себе ситуацию пробы с последующей капитализацией.

Рассмотрим структуру базового процесса самоопределения. Сперва возникает ситуация пробы и выбора, имеющая приглашение к действию или необходимость действия. Она может быть вызвана институциональными (поступление в вуз) или средовыми требованиями (например, выбор профиля в школе или проекта на работе). Ситуация выбора располагается в культурно-историческом контексте, где в определенный момент возникает возможность перехода

на следующий уровень или в смежное поле. При этом, как правило, уже заданы возможные сценарии, количество которых зависит от многих факторов (территориальных, социальных, сетевых, возрастных и т. д.), и всегда предполагает избирательность действий. Перед субъектом возникает задача картирования вариантов сценариев, их ранжирования, анализа, соотнесения с образом себя. Составление карты – это творческий акт, имплицитно включающий актора со всеми его представлениями о последствиях реализации каждого сценария. Промысливание возможных сценариев заканчивается конструкцией пробного способа выхода из ситуации. Самоопределение происходит относительно этого способа и того образа будущего, к которому неизбежно этот способ ведет. Этот способ еще только полагается, то есть опора на его применимость является пробной. Способ еще не рефлексивируется, а прогнозируется

на основе знания и гипотезе о границах его применения, и частью самоопределения является его последующая корректировка.

Можно сформулировать четыре шага внутри такта самоопределения:

- выделение и преодоление ситуации (из нее надо выйти, в ней нет возможности остаться);
- полагание способа выхода (что именно и как именно надо пробовать);
- разворачивание действия (проба);
- присвоение способа (самоопределение по результатам пробы и наблюдения за другими пробующими

«Я такой»).

ПРИНЯВ УЧАСТИЕ В НОВОМ ДЕЙСТВИИ, СУБЪЕКТ ДВАЖДЫ РЕФЛЕКСИРУЕТ ЭТУ ПРОБУ: САМУ ПО СЕБЕ КАК УСПЕШНУЮ ИЛИ НЕУСПЕШНУЮ И ЕЕ ИНТЕРИОРИЗАЦИЮ «КАКОЙ Я ТЕПЕРЬ»

Самоопределение в деятельности

Профессиональное самоопределение содержит в себе две каскадируемые предметности: деятельность («что делать?», «как делать?») и способ развития («как освоить норму

этой деятельности?», «как преодолеть норму этой деятельности?»). Самоопределения не существует без его предметности, без ситуации самоопределения, то есть вне требования или инициации действия.

Для построения модели самоопределения в деятельности прежде всего важно задать тип действия, относительно которого и/или в структуре которого происходит акт самоопределения. Поскольку модель предполагает наиболее полный цикл воспроизводства, то и строится она на равносложном процессе – продуктивном действии, представляемом как связность двух событий: преодоления инерции прошлого опыта и утверждения нового пространства возможностей – нового поля действия. С позиций настоящего исследования самоопределение разворачивается параллельно такому типу действия (Эльконин, 2019). Сложность состоит

Таб. 1. Этапы развития самоопределения. Источник: разработано авторами.
Tab. 1. Stages of development of self-determination. Source: developed by the authors.

Этап	Тип действия	Содержание действия	Описание ориентировок самоопределения	Понимание «будущего»	Образ «сценария» («маршрута», «стратегии»)
Предзаданность	Непосредственно-результативное действие, ориентированное на достижение результата, определенного внешними требованиями	Действия по регламентам, образцу или в связи с определенными правилами	Движение в координатах, предзаданных семьей, учителями, социумом, языком; «Мне ставят задачи»	Восприятие «внешних» целей как образов собственного будущего. Будущее как «неизбежная реальность» или «продолженное настоящее»	«Эффект колеи»
Заданность	Игровое действие строится как опробование и преодоление границ поля действовани, каковые осмысляются и выступают как Вызов	«Нащупывание» и расширение границ возможностей, проверка средств деятельности	Пробы, выбор, проигрывание сценариев, компромиссы «Я теперь сам ставлю себе задачи»	Будущее как результат самоопределения: проекты, которые я планирую реализовать	Адаптация
Со-заданность	Продуктивное действие – то, в котором «произведение» есть преодоление привычных стереотипов, а «публикация» не предопределена наличным общественным устройством (разделением труда)	Продуктивное действие: - преодоление образцов действия, - преодоление скрытых границ	Размещение себя в культуре «Я ставлю себе теперь такие задачи»	Будущее как новая реальность	Преадаптация. Человек как открытая система

в том, чтобы понять, как именно в данном типе действия самоопределение «цепляется» за тот опыт, который стоит пересмотреть, и тот образ будущего, к которому стремится субъект.

Самоопределение включается только в ситуациях освоения нового. Рутинные повседневные действия, поведенческие паттерны не требуют самоопределения до тех пор, пока в ситуациях их реализации не появляются новые параметры, меняющие опыт или провоцирующие пробу. Введем ранги новизны в зависимости от этапа освоения и присвоения средств мышления и деятельности субъектом. Встроенным конструктом в ранжировании выступает понятие задания/задачи как «специально сконструированное, культурно обусловленное требование к пробному действию» (Эльконин, 2019).

Этапы заданности/задачности (табл. 1):

- предзаданность: необходимость действовать по заданному образцу, заданным способом идти к заданному результату;
- заданность: предполагает воспроизведение культурного объекта или явления в условиях модели/эксперимента в соответствии с собственным образом результата, а также с выявлением дефицитов собственных средств;
- со-заданность: стремление создать средство или объект, который станет решением культурно-исторической проблемы (проблема здесь содержит в себе задачный компонент как способ построения самого вопроса, на который предстоит ответить в совместном действии).

Важное отличие на переходах от одной стадии к другой заключается в росте



Рис. 2. Этапы развития самоопределения. Источник: разработано авторами.

Fig. 2. Stages of development of self-determination. Source: developed by the authors.

ситуаций и предметов выбора, удерживаемых в рефлексии. На этапе предзаданности не возникает ситуации выбора: есть задача и есть правильный способ решения. Надо сказать, что для данного этапа нет возрастных границ. Его окончание знаменуется лишь поиском собственных задач и опробованием культурных средств из заданного «перечня», когда возникают ситуации выбора из заданного множества. На этапе со-зданности авторская позиция предполагает выбор средств на уровне их изобретения, то есть выбор из бесконечного, в смысле поля, заданного лишь представлениями субъекта. Вместе с усложнением ситуаций выбора возникает и растущее самоопределение. Растет оно благодаря включению большего количества предметностей в свой фокус.

Близкое разграничение по уровням действия и мышления приводит в своих работах А. А. Попов (2022): способности как высший уровень традиционного обучения; компетенция выступает как внешний контур и отвечает на вопрос «Как распоряжаться ресурсом?»; возможности появляются в процессе самоопределения за счет чистого мышления.

При переходе от предзаданности к заданности (рис. 2) субъект включается также в действие, представленное в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова «как преодоление формы непосредственно-результативного действия в поиске общего способа выполнения задания – построении системы опор действия».

Переход от заданности к со-зданности требует от субъекта самоопределения относительно трех других векторов:

- **другой** – культурная норма, ее носитель, способ мышления и средство деятельности, Мастер, ориентир («Я сам, как Другой», «Сделать чужого своим»);
- **по-другому** – переделать, сделать другим способом, поместить в другие рамки идеализации, иначе объективировать,

синтезировать, экспериментировать с нормой мастера, используя свое видение, свою лупу;

- **для другого** – это тот другой, для которого и ради опыта которого субъект пытается что-то разместить в культуру. Этот коллективный другой может выступать как референтная группа для самоопределяющегося, интересы которой учитываются при проектировании трансформации и или как благополучатели изменений.

Остановимся подробнее на связи самоопределения и продуктивного действия. Б. Д. Эльконин (2019) выделяет два такта продуктивного действия: «построение предмета и публикация, как включение продукта в жизнь других людей, даже если такой формы включения не предусмотрено существующей системой разделения труда». Рассмотрим оба такта в контексте самоопределения. Фокус самоопределения фиксируется в операциях построения предмета: от складывания образа поля действия и его смыслов до последующей рефлексии.

Отдельно хотелось бы отметить второй ракурс самоопределения, касающийся решимости субъекта к действию. Все перечисленные выше фокусы опираются на субъектность, то есть опыт и знания человека в конкретной области действия. Именно такое компетентностное самоопределение позволяет субъекту решиться, авторски отважиться затеять преобразование, испытывая свое «могущество». В данном случае самоопределиться – значит поместить себя в конкретную ситуацию преодоления.

Если говорить о публикации, то самоопределение совершенно точно, в соответствии с вектором «Другой» (рис. 2), устремляет продукт в некую конкретную аудиторию, способную понять, зачем и как было построено такое действие. Возможно, эта аудитория – носитель отрицаемых субъектом норм действия. Публикация в данном случае выполняет функцию критики и верификации продукта, а также поиска последователей инновации.

В контексте текущей статьи важно маркировать сам продукт как результат

продуктивного действия, чтобы потом идентифицировать ситуации самоопределения: это сконструированный объект, использование и употребление которого решает впервые поставленную культурно-историческую проблему.

Б. М. Островский (2021) делает акцент на таком результате продуктивного действия, который будет рефлексивно присвоен субъектом в качестве компетенции. Именно этот компетентностный капитал продуктивного действия и является продуктом для самого субъекта.

Продукт отличает уникальность, сложность и растущая ценность.

Коллективы, возникающие вокруг продуктов, автономны, то есть принимают самостоятельные решения о коррекции продукта по результатам полученных во время публикации данных и метрик. Продукт имеет цикл непрерывных улучшений и строится

вокруг пользователя, создаваемого на основе постдемографических метрик (Алферов, 2024).

Самоопределение в деятельности как результат проблематизации

В продукте имманентно заложена проблема, решение которой осмыслено субъектом. Культурные связки «проблема» — «функция» — «решение» фиксированы до момента появления новых проблем. На предварительном шаге предполагается обнаружение разного рода несоответствий (смысла — процессу, внутреннему — внешнему, предшествующего — последующему и т. д.) и невозможности их преодоления имеющимися у субъекта или в культуре средствами. Если средств преодоления не существует совсем, мы попадаем в ситуацию культурно-исторического развития; если

САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ МЫ НАЗЫВАЕМ ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ УЧАСТВОВАТЬ В ОПРЕДЕЛЕННОМ ТИПЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПРИСВОИВ СЕБЕ СИТУАЦИЮ ПРОБЫ С ПОСЛЕДУЮЩЕЙ КАПИТАЛИЗАЦИЕЙ



Рис. 3. Принципиальная схема самоопределения.

Источник: разработано авторами.

Fig. 3. Schematic diagram of self-determination. Source: developed by the authors.

средств не хватает лично субъекту, то есть им не освоены некоторые нормы и методы, то он попадает в ситуацию обучения (на этап заданности).

На следующем шаге проблема как вопрос

порождает несколько вариантов ответов-гипотез. Именно эти «сюжеты» и становятся предметом самоопределения субъектов.

Действия по сценарию испытания средств является полностью пробными. «Каждый акт развертывания предмета действия есть одновременно опробование-испытание

его включенности в поле активности Других людей — испытание его значимости и тем самым уместности» (Рабинович и др., 2021).

Проблема требует обнаружения, ограничения и признания другими. Она проявляется либо естественным образом — как несоответствие, либо искусственным образом — как смена условий, при которой возникнет несоответствие. Проблема ограничивается мыслительными конструкциями. Это же делает ее решение (как результат) или функцию (как операцию) валидными для обмена.

Проблемы возникают по мере прохождения жизненного пути, устроенного как сценарий (стратегия), относительно которого субъект изменяет свое положение. Субъект, имеющий маршрут, движется по ломаной линии с перепадами уровней, требующими от него способности перехода. Говоря словами М. Пруста: «Жизнь — усилие во времени». Маршрут наполняется следами погружения

в такты деятельности и их последующей рефлексии (траектория).

Принципиальная схема самоопределения

Профессиональное самоопределение как самоопределение в деятельности относительно ее сюжета и собственного развития происходит по итогам глубокого погружения в компетентностную и культурную компоненты деятельности (рис. 3).

При замысливании будущего субъект удерживает три пространства:

- пространство идеального: знаки, модели, понятия, т. е. то, чего не существует в эмпирическом опыте;
- пространство практического как особого типа человеческой деятельности, включающего в себя онтологические основания, стремление к самодостаточности и максимально возможному уровню стандарта, связь с историей становления и развития данного типа деятельности, связь с современными социокультурными трендами и проблемами;
- пространство индивидуального: «что я считаю значимым», «что я размещаю в том мире, который я решаю делать, как будущее».

Технологии работы с этими пространствами должны быть нормированы методологически. Человек картирует эти пространства одновременно с производством практики, продвигающей его в будущее через рефлексию способа получения знания.

В процессе позиционного проектирования проект складывается и начинает жить в виде текущей коммуникации понятий и представлений, актуальных самоопределений команды. Участники проектируют и развитие своих компетенций с их последующей капитализацией, удерживая стратегические позиции. При этом проект не может быть сомасштабен идее будущего, «снимающей» культурно-историческую проблему, для этого нужна совокупность проектов. И все эти проектные сети возникают вместе (на фоне)

с индивидуальным маршрутом (стратегией) развития.

Антропоцентричность самоопределения, позволяющая разрешать культурно-исторические проблемы, отвечает принципам проектирования «собой», «с собой» и «для себя» (Эльконин, 2019; Островский, 2021; Рабинович и др., 2021; и др.).

Самоопределение старшеклассников

Деятельностные пробы, к сожалению, остаются исключением для общеобразовательных организаций и чаще проявляются в системе дополнительного образования. Важно, что к моменту осознанного выбора будущей профессии, опыта проб недостаточно. Все усугубляется отложенным эффектом выбора, потому что превалирует логика: «школа – профессия – вуз», где вуз простраивается «обратным ходом» от профессии. Но жизненные пути студента и субъектные траектории внутри вуза зачастую не выдерживают проверку временем, и выпускник так и не начинает работать по профессии. Встает вопрос о том, насколько вообще можно ориентироваться на воображаемую профессию или профессиональную пригодность без необходимого количества проб. К тому же такой способ «профориентации» не учитывает самого субъекта этого будущего, его способности, предпочтения и смыслы, а опирается лишь на социально одобряемые черты профессии и привилегии специалистов.

Ради сохранения принципов деятельностного опыта и рефлексивного стратегирования (сценарирования) самоопределение старших школьников должно строиться на образовательном самоопределении и проектировании пространства деятельностных проб. Образовательное самоопределение отвечает на вопросы «что я хочу узнать?» и «что я хочу уметь?»

Деятельностные пробы реализуются через индивидуальные и коллективные проекты (в том числе, «учебные» стартапы); решение профессионально-технологических задач под руководством мастера; стажировка на

реальном предприятии (для старших классов); моделирование профессиональной деятельности в малодоступных для старшеклассников сферах благодаря использованию цифровых моделей (тренажеров, симуляторов).

По завершении пробы старшеклассник может картировать пространство своих возможностей с учетом новых данных о себе и устройстве типа деятельности.

Высшей формой деятельностной пробы для школьников является пробно-продуктивное действие – решение конкретной реально значимой профессиональной (межпрофессиональной) задачи – в формах, доступных данному ученику, и с обязательным получением интеллектуального или материального продукта, который бы: (а) был значим не только для ученика и его близких, но и для широкого круга людей; (б) требовал достаточной подготовки для своего создания, владения сложными способами деятельности. Основными формами пробно-продуктивного действия могут быть: проект, исследование, технологическая разработка, профессиональная проба, стажировка, целостная роль в рамках образовательной сюжетно-ролевой игры, «учебная» фирма (в том числе, «школьный стартап»).

Результатом участия в пробно-продуктивном действии являются:

- способность включаться в процессы смыслопорождения, смыслообразования и быть источником собственных смыслов;
- субъектность как условие запроса / образовательного запроса (в том числе установка на работу «собой» и «с собой») (Островский, 2021);
- установка на формирование собственной картины мира (в предельном случае – онтологической работы);
- установка на стратегирование («маршрутность») как конструирование своего пути.

Заключение

Представленный в статье подход к самоопределению как к такту принятия решения о новом пробном действии, его

капитализации и осмысления в рамках поиска и построения картины мира основан на принципе преадаптации (формирование таких характеристик, свойств, особенностей, изначально кажущихся бесполезными, но оказывающимися нужными в будущем при изменении условий индивидуальной и коллективной жизнедеятельности) (Асмолов и др., 2018).

В ходе исследования осуществлялись поиски ответов на актуальные вопросы:

- каким образом соотносятся практики самоопределения с текущими условиями неопределенности, изменчивости и сложности среды, а также необходимостью преадаптации школьников?
- в каких типах деятельности может быть произведено самоопределение?
- каковы условия самоопределения?
- каковы требования к субъекту, деятельности, среде для реализации практик самоопределения?
- какая модель самоопределения и методология практик самоопределения и работы с будущим адекватна современности и задачам развития образования?

Модель самоопределения, представленная в статье, опирается на деятельностный подход, в котором происходит понимание онтологических оснований мира будущего, принятие определенной социально-профессиональной роли, осуществление деятельности специфическим способом. Модель может быть применена не только при первом выборе профессии, но и при смене профессиональной деятельности и переходе в проектно-командный тип занятости.

Предложенный подход подразумевает авторское участие субъекта в создании собственного жизненного и профессионального (карьерного) пути, что способствует высокому уровню вовлеченности и результативности.

Полученные результаты имеют теоретическую и практическую ценность в контексте развития практик профессионального и личностного самоопределения, могут быть использованы системе среднего, профессионального,

высшего и дополнительного образования для повышения эффективности процесса профессионального и личностного самоопределения учащихся.

Перспективным направлением дальнейших исследований видится «настройка» и пилотирование предложенной модели для различных возрастных и профессиональных групп, а также изучение долгосрочных эффектов ее применения.

Список источников

- Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни* (230 с.). Москва: Мысль.
- Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания* (288 с.). Санкт-Петербург: Питер.
- Алферов, П. (2024). *Проектное управление: как правильно делать правильные вещи* (400 с.). Москва: Миф.
- Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., Черноризов, А. М. (2018). *Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции*. М.: Акрополь.
- Вишнякова, С. М. (1999). *Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуальная лексика*. Москва: Новь.
- Давыдов, В. В. (Гл. ред.). (1999). *Российская педагогическая энциклопедия в двух томах* (Т. II). М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия».
- Журавлев, А. Л., Купрейченко, А. Б. (2011). Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии. *Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна* (с. 216–233). Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук.
- Климов, Е. А. (2010). *Психология профессионального самоопределения* (304 с.). Академия.
- Кон, И. С. (1984). *В поисках себя: личность и ее самосознание* (335 с.). Москва: Политиздат.
- Кон, И. С. (1989). *Психология ранней юности* (254 с.). Москва: Просвещение.
- Ковалевич, Д. А., Щедровицкий, П. Г. (2016). Конвейер инноваций. *Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов*. <https://shchedrovitskiy.com/konvejer-innovacij>. (Дата доступа 1.12.2024).
- Киган, Р. (2017). *Неприятие перемен: как преодолеть сопротивление изменениям и раскрыть потенциал организации*. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Леонтьев, Д. А. (2013). Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*, 3, 67–80.
- Леонтьев, Д. А., Шелобанова, Е. В. (2001). Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*, (1), 57–65.
- Лукша, П. О., Кубиста, Д., Ласло, А., Попович, М., Ниненко, И. (2018). *Образование для сложного общества*. Москва: Российский учебник
- Мудрик, А. В. (2004). *Социализация человека*. Москва.
- Неверкович, С. Д. (2000). Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении. *Психологическая наука и образование*, 5(2).
- Нор-Аревян, О. А., Шаповалова, А. М. (2016). Факторы формирования профессиональной идентичности. *Гуманитарий Юга России*, (21)5, 102–113.
- Никитин, В., Чудновский, Ю. (2013). *Введение в персоналитет*. Киев: Оптима.
- Островский, Б. М. (2021). *Конструирование цели*. <https://www.youtube.com/watch?v=pi1OWA227lc>. (Дата доступа 1.12.2024).
- Попов, А. А. (2022). *Самоопределение*. <https://www.youtube.com/watch?v=LRlFK968qLI> (Дата доступа 1.12.2024).
- Попов, А. А., Аверков, М. С. (п. д.). *Учебная, проектная, образовательная задачи как организующие структуры образования, и соответствующие им типы моделирования*. http://opencu.ru/uploads/maro-porov-a-a_-averkov-m_-s_-doklad-uch_-pr_-obr_-zadachi_.pdf. (Дата доступа 1.12.2024).
- Попов, А. А., Аверков, М. С., Матюнина, М. А. (2022). Самоопределение: модель и способ организации. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 65, 154–170. <https://doi.org/10.17223/1998863X/65/15>.
- Праяжников, Н. С. (1995). Соотнесение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение». *Понятийный аппарат педагогики и образования*, 1. Екатеринбург.
- Праяжников, Н. С. (2007). *Профессиональное самоопределение: теория и практика*. Москва: Академия.
- Сорокин, П., Мальцева, В. (2024). От дискретных навыков – к целостному созидательному человеческому потенциалу: новый подход в теории и практике. *Форсайт*, (1), 6–17.
- Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е. (2020). Образование из будущего. *ФГОС 4.0 — первый цифровой. Образовательная политика*, 83(3), 60–73. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-3-60-73>.
- Рабинович, П. Д., Кремнева, Л. В., Заведенский, К. Е., Шехтер, Е. Д., Апенько, С. Н. (2021). Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим. *Образование и наука*, 23(2), 39–70. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>.
- Рабинович, П. Д., Кушнир, М. Э., Заведенский, К. Е., Кремнева, Л. В., Царьков, И. С. (2021). Российские и международные практики работы с образовательными запросами. *Интеграция образования*, 25(4), 629–645. DOI: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.629-645.
- Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс.
- Рожков, М. И. (1994). Социальные пробы как фактор социализации учащихся. *Ярославский педагогический вестник*.
- Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Сафин, В. Ф., Ников, Г. П. (1984). Психологический аспект самоопределения личности. *Психологический журнал*, 5(4), 65–73.
- Франкл, В. (1997). *Доктор и душа*. Санкт-Петербург: Ювента.
- Щипанова, Д. Е. (2020). *Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего: монография*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та.
- Щедровицкий, П. Г. (2021). Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании. *Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов* (с. 112–127). Москва: Политическая энциклопедия.
- Щедровицкий, П. Г. (2019). *Как человек строит свою траекторию в мире мыследеятельности? Экспертное выступление № 3, 1 июня 2019*. <https://shchedrovitskiy.com/>

kak-chelovek-stroit-svoyu-traektoriyu-v-mire-mysledeyatelnosti/. (Дата доступа 1.12.2024).

Эльконин, Б. Д. (2019). Продуктивное действие. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>.

References

Cook-Greuter, S. (1985). A detailed description of the successive stages of ego-development. *Second Annual Meeting of the Society for Research in Adult Development*. Cambridge, MA.

Holland, J. L. (1992). *Making Vocational Choices* (2nd ed.). Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.

Kohlberg, L., Levine C., & Hewer A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.

Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and Theories*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology* (159–187). New York: Wiley.

Super, D. E. (1990). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(9), 555–562. DOI: 10.1111/j.2164-4918.1983.tb00099.x

The model of human self-determination based on the target image of the future

Pavel D. RABINOVICH,

PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Deputy. Director of the School of Anthropology of the Future. Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571. ORCID: 0000-0002-2287-7239. E-mail: pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. ZAVEDENSKIY,

Head of the Laboratory of Project and Digital Education Development in the School of Anthropology of the Future. Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571. ORCID: 0000-0001-7379-4639. E-mail: kirillzav3@gmail.com

Elena A. LOPATINA,

PhD in Sociology, Junior Researcher, School of Anthropology of the Future Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 82, Vernadsky Ave., Moscow, Russian Federation, 119571. ORCID: 0009-0009-0676-8890. E-mail: eovechko@gmail.com

Elena G. KOVAL,

Independent Researcher. ORCID: 0009-0006-0103-4642. E-mail: diryugina@yandex.ru

ABSTRACT The article presents the model of human self-determination based on the target image of the future. The relevance of the study is determined by the reduction of the life cycle of a profession, change of professions by specialization in the context of change of projects and building an individual career, which requires from the subject the competence of personal and professional self-determination in conditions of uncertainty and change, readiness to design the image of the future as a space for development of human potential. The model is the basis of the approach to increasing the effectiveness of professional and personal self-determination in the context of the tasks of working with the future and developing human potential. Self-determination is understood as a way of inclusion in an activity, in which the subject creates and implements an anthropological project for solving a cultural and historical problem, based on internal supports, motives, and interests of the subject. The complexity and ambiguity of interpretations of the concept of self-determination, its identification and activity perspective, as well as the fundamental importance of considering the «three layers of time» in self-determination are shown: to analyze structures and their emergence in the past, to design schemes of new activities and situations in the future, and reflexively build ways of transition in the present. The problem of self-determination is considered in the context of different ages, including school age. Self-determination of high school students is built considering age characteristics, objective limitations of life and professional experience. The result of their self-determination can be either continued «educational self-determination» based on the current interests and activities of the student (preferences for a particular subject being studied, etc.), or activity-based self-determination based on the first «trials and errors». The conducted research has theoretical and practical value in the context of the development and implementation of practices of professional and personal self-determination in the system of general, vocational, higher and additional education.

KEY WORDS self-determination, career guidance, productive action, image of the future, subjectivity

THE CITATION REFERENCE Rabinovich P. D., Zavedenskiy K. E., Lopatina E. A., Koval E. G. Model of human self-determination based on the target image of the future. *Educational Policy*, (2024), 19(4), 42–54. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-42-54

FUNDING the article was prepared in 2024 as part of the research work "Practices of working with the future as a basis for professional and personal self-determination" at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

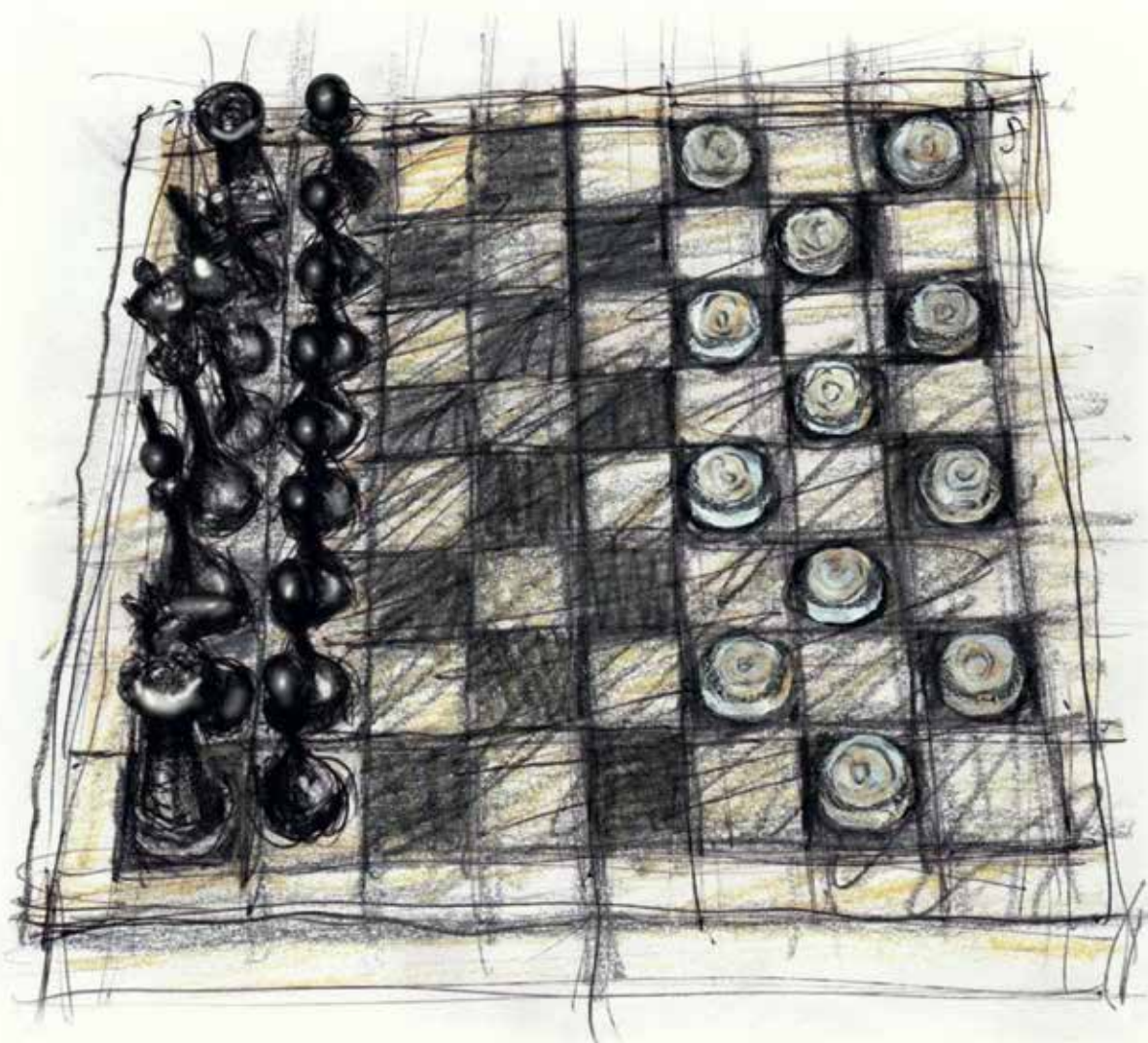
ACKNOWLEDGMENTS The authors express their deep gratitude for their assistance during the research and work on the article to: Alexander Asmolov, Alexander Popov, Boris Ostrovsky and Lika Chekalova. Special thanks to the anonymous reviewers.

Received: 11.2024

Accepted: 11.2024

Date of publication: 12.2024

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



Серендипность в космологии: могут ли быть случайные открытия в поисках закономерностей Вселенной?

Валерий Рубаков, Альберт Ефимов

АННОТАЦИЯ Весной 2024 года онлайн-кинотеатр Okko, входящий в экосистему Сбера, совместно с продюсерской компанией «БМП» представил научное шоу «Границы познания». В роли ведущего выступил директор Управления исследований и инноваций Сбербанка Альберт Ефимов. Гостем программы стал выдающийся физик-теоретик Валерий Рубаков. В статье представлена сокращенная расшифровка беседы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА физический мир, материя, антиматерия, темная материя, темная энергия, передний край науки, антропный принцип, физика частиц

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-56-60

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Рубаков В. А., Ефимов А. Р. Серендипность в космологии: могут ли быть случайные открытия в поисках закономерностей Вселенной? Образовательная политика, 19(4), 56–60. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-56-60

Поступила: 07.2024

Принята: 07.2024

Дата публикации: 12.2024

«Все удивительное можно объяснять «человеческим» путем»

Альберт Ефимов [АЕ] Есть ли границы у нашей Вселенной? А может быть, существуют и другие вселенные?

Валерий Рубаков [ВР] За границами видимой нами Вселенной есть огромное пространство. Оно похоже на то, которое мы наблюдаем, а дальше могут быть совсем другие пространства. И очень может быть, что Вселенная слишком велика для того, чтобы ее представить и окинуть взглядом.

[АЕ] Научный институт астрофизических и планетологических исследований Университета Тулузы опубликовал предположение о том, что антиматерия может скрываться в звездах Млечного Пути. Гипотеза выдвинута на основе всплесков

гамма-излучения, зарегистрированного магнитным альфа-спектрометром AMS-02 на борту Международной космической станции. Валерий Анатольевич, могут ли существовать звезды, состоящие из антиматерии, практически у нас дома, в нашей галактике Млечный Путь?

[ВР] Это очень экзотическая возможность. Я бы не стал сразу ее отмечать, но чрезвычайно сложно представить, что в процессе космологической эволюции звезды появились как объекты, состоящие из антиматерии. Я думаю, что найдутся другие объяснения. В космосе много всего происходит, но потом выясняется, что все удивительное можно объяснять «человеческим» путем. Тот факт, что в нашем ближайшем или далеком окружении есть материя и нет антиматерии, может указывать и на то, что антиматерия «спряталась» в черные дыры. Но это тоже



Валерий Анатольевич РУБАКОВ

д. физ.-мат. н., академик РАН, профессор,
главный научный сотрудник Института
ядерных исследований РАН

Валерий Анатольевич Рубаков (1955–2022) был выдающимся ученым. Его основные научные интересы лежали в области физики элементарных частиц, квантовой теории поля и космологии.

Исследования Рубакова повлияли на развитие моделей ранней Вселенной и теории Большого взрыва. Одна из его самых известных работ — гипотеза, в которой предложены механизмы, объясняющие асимметрию материи и антиматерии во Вселенной.

Кроме того, Рубаков активно занимался проблемами темной материи и предсказал возможность существования экзотических частиц, которые могли бы ее составлять. Он также исследовал многомерные пространства и их влияние на законы физики.

За свои достижения Валерий Рубаков получил множество российских и зарубежных наград.



Альберт Рувимович ЕФИМОВ

к. филос. н., вице-президент, директор
Управления исследований и инноваций
ПАО «Сбербанк», заведующий кафедрой
инженерной кибернетики Университета
науки и технологий МИСИС
(119049, РФ, Москва, пр. Ленинский, 4/1).
E-mail: efimov.ar@misis.ru

очень экзотическая история. Гораздо реальнее то, что асимметрия между веществом и антивеществом, материей и антиматерией появилась на очень ранних стадиях эволюции Вселенной.

[АЕ] Что касается законов физики, они развивались или возникли в тот момент, когда «прозвучал» Большой взрыв?

[ВР] Сейчас нет оснований думать, что законы физики менялись. Они существовали независимо от того, была Вселенная или нет.

[АЕ] Существует феномен серендипности. О нем говорят, когда происходит случайное открытие: мы ищем что-то одно, а находим совершенно другое. Похожее произошло с учеными в Италии, которые искали темную материю, а обнаружили темную энергию. Возможное открытие было сделано на установке XENON, построенной для того, чтобы искать именно темную материю¹. Но датчики зафиксировали нечто загадочное, и предположительно, это была темная энергия. Как связаны между собой темная материя и темная энергия? Почему прибор, созданный для поиска темной материи, позволил нам сделать возможное открытие, связанное с темной энергией?

[ВР] Темная материя, как мы думаем сегодня, это частицы, за счет которых собираются в гравитационные сгустки, скажем, галактики или скопления галактик. Это роль темной материи во Вселенной. А темная энергия — это субстанция, которая обеспечивает ускоренное расширение Вселенной. Надо понимать, что Вселенная-то расширяется, а плотность энергии не меняется. Значит, что при расширении у Вселенной появляется все больше энергии. И тут надо понимать, что с законом сохранения энергии не очень все здорово, он не работает просто.

На этом ксеноновом детекторе была обнаружена как бы не сама темная энергия, а частицы — кванты этой субстанции. Темная энергия, может быть, связана с каким-то очень слабо взаимодействующим и очень

¹ Темная материя — частицы неизвестной природы, не участвующие в электромагнитных взаимодействиях, не излучающие свет, но подверженные гравитационным взаимодействиям, как и обычное вещество. По общей массе они занимают больше четверти всей Вселенной. Регистрация темной материи — одна из главных задач физики элементарных частиц, решить ее пытаются ученые всего мира.

легким полем. И, может быть, именно эти легкие частицы были зарегистрированы. Это очень сомнительная история, но, тем не менее, возможно, речь идет о числе новых каких-то частиц, находящихся вокруг нас. Имеет ли это отношение к темной энергии? Это уже совсем сложный вопрос.

[АЕ] Темная материя является, я бы сказал, Святым Граалем для очень многих физиков сейчас. В частности, поиск темной материи является одной из задач телескопа «Джеймс Уэбб»². Почему поиск темной материи и энергии так важен для понимания прошлого и будущего нашей Вселенной?

[ВР] Все астрофизические наблюдения дают косвенное свидетельство: сколько темной энергии есть по массе, как она распределена, есть ли ее сгустки небольшого размера, звездного масштаба или нет. Эти вопросы изучает наблюдательная астрофизика и, в том числе, «Джеймс Уэбб». Непонятно, из каких частиц состоит темная энергия, какая у них масса, какие у них взаимодействия, как регистрировать. Есть множество идей и, соответственно, множество очень разных методов и экспериментов для их регистрации

[АЕ] Это вселяет оптимизм.

[ВР] Способы регистрации есть очень разные. Я уверен, что очень скоро мы обнаружим эту темную материю.

[АЕ] Что мы сможем понять о природе, если будут открыты темная материя или темная энергия?

[ВР] Можно только предполагать, но ясно, что темная материя — это наверняка целое семейство связанных между собой типов частиц — стабильных и нестабильных. Можно фантазировать, и фантазий, конечно, в литературе полно.

[АЕ] Дайте нам одну фантазию.

[ВР] Я сам в это не верю, но, тем не менее... Может быть, есть зеркальная вселенная с зеркальным веществом. Это некий мир, крайне похожий наш, но состоящий совершенно из других частиц, которые между собой взаимодействуют, создают планеты и звезды.

[АЕ] Мне кажется, что в научной фантастике подобное описывалось не один раз.

[ВР] Конечно, и вообще физики, так сказать, независимо или зависимо от научных фантастов приходят к похожим выводам, конечно.

[АЕ] Вы не верите в такую вселенную?

[ВР] Как-то уж больно тривиально звучит, мол, есть наш мир и есть зеркальный мир. Должно быть что-то более интересное, на мой взгляд.

[АЕ] Здесь я вспоминаю второй, кажется, закон Артура Кларка, мол, если мудрый пожилой ученый говорит, что что-то невозможно, то это, скорее всего, возможно, а если он говорит, что

что-то возможно, то это почти наверняка возможно.

[ВР] Конечно, физики стараются получать и регистрировать зеркальные частицы в лабораторных условиях. Люди пытаются найти окошко в зеркальный мир.

Неизвестное темной энергии

[АЕ] Дайте какой-то прогноз поиска того, из чего состоят темная материя, темная энергия. Сколько это лет — 10 или 20?

[ВР] Где-то в 2005–2006 году я читал публичную лекцию в Физическом институте им. Лебедева. Я тогда набрался наглости и сказал, мол, через десять лет мы будем знать, что собой представляют частицы темной материи. Прошло уже существенно больше времени, но мы до сих пор этого не знаем. Поэтому я не берусь давать прогноз. Хотя, на мой взгляд, это вопрос не столетий,

**МОЖЕТ БЫТЬ, ЕСТЬ ЗЕРКАЛЬНАЯ
ВСЕЛЕННАЯ С ЗЕРКАЛЬНЫМ
ВЕЩЕСТВОМ. ЭТО НЕКИЙ МИР,
КРАЙНЕ ПОХОЖИЙ НАШ, НО
СОСТОЯЩИЙ СОВЕРШЕННО ИЗ
ДРУГИХ ЧАСТИЦ**

а десятилетий. Но наверняка мы должны успеть это узнать, потому что это вызов.

Сергей Левичев,
Московский физико-технический институт:

Если мы можем зафиксировать гравитационное взаимодействие от темной материи, можем ли мы как-то понять, взаимодействует ли темная материя сама с собой каким-то иным видом взаимодействия?

[ВР] В принципе, можем. Темная материя сегодня — распределение темной массы, которую замечаем только потому, что она притягивает к себе уже видимую материю. Мы можем измерять, как обычная материя ведет себя вблизи вот этих сгустков. В зависимости от того, взаимодействуют частицы темной материи или нет, вы будете предсказывать те или иные свойства сгустков. Могут ли быть маленькие сгустки, если они отталкиваются друг от друга, то вы маленьких сгустков не сделаете, но есть указания на то, что частицы темной материи довольно сильно взаимодействуют. Но это все в процессе, это все должно быть. Так или иначе, мы должны в этом разбираться, изучая распределение этой темной материи в галактиках, в скоплениях галактик. Особенно интересно есть ли маленькие сгустки этой самой темной материи.

[АЕ] Есть такой принцип: «известное неизвестное» и «неизвестное неизвестное» — то есть, то, чего мы вообще не знаем. Вот темная материя и темная энергия, судя по тому, что вы сказали, являются для нас известным неизвестным. То есть мы знаем, что они существуют, но пока не обладаем инструментами, чтобы их исследовать. А есть ли в темной энергии что-то неизвестное неизвестное?

[ВР] Вообще говоря, про темную энергию есть кое-что неизвестное неизвестное. Дело в том, что по сравнению с любыми

энергетическими масштабами физики элементарных частиц плотность темной энергии безумно маленькая. Откуда в природе берется субстанция, плотность энергии которой «ни в какие ворота не лезет»? Вот это неизвестное неизвестное.

[АЕ] Я бы хотел поговорить про антропный принцип³. Потому что, как мне кажется, это одна из величайших загадок. Трое физиков из США, Франции и Кореи предположили, что за тонкой настройкой нашей Вселенной стоит бозон Хиггса⁴. Его масса эффективно запускает размножение физических вакуумов⁵, в каждом из которых плотность энергии имеет свое значение. При этом

небольшие изменения в физике (например, в массе бозона Хиггса) могут стать триггерами для формирования вакуумов с такими свойствами, которые позволяют существовать вселенной, подобной нашей. Насколько это заявление согласуется с антропным принципом и показывает его

существование? Видим ли мы какие-то подтверждения антропному принципу в его сильной или слабой форме?

[ВР] В его сильной форме, конечно же, нет. А что такое «слабый антропный принцип»? Мы живем в малюсеньком кусочке очень большой Вселенной, где, вероятно, есть области, совершенно непохожие на нашу. Есть какие-то огромные области, которые до сих пор экспоненциально быстро расширяются. Есть области, которые уже схлопнулись и постепенно перестают существовать. Везде есть разные законы физики. Гипотеза, о которой вы сейчас говорите, пытается эту картину мира объяснить.

Если мы с вами живем на Земле, то только потому, что здесь имеются более или менее приемлемые условия для существования. А ученые, о которых вы говорите, предлагают объяснение: как бы такое могло быть? Они привлекают для этого бозон Хиггса. Ну, гипотеза есть гипотеза, она имеет право на существование. На это по-разному можно

МЫ ЖИВЕМ В МАЛЮСЕНЬКОМ КУСОЧКЕ ОЧЕНЬ БОЛЬШОЙ ВСЕЛЕННОЙ, ГДЕ, ВЕРОЯТНО, ЕСТЬ ОБЛАСТИ, СОВЕРШЕННО НЕПОХОЖИЕ НА НАШУ

глядеть, но сам антропный принцип вполне может быть рабочим. Например, кажется, в его пользу свидетельствует разговор о том, что темная энергия очень маленькая по величине. Если бы темная энергия была, скажем так, в сотню раз больше по величине в положительную, либо в отрицательную сторону, то нас бы здесь с вами не существовало. Положительная темная энергия заставила бы Вселенную очень быстро расширяться, и галактики не успели бы сформироваться. А если бы она была отрицательная, то Вселенная схлопнулась бы давным-давно, и опять-таки, никаких галактик бы не сформировалось.

**Константин Долгих, физический факультет
Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова:**

Как может быть устроена граница между

разными вакуумами, и какие силы обеспечивают стабильность этой границы во времени?

[ВР] Она нестабильна во времени. Это граница подвижна, и вполне может быть, что один вакуум расталкивает другой. Но они же не быстрее, чем со скоростью света, раздвигают свои границы. Пока они это делают, вселенная успевает расшириться. Поэтому да, некоторые вакуумы поедают окружающее пространство и другие вакуумы, но глобально это ничего не означает. Может быть, на нас где-то рядом наезжает другой вакуум, который потихонечку, со временем, через десяток или два миллиарда лет нас слопают, и здесь будет совершенно другая физика.

ИСТОЧНИК:

<https://okko.tv/serial/granicy-poznaniya>.

SERENDIPITY IN COSMOLOGY: Can There Be Accidental Discoveries in the Search for Patterns of the Universe?

Valery A. RUBAKOV,

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences (RAS), Professor, Chief Researcher at the Institute for Nuclear Research of the Russian Academy of Sciences (RAS).

Albert R. EFIMOV,

Ph.D. in Philosophy, Vice President-Director of the Research and Innovation Office at Sberbank, Head of the Department of Engineering Cybernetics at the National University of Science and Technology MISiS. 4/1, Leninsky Ave., 119049, Moscow, Russian Federation. E-mail: efimov.ar@misis.ru

ABSTRACT In the spring of 2024, the online cinema Okko, part of the Sber ecosystem, together with the production company BMP, presented a scientific show called The Frontiers of Knowledge. The show was hosted by Albert Efimov, Director of the Research and Innovation Department at Sberbank. The guest of the program was the distinguished theoretical physicist Valery Rubakov. The article presents a condensed transcript of the conversation.

KEY WORDS physical world, matter, antimatter, dark matter, dark energy, cutting-edge science, anthropic principle, particle physics

THE CITATION REFERENCE Rubakov V. A., Efimov A. R. Serendipity in Cosmology: Can There Be Accidental Discoveries in the Search for Patterns of the Universe? Educational Policy, (2024), 19(4), 56–60. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-56-60

Received: 07.2024

Accepted: 07.2024

Date of publication: 12.2024

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



SCHOOLS'N'SKILLS



Ассоциированные школы БРИКС: международный сетевой образовательный проект

Гюнай Абилова, Витольд Ясвин

АННОТАЦИЯ Перспективным направлением развития образовательного сотрудничества стран БРИКС является организация сети ассоциированных школ БРИКС¹. Успешным примером реализации подобного международного сетевого образовательного проекта выступают ассоциированные школы ЮНЕСКО. Ассоциация школ стран БРИКС создается на основе ценностей, провозглашенных на саммитах БРИКС. В статье предложены цели, задачи, принципы и формы организации образовательного процесса в школах ассоциации, приводится опыт деятельности Международной школы БРИКС+ как предполагаемого методического центра ассоциации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ассоциированные школы БРИКС, международный сетевой образовательный проект, международное сотрудничество в сфере образования, БРИКС-компонент образовательной деятельности, бриксология, педагогическое наследие

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-62-69

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Абилова Г. Ясвин В. А. Ассоциированные школы БРИКС: международный сетевой образовательный проект. Образовательная политика, (2024), 19(4), 62–69. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-62-69

Поступила: 11.2024

Принята: 11.2024

Дата публикации: 12.2024

Перспективы развития образовательной политики объединения стран БРИКС

Страны БРИКС придают стратегическое значение вопросам сотрудничества в развитии сферы образования: «Мы подчеркиваем приверженность укреплению международного сотрудничества в области образования, науки, культуры, информации и коммуникаций в свете существующих сегодня вызовов и изменений» (Казанская декларация БРИКС, 2024, п. 120).

В ноябре 2013 года состоялась первая встреча министров образования стран БРИКС, на которой было подчеркнуто стратегическое направление на образовательное сотрудничество государств объединения как между собой, так и со структурами ЮНЕСКО. Политика БРИКС направлена на формирование новой культуры современных международных отношений, позволяющей успешно взаимодействовать странам, имеющим различные цивилизационные, социально-политические, религиозные и географические условия (Син, 2015).

Рост качества образования на всех уровнях является общей тенденцией для государств БРИКС. Особенно заметны успехи Индии и ЮАР, достигнутые за последние 20 лет (Sart, 2023).

Участники содружества отмечают важность высшего профессионального образования и осуществляют ряд совместных проектов

¹ БРИКС (англ. BRICS — сокращение от Brazil, Russia, India, China, South Africa) — объединение девяти государств: Бразилии, России, Индии, КНР, ЮАР, ОАЭ, Ирана, Египта и Эфиопии, основанное в июне 2006 года.



Гюнай Видади кызы АБИЛОВА

к. филол. н., доцент кафедры педагогической культуры и управления в образовании МГИМО МИД России, директор международной школы БРИКС+

(143082, РФ, Московская область, Одинцовский район, Жуковка, 44а). ORCID: 0009-0003-8598-0203.
E-mail: brics_school@mail.ru



Витольд Альбертович ЯСВИН

д. псих. н., д. пед. н., профессор, заведующий кафедрой педагогической культуры и управления в образовании МГИМО МИД России, профессор межфакультетской кафедры образовательных систем и педагогических технологий

Одинцовского филиала МГИМО МИД России
(119454, РФ, Москва, пр. Вернадского, 76). ORCID: 0000-0002-2096-082. E-mail: vitalber@yandex.ru

в этом направлении (Yuyuun, 2018). Флагманским проектом стал учрежденный в 2015 году Сетевой университет БРИКС (BRICS Network University), объединяющий более 50 вузов. Вуз реализует краткосрочную подготовку и повышение квалификации специалистов, программы магистратуры и докторантуры, а также ведет международные исследовательские проекты на основе двусторонних и многосторонних соглашений. Подобные образовательные проекты позволяют решать сложные вопросы унификации результатов обучения на основе

общих подходов и признания дипломов во всех странах БРИКС (Черников, 2021).

В то же время можно констатировать, что сообщество государств БРИКС пока не уделяет достаточно внимания организации сотрудничества между школами, дошкольными учреждениями и колледжами различных стран, хотя именно оно представляется перспективным ресурсом «народной дипломатии», развития социокультурной коммуникации, формирования устойчивых межкультурных связей. Логичной выглядит организация международного сетевого школьного проекта БРИКС, включающего в себя также дошкольные и средние профессиональные образовательные организации.

Анализ мирового опыта реализации различных моделей сетевого взаимодействия в международных образовательных проектах (Ясвин, 2023) показал, что наиболее подходящим ориентиром, соответствующим суверенному духу БРИКС, могут выступать ассоциированные школы ЮНЕСКО (UNESCO Associated Schools Project Network, ASPnet), для которых характерны полная самостоятельность и вариативность в выборе уровня, форм и содержания сотрудничества. Функционирование этих школ основано на демократичности управления и координации их деятельности в рамках проекта. Каждая школа-участница является составной частью национальной системы образования своей страны и только дополняет свою образовательную деятельность включенностью в проекты ассоциации на добровольной основе и предоставлением соответствующих отчетов международному секретариату (Прусс, Беляева, 2013). Данный проект, начатый в 1953 году, считается одним из самых продолжительных и успешных проектов ЮНЕСКО. В нем принимают участие около 10 тысяч школ из более чем 180 государств. Школы реализуют программы изучения прав человека, сохранения культурного и природного наследия народов мира, культуры диалога, распространения идей мирного сотрудничества народов, общечеловеческих нравственных и духовных ценностей, сохранения среды, а также распространяют актуальную

информацию о деятельности Организации объединенных наций (Балясникова, Бордовский, 2017).

Цели, задачи и принципы ассоциации школ БРИКС

Членом международной сети ассоциированных школ БРИКС может стать любое как государственное, так и частное учреждение дошкольного, начального, среднего или профессионального образования. Оно должно осуществлять подготовку учителей, быть аккредитованным в любом из государств организации БРИКС и стран-партнеров, транслировать в образовательном процессе **ценности** БРИКС: «Взаимоуважение и взаимопонимание, суверенное равенство, солидарность, демократия, открытость, инклюзивность, укрепление сотрудничества и консенсус» (Йоханнесбургская декларация-II, 2023). Данные ценности должны определять стратегию школы как по отношению ко всем членам ее образовательного сообщества, так и по отношению к внешним партнерским организациям.

Целью международной сети ассоциированных школ БРИКС является формирование мировоззрения молодого поколения в парадигме многополярного мироустройства, а также расширение образовательных возможностей каждой ассоциированной школы в интересах учащихся, сообществ и государств.

Стратегические **задачи** международной сети ассоциированных школ БРИКС:

- трансляция информации об организации БРИКС и странах-участницах;
- развитие межкультурной коммуникации;
- воспитание молодежи в духе мира и международного сотрудничества;

- превращение культурного наследия и природного богатства каждой страны в международные образовательные ресурсы;
- международный обмен педагогическими традициями и лучшими образовательными практиками.

Ассоциированные школы БРИКС участвуют в международной сети на основе ряда основополагающих **принципов**.

Принцип приоритета национальных правил утверждает, что ассоциированные школы БРИКС являются частью национальных систем образования своих стран и руководствуются их требованиями.

Принцип автономной вариативности предусматривает полную самостоятельность школ в выборе содержания и форм учебной, внеурочной и внешкольной деятельности, направленной на достижение цели и выполнение стратегических

ЦЕЛЮ МЕЖДУНАРОДНОЙ СЕТИ АССОЦИИРОВАННЫХ ШКОЛ БРИКС ЯВЛЯЕТСЯ ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В ПАРАДИГМЕ МНОГОПОЛЯРНОГО МИРОУСТРОЙСТВА

задач ассоциации, учитывая специфику своих образовательных возможностей и педагогических традиций.

Принцип приоритета ценностей над процедурами предусматривает оценку деятельности школ БРИКС внутри ассоциации прежде всего на основе реальных образовательных событий, направленных на достижение целей БРИКС, личностное развитие обучающихся и обеспечение для них безопасной и комфортной образовательной среды. При этом различным формально-бюрократическим показателям придается минимальное значение.

Принцип доверия предусматривает заявительный характер как процедуры вступления в ассоциацию, так и всех отчетных материалов, предоставляемых школами в координационные органы ассоциации.

Принцип экспертно-координационного управления ассоциацией предусматривает

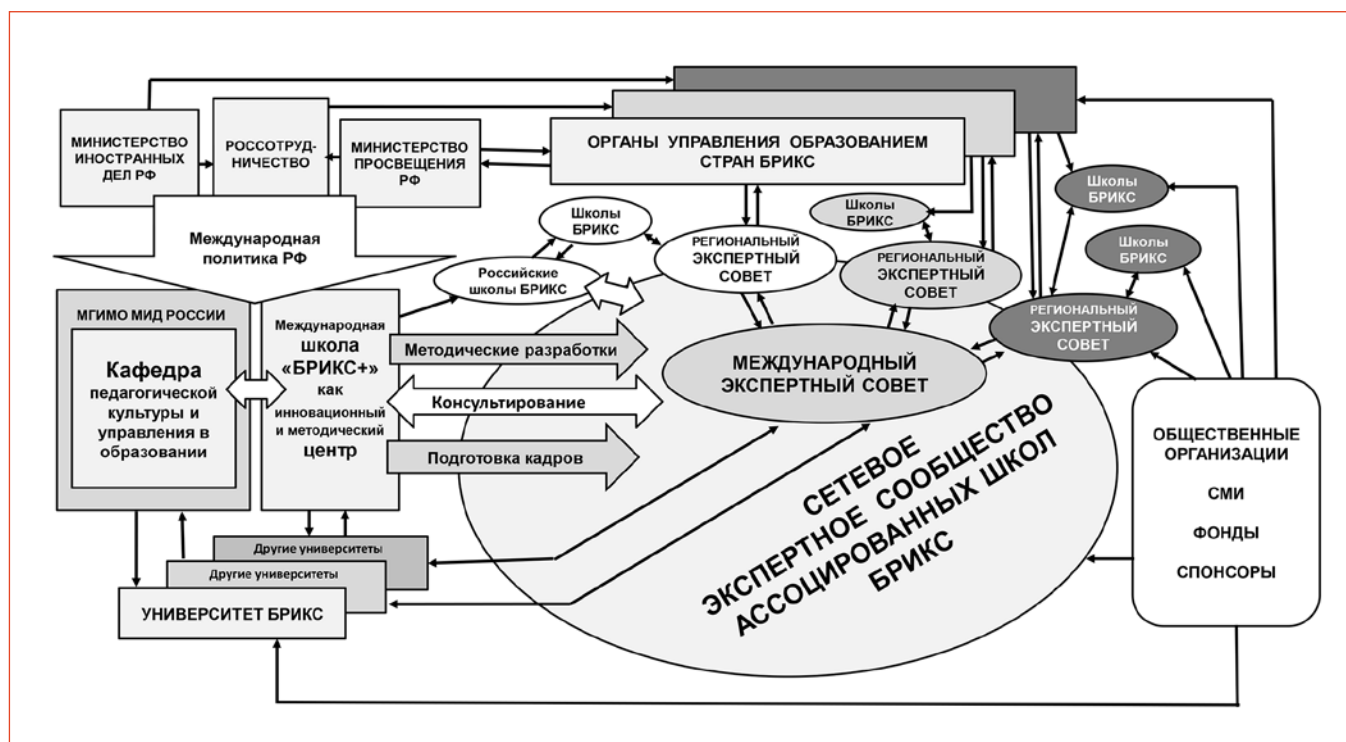


Рис. 1. Модель взаимодействия российской инфраструктуры ассоциированных школ БРИКС с зарубежными школами и международным экспертным сообществом. Источник: Абилова Г., Ясвин В. А.

Fig. 1. The model of interaction between the Russian infrastructure of BRICS-associated schools and foreign schools as well as the international expert community. Source: Abilova G., Yasvin V. A.

формирование международного экспертного совета и национальных экспертных советов, а также национальных координационно-методических центров.

Анализ моделей сетевых проектов в сфере образования (Ясвин, 2023) показал, что при создании сети ассоциированных школ БРИКС наиболее целесообразно использовать координационную концентрированную модель управления. Суть такой модели заключается в наличии регулирующего ресурсного центра, направляющего и координирующего деятельность ассоциированных школ БРИКС (Модели сетевого взаимодействия..., 2012). По сути, формируется консорциум. Такие ресурсные центры организуются во всех странах БРИКС на базе профильных кафедр университетов, учреждений подготовки педагогических кадров и т. п. Также создаются национальные экспертные советы школ БРИКС, образующих сетевое экспертное сообщество ассоциированных школ БРИКС. Сообщество определяет образовательную политику ассоциации, курирует международное сотрудничество школ, организует образовательные фестивали БРИКС, создает международный рейтинг ассоциированных школ БРИКС и т. п.

В Российской Федерации роль такого центра может выполнять Международная школа «БРИКС+» в тесном научно-методическом сотрудничестве с кафедрой педагогической культуры и управления в образовании МГИМО МИД России (рис. 1).

Формы реализации БРИКС-компонента в образовательной деятельности школ

Решение образовательных задач ассоциированных школ БРИКС возможно на основе интеграции ресурсов общего и дополнительного образования, социально-культурной жизни школ, а также их визуальной и пространственно-предметной среды.

Ассоциированные школы БРИКС могут включать информацию об организации БРИКС и странах-участницах в различные учебные предметы на всех ступенях образовательного процесса. В настоящее время соответствующие методические разработки только начинают появляться.

В частности, для методического обеспечения реализации БРИКС-компонента в начальной школе Фондом креативных индустрий



Рис. 1. Пример внутреннего оформления школы БРИКС.

Источник:
Абилова Г.,
Ясвин В. А.

Fig. 1. Example of the interior design of the BRICS school.
Source: Abilova G.,
Yasvin V. A.

Ульяновской области при поддержке Президентского фонда культурных инициатив ведется работа по подготовке сборника сказок народов стран БРИКС на национальных языках. Сборник включает по две сказки от каждой страны, а также красочные иллюстрации в национальных стилях. Предполагается направить в каждую страну макет данной книги для печати тиража. Авторами подчеркивается, что «проект поможет познакомить жителей стран объединения с традиционными духовно-нравственными ценностями русского народа, а жителей России – с традиционными духовно-нравственными ценностями Саудовской Аравии, Южной Африки, ОАЭ, Бразилии, Китая, Египта, Эфиопии, Индии и Ирана» (Сборник народных сказок БРИКС, 2024).

Анализ преподавания английского языка в странах БРИКС показал необходимость разработки новых подходов к содержанию и методике предмета. Специалисты МГИМО МИД России разработали 34-часовой курс для старшеклассников и студентов младших курсов «Открывая БРИКС: новый курс английского языка» / *Discovering BRICS: A New English Course* (Абилова, Дружинин, Фомина, 2024) и подготовили соответствующее учебное пособие. Авторы представили комплексный курс, ориентированный на знакомство обучающихся со спецификой и особенностями международного общения на английском языке в рамках контактов между представителями стран БРИКС.

Обучающиеся получают базовые представления о языках, государственном устройстве, культуре и экономике Бразилии, России, Индии, Китая и ЮАР, а также приобретают навыки обсуждения на английском языке актуальных проблем с использованием необходимой для этого лексики. Пособие содержит познавательные тексты, задания различного уровня сложности, аутентичные материалы и интересные факты о каждой из стран, что способствует развитию коммуникативных умений в контексте межкультурного диалога представителей стран БРИКС.

В настоящее время Г. Абиловой ведется работа над созданием пособия «Словарь БРИКС: тезаурус бриксолога», а также совместно с индийским экспертом по международным отношениям и межкультурной коммуникации, научным руководителем программы «Бизнес-культура Индия – Россия» Ришабхом Сетхи готовится к изданию учебник по экономике «Особенности ведения бизнеса в странах БРИКС».

Очевидно, что наибольший потенциал реализации БРИКС-компонента заключен прежде всего в курсах географии, истории, литературы, обществоведения и т. п.

Решение стратегических задач ассоциации может осуществляться также в форматах тематических выставок и экспозиций, акций, праздников, фестивалей, проектной и волонтерской деятельности, конференций и вебинаров, мероприятий по

образовательному и экологическому туризму, международных молодежных лагерей и т. п.

Ассоциированные школы БРИКС в своем внутреннем оформлении популяризируют организацию БРИКС и размещают на стендах различную информацию о странах-участницах (рис. 1).

Важнейшим ресурсом достижения целей ассоциации является установление партнерских отношений между конкретными школами из разных стран, в рамках которых осуществляются обмены как учащимися, так и учителями, проводятся совместные мероприятия и реализуются международные проекты.

Методический центр ассоциации

Важнейшую роль в развитии ассоциации школ БРИКС в качестве методического ресурсного центра призвана сыграть «Международная школа БРИКС+», основанная в Одинцовском районе Московской области и открывающая филиалы во всех странах БРИКС (Международная школа БРИКС+, 2024). Миссией школы провозглашено формирование кадрового потенциала для международной экономики. В сотрудничестве с МГИМО МИД России в старших классах, наряду с углубленным курсом истории, изучаются основы экономики, геополитики, межкультурной коммуникации, бриксологии (Гребенник, 2024). Особое значение придается формированию четких представлений об организации стран БРИКС и ее международных перспективах, нравственному воспитанию обучающихся, а также изучению таких языков, как английский, арабский, китайский, испанский, суахили. Спектр изучаемых языков предполагается расширять.

Приоритетом образовательной деятельности школы является развитие личностного потенциала учащихся, обеспечивающего высокую степень их саморегуляции — управления воздействием

внутренних и внешних факторов в процессе самореализации, достижения своих целей на основе собственных смыслов (Леонтьев, 2011).

В школе БРИКС+ организована общественно-политическая площадка — клуб BRICS Team, члены которого под руководством наставников и экспертов в формате деловых игр, представляя различные страны и международные организации (например, ЮНЕСКО), моделируют работу международных форумов, вырабатывают, выражают и отстаивают позиции той или иной страны в докладах, презентациях и дебатах.

Участники входят в состав различных профильных комитетов форума, результатом деятельности каждого из которых является принятие итоговой резолюции.

В формате профориентационной деловой игры «Модель БРИКС» школьники-бриксологи совместно ищут решения таких глобальных проблем,

АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ БРИКС ПОКАЗАЛ НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗРАБОТКИ НОВЫХ ПОДХОДОВ К СОДЕРЖАНИЮ И МЕТОДИКЕ ПРЕДМЕТА

как: формирование нового миропорядка; национальные интересы стран БРИКС+ в изменяющемся мире; стратегическое планирование и управление; глобальные и региональные аспекты сотрудничества стран; реализация приоритетных национальных проектов; научно-технологическое развитие и сотрудничество; обеспечение технологического суверенитета и технологического лидерства стран БРИКС+; развитие информационной безопасности, защита общества от деструктивного информационно-психологического воздействия, развитие сил и средств информационного противоборства; развитие науки и образования; цифровизация экономики, искусственного интеллекта и больших данных в жизнедеятельности социума; развитие умных городов в странах БРИКС+; сохранение окружающей среды, продвижение экологически чистых и энергосберегающих технологий; развитие человеческого потенциала, повышение качества жизни и благосостояния граждан.

Таким образом, участники моделируют разработку стратегий развития и механизмов сотрудничества: исследуют и формулируют результаты, перспективы и рекомендации по решению ключевых вопросов взаимодействия стран БРИКС+ в области экономического, инновационно-технологического, научного и культурного сотрудничества, направленного на укрепление высококачественного партнерства.

Заключение

Отечественное педагогическое наследие может внести неоценимый вклад в развитие школьного образования стран БРИКС+ в контексте требований XXI века к личностному развитию учащихся.

В качестве философско-педагогической парадигмы ассоциированных школ БРИКС может быть предложена «космическая» педагогика К. Н. Вентцеля, опирающаяся на учения русских космистов (Н. А. Бердяева, И. В. Киреевского, В. С. Соловьева, Н. Ф. Федорова, К. Э. Циолковского и др.), а также на ноосферное учение В. И. Вернадского. Актуальные научно-мировоззренческие основы содержания образования сформулированы Б. Г. Ананьевым. Основы формирования экологической культуры, любви к природе представлены в трудах Д. Н. Кайгородова. Реализация воспитательных подходов «общей заботы и коллективного творчества» может осуществляться на основе педагогических идей И. П. Иванова. Организация школьного самоуправления проработана во взаимодополняющих подходах А. С. Макаренко и А. Н. Тубельского. Организация школьного уклада блестяще реализована В. А. Сухомлинским. Подчеркнем, что вышеперечисленные и многие другие педагогические разработки, несмотря на то, что были созданы десятилетия тому назад, остаются актуальными и востребованными

в контексте современных приоритетов школьного образования.

Уникальные образовательные практики многих современных российских школ также могут представлять методический интерес для партнеров из стран БРИКС. Например, в Класс-центре С. З. Казарновского разработана и успешно протестирована технология интеграции театральной педагогики в общеобразовательный процесс. Московский образовательный центр «Школа № 109» Е. А. Ямбурга обладает многолетним уникальным опытом организации волонтерской работы и предпрофессионального образования. Практика широкомасштабной

организации дополнительного образования и профориентационной работы представлена в московской школе № 548 «Царицыно» Е. Л. Рачевского. «Школа будущего» А. В. Голубицкого из Калининградской области может служить

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ШКОЛ СТРАН БРИКС МОЖЕТ ОКАЗАТЬСЯ ИНТЕРЕСНЫМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

примером плодотворного сотрудничества руководителей и педагогов с учащимися, родителями и выпускниками, а также организации исследовательской и проектной деятельности школьников. Многие российские школы могут предложить различные успешные методические находки в как в области дидактики, так и в сфере личностного развития обучающихся.

В свою очередь, не вызывает сомнения, что и педагогический опыт школ стран БРИКС может оказаться интересным для организации российского школьного образования. В частности, для нашей страны является острой проблема обучения детей мигрантов, часто отличающихся низким уровнем готовности к учебе и общего развития. Опыт решения подобных проблем накоплен в Индии, Бразилии и других странах.

Таким образом, международный сетевой образовательный проект создания ассоциации школ БРИКС представляется, в том числе, перспективным методическим ресурсом для руководителей и педагогов этих стран.

Список источников / References

Абилова, Г., Дружинин, А. С., Фомина, Т. А. (2024). *Открывая БРИКС: новый курс английского языка: учебное пособие / Discovering BRICS: A New English Course*. МГИМО-Университет.

Балаяникова, Л. А., Бордовский, Г. А. (2017). Ассоциированные школы ЮНЕСКО: социальное партнерство и внеурочная деятельность. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(35), 130–141.

Гребенник, А. (2024). Совмещать несовместимое: о старте проектной лаборатории БРИКС в МГИМО. *Студенческий журнал МГИМО «Международник»*. https://gazeta.mgimo.ru/articles/BRICS_lab?ysclid=m3cm6913fn283459009&utm_source=ya.ru&utm_medium=referral&utm_campaign=ya.ru&utm_referrer=ya.ru (Дата доступа: 13.11.2024).

Золотарева, А. В. (Ред.) (2012). *Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования: монография*. Ярославль: ЯГПУ.

Леонтьев, Д. А. (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл.

Международная школа БРИКС+. (2024). <https://www.brics-school.com/> (Дата доступа: 13.11.2024).

Министерство иностранных дел Российской Федерации. (2023). *Йоханнесбургская декларация-II. БРИКС и Африка: партнерство в интересах совместного ускоренного роста, устойчивого развития и инклюзивной многосторонности, Сэндтон, Гаутенг, ЮАР, 23 августа 2023 года*. https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/news/1901504/ (Дата доступа: 13.11.2024).

Президентский фонд культурных инициатив. (2024). *Сборник народных сказок БРИКС «BRICS Tales»*. <https://гранты.пфки.пф/public/application/>

item?id=d2bfe7e4-23a1-4831-ac30-e11542b51a09. (Дата доступа: 13.11.2024).

Прусс, Н. М., Беляева, Е. А. (2013). Управление международным сетевым проектированием в ассоциированных школах ЮНЕСКО. *Вестник Университета*, 15, 376–381.

Син, Л. (2015). К вопросу о политике и дипломатии стран БРИКС. *Политические науки*, 1(18), 54–64.

Черников, С. Ю. (2021). Возможности сетевого университета БРИКС как образовательной платформы инновационного сотрудничества. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика*, 29(1), 76–87. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2021-29-1-76-87>.

Экспертный совет высокого уровня БРИКС. (2024). *Казанская декларация БРИКС 23 октября 2024 года*. <https://brics-expert.info/documents/dokumenty-esvu-briks/kazanskaya-deklaratsiya-briks-23-oktyabrya-2024-goda/> (Дата доступа: 13.11.2024).

Ясвин, В. А. (2023). Международные образовательные сети в истории и современности. *Журнал психолого-педагогических исследований*, 1(1), 33–40.

Sart, G. (2023). Quality education and life expectancy: Evidence from the BRICS countries. *Handbook of Research on Quality and Competitiveness in the Healthcare Services Sector* (pp. 177–187). <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8103-5.ch010>.

Yuyun, L. (2018). Development of cooperation in higher education in BRICS countries. *Changing Societies & Personalities*, 2(4), 393–405. <https://doi.org/10.15826/csp.2018.2.4.053>.

BRICS associated schools: international network educational project

Gynay V. ABILOVA,

Ph.D. in Philology, associate professor of Department of Pedagogical Culture and Education Management at Moscow State Institute of International Relations, director of BRICS+ International School. 44a, Zhukovka, Odintsovskii district, 143082, Russian Federation. ORCID: 0009-0003-8598-0203. Email: brics_school@mail.ru

Vitold A. YASVIN,

Ph.D. in Psychology, Ph.D. in Pedagogy, professor, head of Department of Pedagogical Culture and Education Management at Moscow State Institute of International Relations, professor of department of Interfaculty Department of Educational Systems and Pedagogical Technologies of Moscow State Institute of International Relations (Odintsovo branch). 76, Vernadskogo Ave., 119454, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-2096-082. Email: vitalber@yandex.ru

ABSTRACT A perspective direction for the development of educational cooperation between the BRICS countries is the organization of a network of BRICS associated schools. UNESCO associated schools are a successful example of such an international network educational project. The BRICS school association is established upon the basis of the values declared at the BRICS summits. The article proposes the purpose, objectives, principles, and forms of organization of educational activities in the associated schools, and presents the experience of the BRICS+ International School as a prospective methodological center of the association.

KEY WORDS BRICS associated schools, international network educational project, international cooperation in the education sector, BRICS-component of educational activities, bricsology, pedagogical heritage

THE CITATION REFERENCE Abilova G., Yasvin V. A. BRICS associated schools: international network educational project. *Educational Policy*, (2024), 19(4), 62-69. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-62-69

Received: 11.2024

Accepted: 11.2024

Date of publication: 12.2024

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

Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ.

Курс «Учусь учиться» для учителей

Валентина Браташ, Дмитрий Ермаков

АННОТАЦИЯ От педагогов во многом зависит будущее, но и в настоящем от них также требуется немало, что предполагает их непрерывное самосовершенствование. В этом смысле, согласно Конфуцию, на свете нет учителей — есть только ученики. Предыдущая статья авторов была посвящена курсу «Учусь учиться» для школьников (Браташ, Ермаков, 2023), сейчас читателю представляется аналогичный курс для педагогов. Рассмотрены современные требования к профессии учителя, который сегодня является не только преподавателем, но и наставником, автором контента, организатором, модератором, экспертом, дизайнером, тьютором, навигатором образования и т. п., что обуславливает важность проблемы индивидуального и корпоративного профессионального самообразования. При этом в основе умения учиться должно лежать не приобретение одного на всю жизнь готового педагогического инструментария, а формирование базовых компетенций и мотивации, позволяющих осознанно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в течение всей жизни в соответствии с потребностями в профессиональном и личностном развитии. С учетом известных прототипов в рамках СберОбразования, детского сегмента, подготовлен курс «Учусь учиться» для педагогов, цель которого — сделать обучение стилем жизни. Программа включает четыре модуля: 1) «Как взрослому научиться учиться»; 2) «Обучение в течение всей жизни»; 3) «Мотивация в обучении: как захотеть учиться»; 4) «Развитие потенциала мозга». Представлены основное содержание и примеры учебных и проверочных заданий курса, в тестировании которого в 2023/2024 учебном году приняли участие более 70 тыс. учителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА учитель, стандарт, повышение квалификации, курс «Учусь учиться», модуль, задание

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-70-78

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Браташ В. С., Ермаков Д. С. Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ. Курс «Учусь учиться» для учителей. Образовательная политика, (2024), 19(4), 70–78. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-70-78

Поступила: 10.2024

Принята: 10.2024

Дата публикации: 12.2024

Введение

По мнению Сократа (ок. 470–399 гг. до н. э.), воспитание — дело трудное, и улучшение его условий — одна из священных обязанностей каждого человека, ибо нет ничего более важного, чем образование самого себя и своих близких (Чечет, 1992, с. 39). Сходная мысль принадлежит и Конфуцию (551–479 гг. до н. э.): «В древности люди учились для себя, а ныне учатся для других» (Бутромеев, 2011, с. 143), то есть учиться надо для самообразования, чтобы быть полезным обществу (Шелухин, 2015). Еще одно известное высказывание Конфуция

гласит: «Учитель и ученик растут вместе». И в этом смысле «на свете нет учителей — только ученики» (Кудрявцев, 2021).

Опыт мудрецов прошлого говорит о том, что от педагогов во многом зависит будущее. Но и в настоящем от них также требуется немало: уметь разъяснить теорию и в интересной форме применить ее на практике, умело работать с компьютерной техникой, ладить с учениками и их родителями, вести отчеты.

Вот мнения школьников: «На мой взгляд, современный учитель — это человек с открытым мышлением, готовый принимать перемены в обществе, быть в тренде, в курсе



Валентина Сергеевна БРАТАШ

к. пед. н., младший научный сотрудник Института когнитивных исследований,
Санкт-Петербургский государственный университет, ведущий методолог Дирекции методологии и методического сопровождения ООО «СберОбразование»
(127015, РФ, Москва, ул. Вятская, 27, стр. 7). ORCID 0000-0001-8683-9322; ResearcherID D-9243-2019.
E-mail: v.brataash@sbereducation.ru



Дмитрий Сергеевич ЕРМАКОВ

д. пед. н., доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, главный эксперт Дирекции методологии и методического сопровождения ООО «СберОбразование»
(127015, РФ, Москва, ул. Вятская, 27, стр. 7). ORCID 0000-0003-0737-0189; ResearcherID AAN-3602-2020.
E-mail: d.ermakov@sbereducation.ru

событий и быть в тандеме с учеником, потому что сейчас общество наблюдает тенденцию к индивидуализации»; «Мне кажется, современный учитель – это в первую очередь тот, кто не боится технологий, интернета, онлайн-уроков»; «Мне лично трудно общаться с людьми, которые считают компьютер адской машиной, а интернет – помойкой. Ну откуда

возьмется у учителя авторитет, если он сам нас не уважает?»; «Современный учитель должен разбираться в гаджетах и вообще быть в курсе всего, чем живут ученики, особенно если они старшеклассники. Еще он должен быть таким человеком, у которого можно спросить об актуальных событиях или какой-то своей проблеме и получить ответ. То есть он должен быть компетентным человеком и вне своего предмета. Интересоваться миром и тем, что происходит вокруг» (Юрченко, 2022).

Понимают важность того, чтобы идти в ногу со временем, и сами учителя: «Я придерживаюсь принципа: раз учишь – учишься сам»; «Мы живем в быстро развивающемся и конкурентном мире, учиться и изучать новые технологии нужно постоянно. Я в свое время думал, что обойдусь одним высшим образованием, в результате получил четыре»; «Учитель – это человек, который учится всю жизнь, только в этом случае он обретает право учить»; «Быть учителем – значит ни на минуту не переставать учиться самому. Вообще, к саморазвитию и самомотивации учителей подталкивает сама образовательная система» (Аганбегян, 2019).

По словам С. Л. Соловейчика (2002), «Педагог не тот, кто учит; такого народу на свете полно. Педагог тот, кто чувствует, как ученик учится. У которого в голове и светло – потому что он учитель, и темно – потому что он ученик. Только понимая, чувствуя эту темноту, можно пробиться через нее и вывести ребенка к свету – осветлить его ум, просветить его». В основном речь здесь идет о духовном совершенствовании учителя, который, следуя завету римского философа Сенеки (4 г. до н. э. – 65 г. н. э.) «Обучая других, мы учимся сами», сверяет свой профессиональный маршрут по вечным нравственным ориентирам, участь и у учеников, и у их родителей, и у своих как старших, так и младших коллег (Свечкарев и др., 2017).

Действительно, каждый ребенок – это новый непредсказуемый мир, к которому нужно найти свой особый ключик, говорить с ним на понятном языке. Учителя и ученика объединяет совместный труд, в котором задача одного – научить, а другого – научиться. Только в этом случае оба они растут, развивая друг

друга: новый учебный год, новые технологии, новый класс, новое поколение (Петрова, 2020).

Наша предыдущая статья была посвящена курсу «Учусь учиться» для школьников (Браташ, Ермаков, 2023). Сейчас читателю представляется аналогичный курс для учителей.

Современные требования к учительской профессии

В современной школе функции учителя стремительно меняются, не говоря уже об исторической ретроспективе педагогической профессии. Цифровизация, открытый доступ к информации, ускорение темпов жизни и устаревание знаний требуют от нас не столько подстраиваться под ситуацию, сколько предвидеть изменения.

Сегодня учитель — не только преподаватель, но и наставник (помогает выбрать истинный путь, не утонуть в безбрежном океане знаний, понять смысл образования, жизни в целом), создатель контента (помимо типовых задач, к которым легко найти решебник, нужно создавать уникальные учебные материалы), организатор, модератор коммуникации (учит общаться, высказывать свою точку зрения, слушать собеседника и учитывать разные мнения), эксперт (дает обратную связь в ходе и по завершении обучения, подчеркивая достижения, поясняя промахи и выявляя точки роста), дизайнер образования (определяет образовательные потребности учеников, их цели, в соответствии с которыми и выстраивает процесс), тьютор, навигатор (помогает проектировать персонализированные образовательные траектории, обсуждает с учениками варианты развития, выбор той или иной сферы интересов) (Торботряс, Ковалева, 2021).

Динамичное изменение учительской профессии обуславливает важность проблемы индивидуального и корпоративного профессионального самообразования в школе (Маркова, 1993), в том числе на основе научной организации труда (Раченко, 1989). Ориентация на формирование профессиональной личности педагога меняет векторы развития

и совершенствования системы повышения квалификации. Ведущим становится не конкретно-методический, а мировоззренческий компонент. Инновационное значение приобретает самообразование через общение с коллегами, когда опыт лучших рассматривается не как образец для подражания, а как личностная позиция (Заславская, Жарких, 2017).

Формирование навыков профессионального самообразования, в том числе с применением современных информационно-коммуникационных технологий, начинается еще в процессе подготовки будущего учителя (Старцева, 2007; Цуркан, 2003). При этом федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» (впрочем, как и для других направлений) в числе результатов освоения образовательной программы предусмотрены универсальные компетенции в области самоорганизации, включающие способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития (ФГОС ВО 44.03.01, 2018), определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки (ФГОС ВО 44.04.01, 2018). Аналогичны и рекомендации по разработке ФГОС ВО нового поколения (О разработке ФГОС ВО..., 2023).

Следует отметить, что профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» не предъявляет к учителю такого требования, как умение учиться (Профессиональный стандарт..., 2013). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» имеют место нормы, предусматривающие обязанность педагогических работников систематически повышать свой профессиональный уровень (статья 48, пункт 1, абзац 7), а также право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года (статья 47, пункт 5, абзац 2) (Федеральный закон..., 2012).

Вместе с тем для современного учителя постоянное, непрерывное обучение является не просто обязательством, а привычкой, выступающей одним из главных условий личностного роста и профессионального развития. Наверное, сегодня уже никто из педагогов не думает, что полученных на студенческой скамье знаний хватит на всю оставшуюся карьеру. Самообразование не только позволяет соответствовать постоянно усложняющимся профессиональным требованиям, но также повышает авторитет среди учеников (которые в некоторых ситуациях знают больше своих наставников) и их родителей, обеспечивает высокое качество образовательных результатов, помогает в продвижении по служебной лестнице, способствует адекватной самооценке, большей устойчивости и креативности личности в быстро меняющихся условиях, укрепляет психическое здоровье, в целом обеспечивает востребованность и конкурентоспособность на рынке труда, где профессия учителя относится к одной из самых массовых (Зачем учителю..., 2023).

В настоящее время предлагаются различные программы и форматы повышения квалификации. В постсоветский период прекратилась монополия региональных институтов усовершенствования учителей (Чиждова, 1978; Мунчинова, 2013). Постепенно важную роль стали играть муниципальные и школьные методические службы (Лаухина, 2006; Медник, 2015б; Солянкина и др., 2021). Сегодня приоритетны вариативность и гибкость форм организации профессионально-образовательного процесса, дифференциация его содержательно-технологического базиса, персонификация личностно-ориентированных технологий (Пономарева, 2012).

Основной вектор направлен от включения учителя в процесс формирования

тематики курсов — к индивидуализации дополнительного педагогического образования на основе самопроектирования программ повышения квалификации (Джахбаров, 2019). При этом предлагаются различные пути решения проблемы, в том числе использование современных информационных технологий, педагогического потенциала сетевых профессиональных сообществ (Медник, 2015а), создание персональной образовательной среды, формируемой самим учителем, подготовка методистов (тьюторов, консультантов, коучей, фасилитаторов и т. п.). За рубежом в планировании обучения

активно применяются идеи нейронауки, инструменты искусственного интеллекта (Hollins, 2018; Shackleton-Jones, 2023).

В целом в основе умения учиться должно лежать не приобретение на всю жизнь готового педагогического инструментария, а формирование базовых компетенций и мотивации,

которые позволят осознанно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в течение всей жизни в соответствии с потребностями в профессиональном и личностном развитии (Еремеевский, 2013). На практике отмечаются следующие основные тенденции в повышении квалификации и самообразовании учителей (Куренщикова, 2021). Во-первых, прикладной характер обучения, когда важнее практические навыки, а не ученые степени. Отдельно следует отметить владение современными цифровыми технологиями. Во-вторых, все более востребованными становятся «мягкие» навыки (англ. *soft skills*): эмоциональный интеллект, коммуникация, креативность, лидерские качества, самоорганизация (оперативное переключение с одной задачи на другую, тайм-менеджмент и т. п.). В-третьих, гибкий формат обучения, где большое значение приобретает прохождение онлайн-курсов.

ДИНАМИЧНОЕ ИЗМЕНЕНИЕ УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ ОБУСЛОВЛИВАЕТ ВАЖНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОРПОРАТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Предположим, что человек — активист. При столкновении с новой задачей он сначала действует, а когда получает новый опыт, то фокусируется больше на его анализе. Как комфортнее учиться таким людям?

Активистам важно решать практические задачи, ошибаться, экспериментировать, а также находить, как они применяют полученные знания в своей работе и жизни.

Активисты сильны в практико-ориентированных форматах, хорошо переносят неопределённость, любят решать задачи сообща, в группе.

Рис. 1. Пример задания из модуля 1 «Как взрослому научиться учиться». Источник: Браташ В. С., Ермаков Д. С.
Fig. 1. Example assignment from Module 1 «How an Adult Learns to Learn». Source: Bratash V. S., Ermakov D. S.

Самодиагностика: совпадение и расхождение моих стратегий — образовательной и профессиональной

Таймлайн	Через 1 год	Через 3 года	Через 5–10 лет
Профессиональная стратегия Мои профессиональные цели (амбиции/мечты/желания/планы). Я через (год/три/пять) вижу свою профессиональную реализацию так...			
Что в вашей образовательной стратегии поддерживает профессиональную?			
В чём вы видите расхождение образовательной и профессиональной стратегии?			
Что может помочь уменьшить расхождения профессиональной и образовательной стратегии?			

Рис. 2. Задание «Формирование личной стратегии обучения». Источник: Браташ В. С., Ермаков Д. С.
Fig. 2. The Assignment «Development of a personal learning strategy». Source: Bratash V. S., Ermakov D. S.

СберУниверситетом разработан курс «Учись учиться» для взрослых, желающих уметь выстраивать собственный образовательный маршрут, опираясь на индивидуальный стиль обучения, работать с мотивацией и не бросать обучение на полпути. Курс состоит из трех модулей: «Учимся всю жизнь: как и зачем», «Ставим цели для обучения и переобучения», «Переобучение: что я умею и где это применить» (Учись учиться, 2024).

Структура и основное содержание курса

С учетом известных прототипов (курс «*Learning how to learn*» Б. Окли (Oakley, Sejnowski, 2024), «Мастерство учиться» издательства «МИФ» (2024) и др.) в рамках детского сегмента СберОбразования подготовлен курс «Учусь учиться» для педагогов, цель которого — сделать обучение стилем жизни. Программа

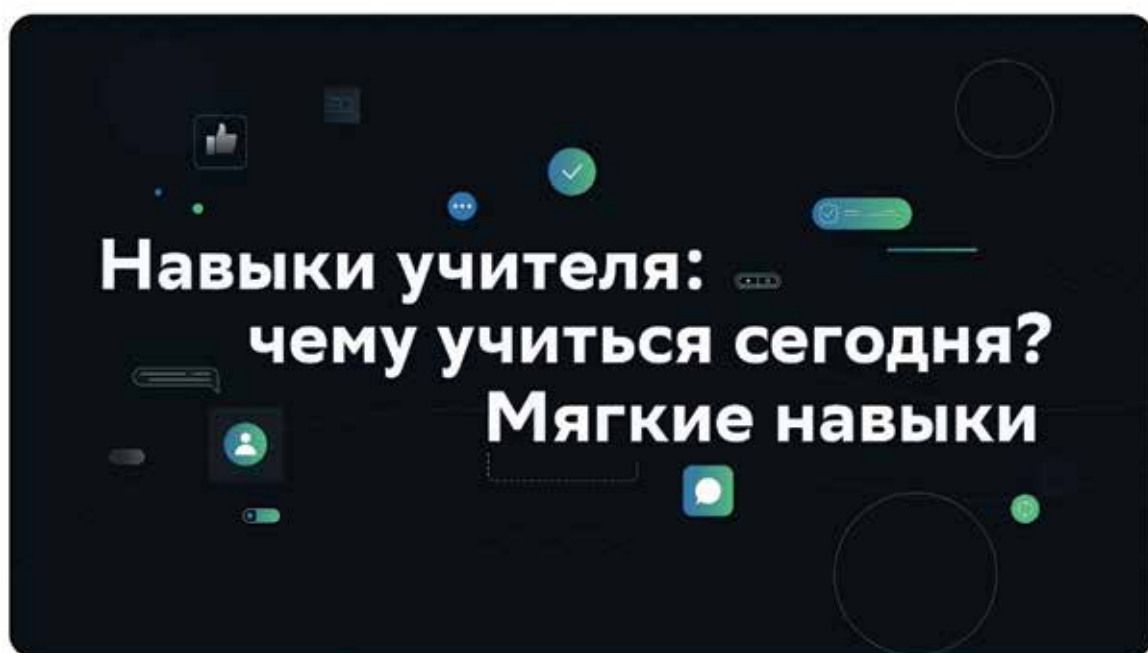
включает четыре модуля: 1) «Как взрослому научиться учиться»; 2) «Обучение в течение всей жизни»; 3) «Мотивация в обучении: как захотеть учиться»; 4) «Развитие потенциала мозга» (Курс «Учусь учиться», 2024).

Первый модуль позволяет сориентироваться в проблеме обучения взрослых, знакомит с разными стилями обучения. Преподаватели-эксперты также затрагивают вопросы самоорганизации, предлагают приемы настройки на учебу. Поскольку модуль является вводным, все задания в нем предусматривают, в основном, выбор правильного варианта ответа (рис. 1).

При выполнении заданий уровней 3.0, 4.0 предлагаются открытые вопросы (рис. 2).

Второй модуль позволяет взглянуть на обучение в течение всей жизни как на полезную привычку. Большое внимание уделяется «компетенциям XXI века» (мягким, предметным, цифровым навыкам) и педагогическим технологиям их развития (рис. 3), а также целеполаганию.

В третьем модуле рассматриваются вопросы, связанные с мотивацией: как вдохновлять себя непрерывно развиваться и расти, какие методы помогают оставаться заинтересованными в учебе на протяжении всей жизни. В качестве повода для рефлексии предложен ряд вопросов, позволяющих с разных сторон посмотреть на свой профессиональный рост.



Вопросы для саморефлексии

1. Какие существуют стратегии развития мягких навыков? В чём их различие?
2. Есть ли у вас своя классификация мягких навыков?
3. Какие мягкие навыки вы считаете важным развивать в следующие несколько лет?
4. Развитие какого мягкого навыка вы считаете своей приоритетной задачей?

Рис. 3. Задание «Чему учиться сегодня. Навыки учителя». Источник: Браташ В. С., Ермаков Д. С.

Fig. 3. The Assignment «What to learn today. Teacher's Skills». Source: Bratash V. S., Ermakov D. S.

Например:

- Как давно вы проводили самоанализ навыков (мягких, жестких, цифровых)?
- Какие сферы профессиональной деятельности вас привлекают?
- Какие шаги и действия вам следует предпринять для дальнейшего профессионального развития?

Модуль «Развитие потенциала мозга» посвящен инструментам развития памяти, внимания и мышления. Вместе с доктором биологических и филологических наук, профессором, академиком Российской академии образования (РАО), директором Института когнитивных исследований Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ) Т. В. Черниговской слушатели изучают особенности

развития потенциала мозга и связанные с самообразованием когнитивные процессы, влияющие на эффективность самообучения.

Предусмотрена также бонусная лекция-диалог «Человек в цифровую эпоху» о том, как обучение меняет мозг и как учиться тем, кто учит других. В этой беседе Т. В. Черниговская и Е. И. Казакова (доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики СПбГУ) обсуждают особенности образования в цифровую эпоху.

Вместо заключения

В 2023/2024 учебном году в тестировании курса «Учусь учиться» приняли участие более 70 тыс. педагогов. Приведем один из отзывов, который послужит убедительным заключением нашей статьи.

«В процессе работы мы регулярно сталкиваемся с новой информацией, сложными задачами, интеллектуальными и организационными вызовами, но далеко не все можно назвать

“открытием” — тем, что подразумевает некоторую внутреннюю трансформацию личности, иногда глобальную, а иногда и едва заметную. Открытие делает тебя в каком-то смысле и степени новым человеком. Мне посчастливилось столкнуться с таким опытом в рамках курса “Учусь учиться” для педагогов.

Поразительными показались некоторые факты, например, что мозг запоминает всю информацию, которая когда-либо была воспринята нами через органы чувств. Это знание подкрепляет идею о том, что люди способны к еще большей саморегуляции, чем мы думаем, и усиливает ощущение субъектности.

Появляется желание организовать свою жизнь более осознанно. Это открытие стало для меня наиболее значимым именно из-за воодушевления и мотивации, которые оно повлекло за собой.

Более того, это знание оказало влияние на мою

личную и профессиональную жизнь. Я стала слушать больше классической музыки, посетила театральное представление, постаралась вернуться к чтению сложной литературы, требующей осмысления, и меньше сидеть в телефоне и получать быстрый дофамин через проматывание ленты в социальных сетях. Результат не заставил себя долго ждать: улучшилось самочувствие, мысли стали светлыми, состояние более собранным. Говоря о профессиональной сфере деятельности, я еще раз обратила внимание на то, как можно улучшить качество работы, занимаясь развитием своего личностного потенциала, — тренируя память, внимание и мышление».

Курс размещен в открытом доступе (Курс «Учусь учиться», 2024).

Список источников / References

Аганбегян, С. (2019). «Я придерживаюсь принципа: раз учишь — учишь сам». Педагоги — о том, как оставаться в тренде. <https://zeh.media/praktika/obrazovaniye/475318-zachem-uchitsya-uchitelyam-departament-obrazovaniya?ysclid=Ingupzmr9862955598> (дата обращения: 10.07.2024).

Браташ, В., Ермаков, Д. (2023). Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ. *Образовательная политика*, 4(96), 34–42. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–4–34–42.

Бутромеев, В. В. (Ред.). (2011). *Мудрость Конфуция*. М.: ОЛМА Медиа Групп.

Джахбаров, М. А. (2019). *Индивидуализация дополнительного педагогического образования на основе самопроектирования программ повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук*. Ставрополь: ЮФУ.

Еремеевский, М. А. (2013). Актуальные направления повышения квалификации учителей в условиях реформирования системы образования. *Теория и практика общественного развития*, (10), 214–218.

Заславская, О. В., Жарких, Н. Г. (2017). Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы. *Ученые записки Орловского государственного университета*, (2), 236–241.

Зачем учителю постоянно обучаться. (2023). *Верити*. https://верити.рф/zachem_uchitelyu_postouynno_obuchatsuy?ysclid=Ingbo5f1or369198931 (дата обращения: 10.07.2024).

Кудрявцев, В. Т. (2021). *Учимся учиться у Конфуция*. https://vogazeta.ru/articles/2021/10/5/teacher/18199-uchimsya_uchitsya_u_konfutsiya?ysclid=Ingjyq5ym924601349 (дата обращения: 10.07.2024).

Куренщикова, Е. (2021). *Как учителю учиться?* <https://urok.hse.ru/news/459403572.html?ysclid=Ingbjls16a315142585> (дата обращения: 10.07.2024).

Курс «Учусь учиться». (2024). <https://plus.sberclass.ru/uu/?ysclid=lo8mouy2lp442110453#form-anchor> (дата обращения: 10.07.2024).

Лаухина, Т. С. (2006). *Деятельность муниципальной методической службы как субъекта региональной системы повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук*. Тула: ТулГПУ.

Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. М.: Просвещение.

Мастерство учиться. (2024). <https://www.mann-ivanov-ferber.ru/courses/study-course> (дата обращения: 10.07.2024).

Медник, Е. А. (2015а). Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, (2), 80–84.

Медник, Е. А. (2015б). *Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы: дис. ... канд. пед. наук*. Великий Новгород: НовГУ.

Мунчинова, Л. Д. (2013). Периодизация развития системы повышения квалификации учителей в России. *Дискуссия*, (8), 138–143.

О разработке ФГОС ВО нового поколения (письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 02.05.2023 г. МН-5/16901). <https://fgosvo.ru/uploadfiles/MONpisma/MN-5-169012.pdf> (дата обращения: 10.07.2024).

Петрова, Н. С. (03.11.2020). *Учитель и ученик растут вместе...*, <https://urok.1sept.ru/articles/684696?ysclid=Ingbutkx6f824201242> (дата обращения: 10.07.2024).

Пономарева, О. Н. (2012). Повышение квалификации учителей: проблемы и пути решения в российском образовании. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского*, (28), 957–960.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 № 544н). https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 10.07.2024).

Раченко, И. П. (1989). *НОТ учителя*. М.: Просвещение.

Свечкарев, В. Г., Козлов, Р. С., Ашхамахов, К. И., Иващенко, Т. А. (2002). Современные проблемы обучения, воспитания, образования. *Научные известия*, (6), 74–80.

Соловейчик, С. Л. (2002). *Воспитание школы*. Москва: Первое сентября.

Солянкина, Н. Л., Жукова, С. Ю., и др. (Сост.). (2021). *Управление повышением квалификации педагогических работников: проблема, механизм, практики: методические рекомендации*. Красноярск: КК ИПК.

Старцева, Н. В. (2007). *Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей самостоятельной работе с применением средств информационных и коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук*. Самара: СамГПУ.

Торботряс, И., Ковалева, Т. (2021). *Роль учителя в современной школе. Почему и как она меняется*. <https://teacher.yandex.ru/posts/rol-uchitelya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 10.07.2024).

Учись учиться! (2024). *СберУниверситет*. <https://courses.sberuniversity.ru/howtolearn> (дата обращения: 10.07.2024).

Учитесь учиться! (2020). *Учительская газета*, (39), <https://ug.ru/uchites-uchitsya/?ysclid=Ingboj7v2k872360372> (дата обращения: 10.07.2024).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 121). https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 10.07.2024).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 126). https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf (дата обращения: 10.07.2024).

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Собрание законодательства Российской Федерации. 31.12.2012. № 53. Ч. I. Ст. 7598.

Цуркан, Л. В. (2003). *Педагогические условия развития мотивации у будущих учителей к непрерывному образованию: дис. ... канд. пед. наук*. Комсомольск-на-Амуре: КНАГПУ.

Чечет, В. В. (Сост.). (1992). *Педагогика для всех. Афоризмы и мысли*. Минск: Народная асвета.

Чиждова, М. Н. (1978). *Институты усовершенствования учителей*. М.: Министерство просвещения СССР.

Шелухин, А. Ф. (2015). Конфуций о просвещении. *Современное право*, (5), 166–170.

Юрченко, А. (2022). Современный учитель – какой он? *Учительская газета*, (08). <https://ug.ru/375517-2/?ysclid=lngbu6gqdb261947450> (дата обращения: 10.07.2024).

Hollins, P. (2018). *The science of self-learning: how to teach yourself anything, learn more in less time, and direct your own education (Learning how to learn)*. North Charleston, SC: Independently Published.

Oakley, B., Sejnowski, T. (2024). *Learning how to learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects*. <https://www.my-mooc.com/en/mooc/learning-how-to-learn> (date of access: 10.07.2024).

Shackleton-Jones, N. (2023). *How people learn: a new model of learning and cognition to improve performance and education*. New York: Kogan Page.

The ability to learn: from Socrates to digital platforms. The course “Learning to learn” for teachers

Valentina S. BRATASH,

PhD in Pedagogy, Junior Researcher at the Institute of Cognitive Research, St. Petersburg State University, Leading Methodologist of the Directorate of Methodology and Methodological Support, LTD SberObrazovanie. 7/27, Vyatskaya Str., 127015, Moscow, Russian Federation. ORCID 0000-0001-8683-9322. ResearcherID D-9243-2019. E-mail: v.bratash@sbereducation.ru

Dmitry S. ERMAKOV,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Chief Expert of the Methodology and Methodological Support Directorate, LLC Sberobrazovanie. 7/27, Vyatskaya Str., 127015, Moscow, Russian Federation. ORCID 0000-0003-0737-0189. ResearcherID AAN-3602-2020. E-mail: d.ermakov@sbereducation.ru

ABSTRACT The future largely depends on teachers, but in the present a lot is also required of them, which implies continuous self-improvement. In this sense, according to Confucius, there are no teachers in the world – only students. The previous article was devoted to the course “Learning to Learn” for schoolchildren, now the reader is presented with a similar course for teachers. The modern requirements for the profession of a teacher, who today is not only a teacher, but also a mentor, content creator, organizer, moderator, expert, designer, tutor, education navigator, etc., are considered, which determines the importance of the problem of individual and corporate professional self-education. At the same time, in general, the basis of the ability to learn should not be the acquisition of ready-made pedagogical tools for life, but the formation of basic competencies and motivation that will allow consciously building an individual educational trajectory throughout life in accordance with the needs for professional and personal development. Taking into account the well-known prototypes, within the framework of children's segment of SberObrazovanie, a course “Learning to Learn” has been prepared for teachers, the purpose of which is to make learning a lifestyle. The program includes four modules: 1) “How an adult learns to learn”; 2) “Lifelong learning”; 3) “Motivation in learning: how to want to learn”; 4) “Brain potential development”. The main content, examples of educational and test tasks of the course are presented, in which more than 70 thousand teachers took part in the approbation in the 2023/2024 academic year.

KEY WORDS teacher, standard, advanced training, “Learning to Learn” course, module, task

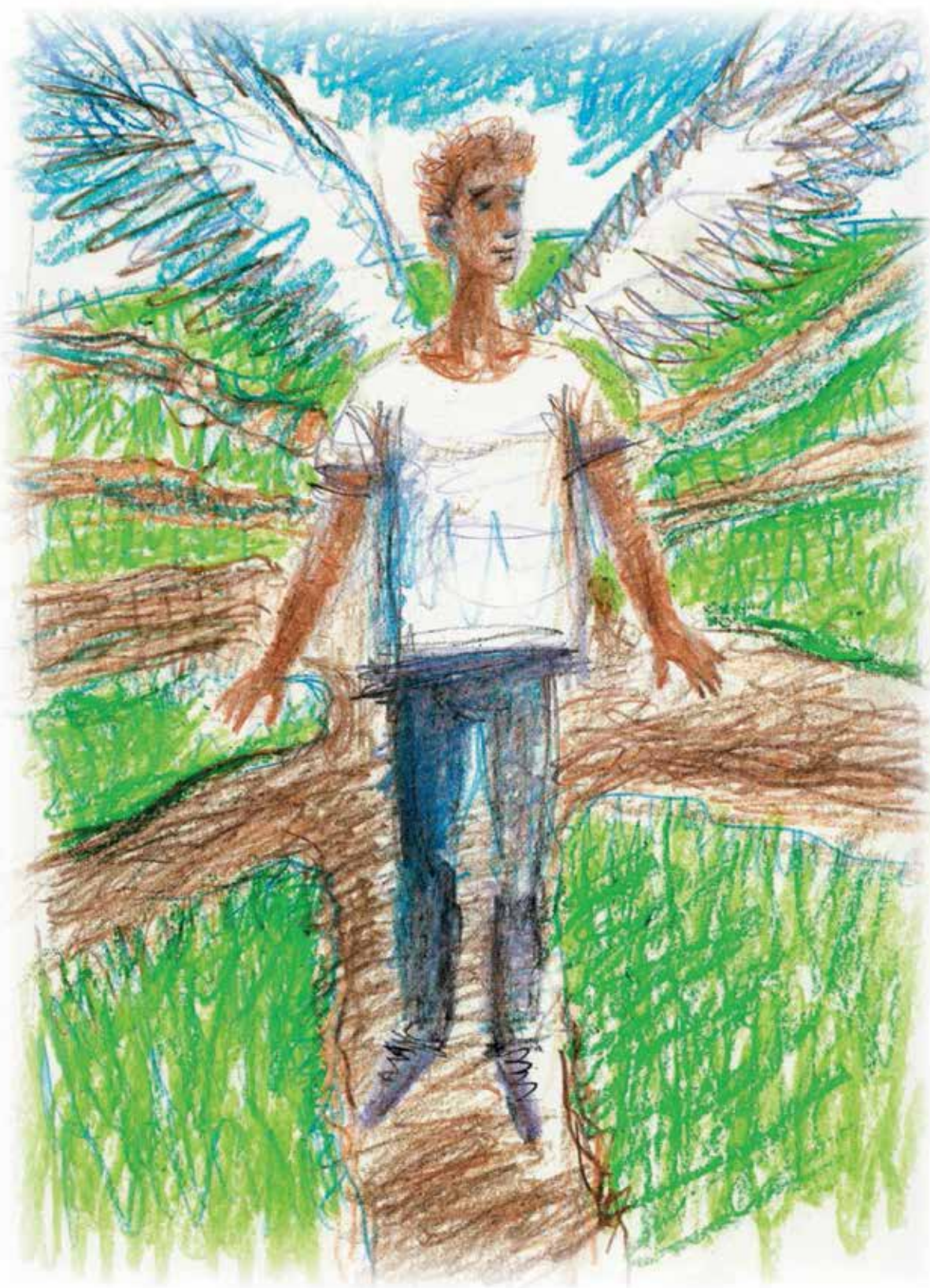
THE CITATION REFERENCE Bratash V. S., Ermakov D. S. The ability to learn: from Socrates to digital platforms. The course “Learning to learn” for teachers. *Educational Policy*, (2024), 19(4), 70–78. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-70-78

Received: 10.2024

Accepted: 10.2024

Date of publication: 12.2024

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



Формирование у студентов мотивации к участию во внеучебной деятельности

Никита Мельников, Дарья Ларичева

АННОТАЦИЯ В данной статье исследуется вовлеченность российских студентов во внеучебную деятельность, их представления о ее пользе, а также то, как наблюдение за сверстниками с положительным опытом участия служит мотивацией к погружению в активности помимо учебных занятий. Несмотря на очевидные преимущества, в России наблюдается низкий уровень вовлеченности студентов вузов в мероприятия «вне аудитории». Литературный обзор показал, что существующие исследования в области вовлеченности российских студентов во внеучебную деятельность в основном опираются на данные, собранные в рамках одного университета. Кроме того, анализ научных работ выявил недостаток исследований, фокусирующихся на представлениях российских студентов о внеучебной деятельности, а также влиянии на мотивацию к участию в данной сфере. Исследование проводилось с использованием полуструктурированных интервью с членами студенческих организаций крупных вузов Москвы. В выборку были включены студенты программ бакалавриата, магистратуры и специалитета — в возрасте от 18 до 24 лет. Результаты исследования формулируются на основе представленных теоретических моделей, в частности теории ожиданий-ценности и теории социального научения Альберта Бандуры. Статья подчеркивает необходимость проведения дальнейших исследований с применением смешанных методов и предлагает продолжить дискуссию о подражании студентам с успешным опытом участия во внеучебной деятельности. Ограничениями данного исследования являются небольшая выборка (15 человек), фокус на московских вузах, а также преобладание в выборке организаций студенческого самоуправления. В конце статьи прилагается гайд, использованный в рамках интервью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА внеучебная деятельность, студенческие организации, студенческая вовлеченность, вузы, представления о внеучебных активностях, мотивация студентов

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-80-88

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Мельников Н. Д., Ларичева Д. А. (2024). Формирование у студентов мотивации к участию во внеучебной деятельности. Образовательная политика, 2024, 19(4), 80–88. DOI: 10.22394/2078-838X-2024-4-80-88

ФИНАНСИРОВАНИЕ Мельников Никита Дмитриевич не получал финансирования для проведения данной научной работы. Ларичева Дарья Александровна получила поддержку в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Поступила: 10.2024

Принята: 10.2024

Дата публикации: 12.2024

Введение

Современные студенческие организации в России предоставляют множество возможностей студентам, вовлекая их во внеучебную деятельность. Например, исследование И. А. Щегловой и О. В. Дремовой (2022) подчеркивает, что активное участие студентов в таких мероприятиях может существенно улучшить их академические результаты. Также благодаря внеучебной практике молодые люди развивают новые навыки, ценные с точки зрения их будущих

работодателей (Gilman, 2004; Eccles, Barber, 1999).

Кроме того, исследования показывают, что внеучебная деятельность может положительно влиять на карьерные перспективы (Huang, Carleton, 2003) и способствуют развитию у студентов soft skills (Astin, 2014; Pascarella, Terenzini, 2005; Bok, 2008). По последним данным, интерес работодателей к мягким навыкам продолжает расти (Ивонина и др., 2017). В то же время, согласно исследованию Высшей школы бизнеса НИУ ВШЭ (Ведомости, 2024), молодые



Никита Дмитриевич МЕЛЬНИКОВ

аспирант Института образования Национального
исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
(101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16/10).
ORCID: 0009-0000-4846-6828; Researcher ID:
KIJ-8316-2024. E-mail: n.melnikov@hse.ru



Дарья Александровна ЛАРИЧЕВА

стажер-исследователь, Международный центр
изучения институтов и развития,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
(101000, РФ, Москва, Мясницкая ул., 18/1). ORCID:
0009-0006-7375-9335. E-mail: dlaricheva@hse.ru

выпускники российских вузов сталкиваются с дефицитом soft skills, необходимых для успешного старта карьеры. В частности, 22% выпускников отмечают недостаточную стрессоустойчивость, 21% не умеют работать с профессиональной документацией и 17% имеют проблемы с принятием на себя ответственности и способности работать в режиме многозадачности, 14% испытывают трудности с коммуникативными навыками, а 13% – с умением генерировать новые идеи. Внеучебная деятельность может способствовать преодолению данных

недостатков, предоставляя возможность развивать важные навыки в практической среде.

Кроме того, вовлечение студентов во внеучебную деятельность влияет на их социализацию в университете, поскольку часто включает активное взаимодействие как с однокурсниками (Huang, Chang, 2004), так и с преподавателями и сотрудниками учебного заведения (Strapp, Farr, 2010).

Внеучебная деятельность не только дает академические и карьерные преимущества, но оказывает значительное влияние на общее благополучие студентов, помогая им справляться со стрессом, развивая их чувство принадлежности к определенной социальной группе и поддерживая их эмоциональное здоровье. Данные аспекты связаны с тем, что подобные активности способствуют формированию социальных связей, повышают самооценку и общую удовлетворенность жизнью (Finnerty и др., 2021).

В России, несмотря на перечисленные выше преимущества, во внеучебную деятельность вовлечена незначительная часть студентов. Согласно данным мониторинга экономики образования за 2021 год, в высших учебных заведениях в подобные активности вовлечено 33% студентов. Всего 13% из них участвуют в мероприятиях студенческих организаций более одного раза в неделю (Щеглова, Дремова, 2022).

Низкий уровень вовлеченности студентов во внеучебные активности может быть обусловлен тем, что российское высшее образование делает акцент на академических успехах, что побуждает учащихся концентрироваться на занятиях, прописанных в учебном плане (Maloshonok, 2020). В России студенты перегружены учебой: в среднем они тратят 24 часа в неделю на занятия в университете и еще 19 часов – на домашнюю работу (Иванова, Логвинова, 2017). Кроме того, исследователи выделяют малую информированность студентов о мероприятиях, организованных в университете. Данное явление

подтверждается эмпирическим исследованием на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, где более половины студентов сообщили о недостаточной информированности о внеучебной деятельности (Обухова, Танова, 2016).

Таким образом, проблема низкой вовлеченности во внеучебную деятельность в России остается актуальной. В данной статье мы рассматриваем преимущества, которые сами студенты видят и которых ожидают от внеучебной деятельности.

Из вышеизложенного вытекают исследовательские вопросы, на которые отвечают авторы. Чего студенты ожидают от активностей «вне аудитории»? Могут ли они быть мотивированы к участию благодаря успешному опыту, который они наблюдают у других обучающихся? Цель исследования – выявить, как с помощью представлений и ожиданий, а также наблюдений за коллегами учащиеся вузов начинают включаться во «внеучебку».

Обзор литературы

Необходимо отметить, что существующие исследования основаны преимущественно на материалах западных университетов. Различия в образовательных системах и подходах к внеучебной активности могут существенно отличаться от российских реалий, что ограничивает прямое применение западных выводов и моделей к российским условиям. Большинство таких исследований выполнены в США (Щеглова, интервью Skillbox, 2021).

Современные российские исследователи в области образования отмечают недостаток

научных работ, посвященных внеучебной деятельности. Анализ активностей «вне аудитории» в России остается фрагментарным и не дает целостного представления о различных формах внеучебной активности в университетах (Щеглова, Дремова, 2022). Исследования в основном фокусируются на преимуществах и мотивах к участию российских студентов.

В контексте российских исследований вовлечение в данные активности способствует развитию «мягких навыков»,

подготовке к будущей профессиональной деятельности, личностному росту и расширению социальных связей (Красова, Ледовская, 2020). Более того, внеучебная деятельность помогает формировать ключевые навыки, необходимые для работы, а также

определяться с выбором профессии (Бекова, Кашарин, 2018). Опрос студентов одного из региональных университетов подтвердил положительную связь между вовлеченностью в проектную деятельность и развитием творческого мышления, а также навыков саморегуляции (Шкунова, Плешанов, 2017).

Как правило, студенты в России присоединяются к внеучебной деятельности с целью получения профессионального опыта и из-за стремления к карьерному росту (Иванова, Логинова, 2017; Шульгина и др., 2018; Maloshonok, 2023). Также они ищут возможности для налаживания социальных связей (Шульгина и др., 2018; Maloshonok, 2023; Воробьева и др., 2023), проявления активной гражданской ответственности и патриотизма (Иванова, Логинова, 2017), а также создания сообществ и повышения культурной осведомленности (Иванова, Логинова, 2017; Pevnaya, Drozdova, 2022; Воробьева и др., 2023).

В то же время упомянутые исследования основываются преимущественно на данных,

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕ ТОЛЬКО ДАЕТ АКАДЕМИЧЕСКИЕ И КАРЬЕРНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА, НО ОКАЗЫВАЕТ ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩЕЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ

Табл. 1. Кодирование участников исследования. Источник: Мельников Н. Д., Ларичева Д. А.**Tab. 1.** Participants' Coding in the Study. Source: Melnikov N. D., Laricheva D. A.

Респондент	Сфера
Респондент 1	Международные студенческие отношения
Респондент 2	Студенческое самоуправление
Респондент 3	Студенческое самоуправление
Респондент 4	Продвижение «зеленой» повестки
Респондент 5	Бизнес и предпринимательство
Респондент 6	Интересы и хобби
Респондент 7	Волонтерство
Респондент 8	Студенческое самоуправление
Респондент 9	Студенческое самоуправление
Респондент 10	Студенческое самоуправление
Респондент 11	Волонтерство
Респондент 12	Студенческое самоуправление
Респондент 13	Студенческое самоуправление
Респондент 14	Студенческое самоуправление
Респондент 15	Интересы и хобби

собранных в рамках одного университета. В нашем исследовании мы стремимся расширить эти результаты, сосредоточившись на восприятии и ожиданиях студентов из различных крупных вузов относительно внеучебной деятельности перед их погружением в подобного рода активности. Кроме того, не удалось обнаружить исследований, которые доказывали бы, что студенты могут быть мотивированы участвовать во внеучебной деятельности в результате наблюдения за положительным опытом сверстников. Таким образом, данная научная работа пытается закрыть упомянутые пробелы в литературе.

Методология

Основой для исследования послужила серия полуструктурированных интервью с членами студенческих организаций крупнейших вузов Москвы (N = 15). Поиск респондентов проводился через социальную сеть ВКонтакте, точнее через администраторов

групп студенческих организаций. Многие российские студенческие организации активно используют данную платформу для общения и распространения информации. Интервью проводились как лично, так и дистанционно через видеосвязь (Яндекс Телемост). Полученные данные были расшифрованы и проанализированы с использованием программы MAXQDA, где они были закодированы по ключевым темам (табл. 1):

- 1) восприятие внеучебной деятельности и ожидания от нее;
- 2) подражание студентам с успешным опытом участия.

Выбор университетов (НИУ ВШЭ, МГЛУ, МГУ, РАНХиГС) был основан на принципе их сравнимости. Все выбранные вузы – крупные по численности обучающихся, не являются отраслевыми или узкоспециализированными и предлагают широкий спектр возможностей участия во внеучебной деятельности. Для интервью были отобраны студенты в возрасте от 18 до 24 лет, обучающиеся на программах бакалавриата, магистратуры и специалитета.

Теоретический аспект исследования

Объясняя мотивацию к участию во внеучебной деятельности, обратимся к теории ожидания-ценности (Expectancy-Value Theory). Данная теория утверждает, что стремление людей включаться в различные мероприятия определяется двумя ключевыми факторами: их ожиданиями относительно успеха и ценностью, которую они придают данному опыту (Wigfield, Eccles, 2000). В данном контексте можно предположить, что перед вступлением во внеучебную деятельность индивиды формируют представления о ее ценности, мотивирующие их к активному вовлечению.

Теория социального научения, предложенная Альбертом Бандурой, также может объяснить мотивацию. Она указывает на то, что люди склонны моделировать поведение окружающих (Bandura, 1977). Применяя данную теорию к исследованию внеучебной деятельности, можно допустить, что наблюдение за сверстниками, которые получают удовлетворение и пользу от подобных мероприятий, значительно повышает мотивацию. Если студенты видят, что их коллеги достигают успеха и наслаждаются опытом, это может побудить их также принять участие, чтобы достичь аналогичных результатов.

Таким образом, на основе указанных теорий будут представлены итоги исследования, которые помогут глубже понять, как студенты воспринимают причастность к внеучебной деятельности и что способствует их вовлечению в подобную активность. Данные выводы могут быть полезны для разработки стратегий, направленных на повышение вовлеченности молодежи во внеучебные мероприятия.

Результаты исследования

Восприятие внеучебной деятельности и ожидания от участия

Во-первых, выводы продемонстрировали, что перед включением во внеучебную деятельность студенты формируют ожидания относительно своей карьерной траектории. Например, одна из респонденток отметила: «Я думала, что, если в моем резюме будет

указано, что я состояла в студенческом совете университета, это придаст мне дополнительную ценность» (Респ. 12). Другой респондент добавил, что данное резюме «будет выглядеть лучше, чем у других», поскольку внеучебная деятельность открывает возможности для

реализации различных проектов как внутри университета, так и за его пределами. Членство в студенческих организациях не только формирует «портфолио учебных проектов, которые можно использовать в качестве кейсов при трудоустройстве» (Респ. 7), но и «способствует развитию необходимых навыков и установлению полезных контактов» (Респ. 1). Таким образом, представляется, что подобные активности способствуют успешному трудоустройству и началу карьеры.

Некоторые молодые люди стремятся погрузиться в сферу будущей специальности, и студенческие организации воспринимаются ими как возможность практической реализации в профессиональной среде. Например, посещение бизнес-клубов помогает «углубить понимание того, как функционирует бизнес» (Респ. 5), а работа в студенческом совете, как отметил один из респондентов, предоставляет возможность изучить, как устроены

**ЕСЛИ СТУДЕНТЫ ВИДЯТ, ЧТО ИХ
КОЛЛЕГИ ДОСТИГАЮТ УСПЕХА
И НАСЛАЖДАЮТСЯ ОПЫТОМ, ЭТО
МОЖЕТ ПОБУДИТЬ ИХ ТАКЖЕ
ПРИНЯТЬ УЧАСТИЕ, ЧТОБЫ ДОСТИЧЬ
АНАЛОГИЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

политические институты: *«Совет очень похож на политическую структуру, и студентам-политологам интересно поиграть в политику...»* (Респ. 3). Иными словами, студенты могут быть мотивированы заниматься внеучебной деятельностью, если у них формируется представление о том, что в результате можно получить практические навыки для будущей профессии.

Более того, при поступлении в университет подростки воспринимают *«университетскую жизнь как новый этап, где нужно завести как можно больше знакомств»* (Респ. 10). Внеучебные активности становятся важной площадкой социализации молодежи, позволяя устанавливать новые связи. Младшекурсники часто испытывают стресс и неопределенность в новой среде, и причастность к организациям помогает им найти поддержку среди единомышленников. Один респондент определил студенческие организации так: *«движуха, где можно делать полезные вещи и знакомиться»* (Респ. 14).

Еще одним важным мотивом занятия внеучебной деятельностью является восприятие данной активности как инструмента влияния на административные решения. Особенно это касается респондентов из студенческого совета. Их цели включают стремление *«улучшать жизнь в общежитиях»* (Респ. 9), *«защищать интересы студентов»* (Респ. 9), *«строить сообщество, где каждый может найти поддержку и понимание»* (Респ. 8), а также *«создавать пространство, где студенты могут выразить свои идеи и реализовать их для общего блага»* (Респ. 13). Можно сделать вывод, что внеучебная деятельность способна формировать активных граждан, готовых влиять на изменения не только в университетской среде, но, как покажет далее пример с выпускником, ставшим депутатом, и за ее пределами.

Исследование демонстрирует, что навыки и опыт, полученные в активностях «вне аудитории», могут применяться в будущей карьере. Так, один из бывших членов студенческого совета рассказал,

что продолжил представлять интересы студентов на более высоком уровне, став муниципальным депутатом: *«Опыт выборов [в университете] похож на опыт выборов в районе по количеству вовлеченных людей, поэтому, да, можно сказать, что это было полезно»* (Респ. 3). Более того, некоторые бывшие члены ассоциаций, которые ранее были организаторами волонтерской деятельности, сейчас работают либо помощниками в Государственной Думе, либо в различных комитетах. Как подчеркивает один из респондентов: *«Те, кто там работал, нам предлагали стажировки в Государственной Думе с возможностью дальнейшего трудоустройства»* (Респ. 11). Итак, внеучебная деятельность может служить «лифтом» к началу карьеры, обеспечивая студентов необходимыми навыками и социальным капиталом.

Сформулируем вывод через теорию ожиданий-ценности, которая была предложена в начале. Принимая решение о причастности к внеучебной деятельности, молодые люди оценивают вероятные результаты своей активности и соотносят их с личной значимостью. Мотивирующим фактором может служить ожидаемый прогресс в развитии навыков, в адаптации в университете, в карьерных перспективах, во влиянии на административные решения.

Подражание студентам с успешным опытом участия

Наконец, студенты вдохновляются примерами однокурсников, получивших работу благодаря внеучебной деятельности. Студенты знали о подобных успешных примерах от коллег и друзей, а также получали информацию на ярмарках студенческих организаций, что вдохновляло их присоединяться к внеучебной деятельности: *«Я знаю пять человек, которые устроились в университет на работу благодаря студенческому совету. Они просто закончили свою деятельность в совете, и администрация пригласила их на должности»*.

Я тоже так хотел бы» (Респ. 2). Другой респондент: «Мой друг, который состоит в студенческом совете, работает в [название компании]. Его членство помогло ему при первом трудоустройстве. Поэтому решил вступить» (Респ. 2). Интересно, что некоторые учащиеся вузов вступают в студенческие организации с намерением занять административные должности в будущем, зная, что «многие члены студенческих советов переходят работать в администрацию университета, и поэтому я планирую пойти по такой же траектории» (Респ. 12). Один из респондентов отметил: «Я знаю того, кто пошел работать помощником проректора, потому что был тесно знаком с ним по работе в студенческом совете, и в этом есть какой-то мотивирующий фактор для меня» (Респ. 13).

Таким образом, в контексте теории социального научения Альберта Бандуры можно утверждать, что студенты моделируют поведение и успехи других, что усиливает их желание заниматься внеучебной деятельностью. Знание о положительном опыте сверстников также становится мотивирующим фактором для участия во «внеучебке».

Заключение

Включенность во внеучебную деятельность является сложным и многоаспектным процессом, основанным на различных мотивах. Учащиеся вузов воспринимают подобные активности как значимый инструмент формирования социального капитала, расширения карьерных перспектив и развития навыков. Подобное восприятие может пробудить интерес к мероприятиям за границами учебного процесса. Также осознание успешного опыта сверстников может стимулировать других студентов вовлекаться во внеучебные активности.

Кроме того, внеучебные организации выступают важными площадками для социализации, позволяя молодежи устанавливать новые связи и находить

поддержку в новой среде. Это особенно актуально для недавних школьников, испытывающих стресс и неопределенность в переходный период их жизни. Занятость в данных организациях способствует адаптации к учебной среде, что, в свою очередь, укрепляет их мотивацию и вовлеченность во «внеучебку».

Ограничениями данного исследования являются относительно небольшая выборка (15 человек) и фокус на московских вузах, а также преобладание в выборке организаций студенческого самоуправления. Тем не менее, проблематика внеучебной деятельности в России требует дальнейшего изучения. В будущих исследованиях рекомендуется продолжить обсуждение внеучебной активности и углубить анализ способов мотивации российских студентов для повышения их вовлеченности в данные активности. Для этого целесообразно использовать смешанный метод исследования (mixed-method research design), что позволит получить о данной теме более полное представление. Также предлагается продолжить дискуссию о подражании студентам с успешным опытом внеучебной деятельности как о стимуле другим обучающимся вовлекаться в мероприятия «вне аудитории».

Приложение

Гайд интервью

1. Расскажите, пожалуйста, подробнее о вашей организации. Как долго вы в ней состоите? Почему вы решили к ней присоединиться?
2. Какова ваша роль в организации?
3. Обзавелись ли вы какими-либо важными или полезными связями благодаря участию в жизни общества?
4. Помогли ли вам связи, приобретенные в клубе, в других сферах вашей жизни, учебы или работы?

5. Заметили ли вы или ваши знакомые какие-либо карьерные преимущества от работы в организации?

6. Знаете ли вы кого-нибудь из участников внеучебной деятельности, кто занял руководящую должность в университете, компании или политической структуре? Мотивировало ли это вас участвовать во «внеучебке»?

7. В какой профессии вы видите себя после окончания учебы?

8. Как, по вашему мнению, участие в студенческом клубе подготовило вас или других к потенциальной роли в вашей будущей карьере?

Список источников

Бекова, С. К., Кашарин, М. Ю. (2018). Не для школы, а для жизни мы учимся: Как студенты оценивают роль внеучебной работы. *Мониторинг Общественного Мнения: Экономические и Социальные Перемены*, 4 (146), 324–335.

Ведомости. (2024). *Выпускникам российских вузов не хватает soft-skills на первом месте работы*. Ведомости. <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/03/28/1028430-vipusknikom-rossiiskih-vuzov-ne-hvataet-soft-skills> (Дата обращения 01.11.2024).

Воробьева, Г. В., Птицына, Е. А., Хрипунова, Е. В. (2023). Внеклассная работа как фактор совершенствования речевых навыков иностранных студентов (из опыта фестиваля русского языка «Берега»). *Primo Aspektu*, 4(56). DOI:10.35211/2500-2635-2023-4-56-82-86.

Иванова, Г. П., Логвинова, О. К. (2017). Внеучебная деятельность современного вуза в контексте социально-педагогического подхода. *Вестник Нижневартского государственного университета*, (3), 21–25.

Ивоина, А. И., Чуланова, О. Л., Давлетшина, Ю. М. (2017). Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: Роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Вестник Евразийской Науки*, 9(1 (38)), 90. <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (Дата обращения 01.11.2024).

Красова, Е. Ю., Ледовская, Д. С. (2020). Внеучебная деятельность студентов Воронежского государственного университета как площадка для творчества. *Вестник Воронежского Государственного Университета. Серия: История. Политология. Социология*, 1, 47–51.

Обухова, Ю. О., Танова, А. Г. (2016). Внеучебная деятельность студентов в современном университете: Интересы и ожидания (на примере студентов СПбПУ). *Terra Linguistica*, 4 (255), 168–175.

Шкунова, А. А., Плешанов, К. А. (2017). Организация проектной деятельности студентов в вузе: Результаты научного исследования и перспективы развития. *Вестник Мининского Университета*, 4 (21), 4.

Шульгина, Т. А., Кетова, Н. А., Холодова, К. А., Северинов, Д. А. (2018). О мотивации студентов к участию в организации мероприятий профессиональной направленности. *Образование и наука*, 20(1), 96–115.

Щеголова, И. А., Дремова, О. В. (2022). Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов. *Мониторинг Экономики Образования НИУ ВШЭ*, 10(27), 36. <https://doi.org/978-5-7598-2671-2>.

Щеголова, И. А. (2021). Внеучебная деятельность студентов и их академические успехи: есть ли связь? *Skillbox*. <https://skillbox.ru/media/education/vneuchebnaya-deyatelnost-studentov-i-akademicheskie-uspekhi/> (Дата обращения 25.10.2024).

ВНЕУЧЕБНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСТУПАЮТ ВАЖНЫМИ ПЛОЩАДКАМИ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ПОЗВОЛЯЯ МОЛОДЕЖИ УСТАНОВЛИВАТЬ НОВЫЕ СВЯЗИ И НАХОДИТЬ ПОДДЕРЖКУ В НОВОЙ СРЕДЕ

References

Astin, A. W. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. In *College student development and academic life* (pp. 251–262). Routledge.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs*.

Bok, D. (2008). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more-New edition*. Princeton University Press.

Eccles, J. S., Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.

Finnerty, R., Marshall, S. A., Imbault, C., Trainor, L. J. (2021). Extra-curricular activities and well-being: Results from a survey of undergraduate university students during COVID-19 lockdown restrictions. *Frontiers in Psychology*, 12, 647402.

Gilman, R., Meyers, J., Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31–41.

Huang, C.-Y. (2003). *The relationships among leisure participation, leisure satisfaction, and life satisfaction of college students in Taiwan*. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 1(2).

Huang, Y.-R., Chang, S.-M. (2004). Academic and cocurricular involvement: Their relationship and the best combinations for student growth. *Journal of College Student Development*, 45(4), 391–406.

Maloshonok, N. (2020). Undergraduate time-use: A comparison of US, Chinese, and Russian students

at highly selective universities. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 515–531.

Maloshonok, N. (2023). How reasons for entering higher education shape academic and extra-curricular engagement: the case of Russian highly selective universities.

European Journal of Higher Education, 1–19.

McMorrow, R. (2015). Membership in the Communist Party of China: Who is being admitted and how. *Jstor Daily*, 19.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, 2. ERIC.

Pevnaya, M. V., Drozdova, A. A. (2022). Cultural Volunteering of University Students: Assessment of Participation Experience and Potential for

Development. *Higher Education in Russia*, 31(8–9), 41–57. DOI: 10.31992/0869–3617–2022–31–8–9–41–57.

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. *Johnson Reprint Corporation*.

Roulin, N., Bangerter, A. (2013). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets. *Journal of Education and Work*, 26(1), 21–47.

Strapp, C. M., Farr, R. J. (2010). To get involved or not: The relation among extracurricular involvement, satisfaction, and academic achievement. *Teaching of Psychology*, 37(1), 50–54.

Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

The Formation of Motivation for Students to Participate in Extracurricular Activities

Nikita D. MELNIKOV,

PhD student at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0009-0000-4846-6828; Researcher ID: KIJ-8316-2024. E-mail: n.melnikov@hse.ru

Daria A. LARICHEVA,

Research intern, International Center for Institutional Studies and Development, National Research University Higher School of Economics. 18/1, Myasnikskaya Str., 101000, Moscow, Russian Federation). ORCID: 0009-0006-7375-9335. E-mail: dlaricheva@hse.ru

ABSTRACT This article examines the involvement of Russian students in extracurricular activities, their perceptions of the benefits of participating in such activities, and the observation of students with positive participation experiences as a factor motivating others to engage in extracurricular activities. Despite the clear advantages, there is a low level of student engagement in «out-of-classroom» activities in Russia. A literature review revealed that existing research on Russian students' involvement in extracurricular activities primarily relies on data collected within a single university. Moreover, an analysis of academic works identified a lack of studies focusing on Russian students' perceptions of extracurricular activities and the impact on motivation to participate in this area. The study was conducted using semi-structured interviews with members of student organizations from major universities in Moscow. The sample included students aged 18 to 24 enrolled in undergraduate, graduate, and specialist programs. The research findings are formulated based on theoretical models, particularly the expectancy-value theory and Albert Bandura's social learning theory. The article highlights the need for further research using mixed methods and suggests continuing the discussion on emulating students with successful extracurricular experiences. The limitations of this study include a small sample size (15 participants), a focus on Moscow-based universities, and the predominance of student self-government organizations in the sample. At the end of the article, the interview guide used with the students is attached.

KEY WORDS extracurricular activities, student organizations, student involvement, universities, perceptions of extracurricular activities, student motivation

THE CITATION REFERENCE Melnikov N. D., Laricheva D. A. The Formation of Motivation for Students to Participate in Extracurricular Activities. *Educational Policy*, (2024), 19(4), 80–88. DOI:10.22394/2078–838X–2024–4–80–88

FUNDING Nikita Dmitrievich Melnikov did not receive funding for this research work. Daria Laricheva received support under the Fundamental Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE).

Received: 10.2024

Accepted: 10.2024

Date of publication: 12.2024

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



ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



Создание профильных ассистентов педагога на основе чат-ботов с применением нейросетей

Алексей Заславский

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается вопрос применения нейронных сетей в качестве персональных ассистентов современного педагога. Приводится алгоритм самостоятельного создания чат-бота, описывается алгоритм профилирования нейронной сети за счет изменения контекста ее работы по умолчанию. Важным фактором является наличие инструкции, где подробно, с иллюстрациями, показан весь процесс создания такого чат-бота. Ввиду отсутствия ограничений на количество чат-ботов у современного педагога появляется возможность самостоятельно создать команду виртуальных ассистентов, которые станут его надежной опорой в непрофильных для него задачах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА киберкультура, ассистент, нейронные сети, промпт, генеративные сети, чат-бот

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-90-94

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Заславский А. А. Создание профильных ассистентов педагога на основе чат-ботов с применением нейросетей. Образовательная политика, (2024), 19(4), 90–94. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-90-94

Поступила: 11.2024

Принята: 11.2024

Дата публикации: 12.2024



Алексей Андреевич ЗАСЛАВСКИЙ

к. пед. н., член-корр. Международной академии наук педагогического образования (МАНПО),
доцент дирекции образовательных программ
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»
(ГАОУ ВО МГПУ) (129226, РФ, Москва,
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4).
SPIN-код: 3071-4057; AuthorID: 533141.
E-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru

Введение

Современный преподаватель имеет массу инструментов для упрощения своей работы. Большое количество сервисов, направленных на решение педагогических задач, позволяет разнообразить учебный процесс. Интерактивные тесты, онлайн-доски, дополненная реальность — все это позволяет повысить качество представления материалов.

При этом на преподавателя ложатся и более разноплановые задачи: написать объявление в соцсеть о своих курсах в рамках дополнительного образования, нарисовать обложку к этому курсу (Заславский, 2022), составить письмо для родителей с приглашением на мероприятие, провести анализ своих рабочих программ и выделить их слабые стороны для последующего улучшения (Заславский, 2024а). Все эти роли требуют специальных навыков и в бизнес-сегменте

представлены отдельными специалистами. В продающих образовательные услуги компаниях работает целый штат специалистов, таких как маркетологи, методологи, менеджеры, технические специалисты,

эксперты. Преподаватель играет все эти роли один. При этом его основная задача — учить детей, проводить занятия.

На современном этапе развития технологий существует решение, способное помочь преподавателям обрести дополнительные силы и «руки» — создание виртуальных ассистентов. С применением нейросетей такие ассистенты могут полупрофессионально выполнять возложенные на них задачи, избавить преподавателя от страха белого листа, работать круглосуточно и с минимальными затратами (Заславский, 2024).

Современные нейросети работают через специальные интерфейсы — чат-боты. Формулируя запрос в текстовом формате, преподаватель будет получать ответ в соответствии с той ролью, которую он задал в контексте промпта, обращенного к чат-боту.

Ключевая мысль данной статьи: преподаватель может создать неограниченное количество чат-ботов, предварительно погрузив их в контекст, в рамках которого нейросеть будет формулировать ответы. Таким образом, появляется возможность создания виртуальной команды ассистентов, доступных в мессенджере в любое время суток и с определенной долей профессионализма способных помогать преподавателю решать непрофильные для него задачи.

Алгоритм создания виртуального помощника

Рассмотрим последовательность действий, позволяющую педагогу создать виртуального помощника по маркетинговым вопросам. Алгоритм создания чат-бота вполне стандартный и состоит из следующих этапов:

- 1) проектирование чат-бота,
- 2) выбор конструктора для реализации,
- 3) реализация чат-бота,
- 4) тестирование чат-бота,
- 5) эксплуатация и поддержка.

Рассмотрим реализацию чат-бота в специальном конструкторе, где взаимодействие с нейросетями выделено шаблоном. Шаблон предусматривает ввод нескольких параметров, в том числе контекста,

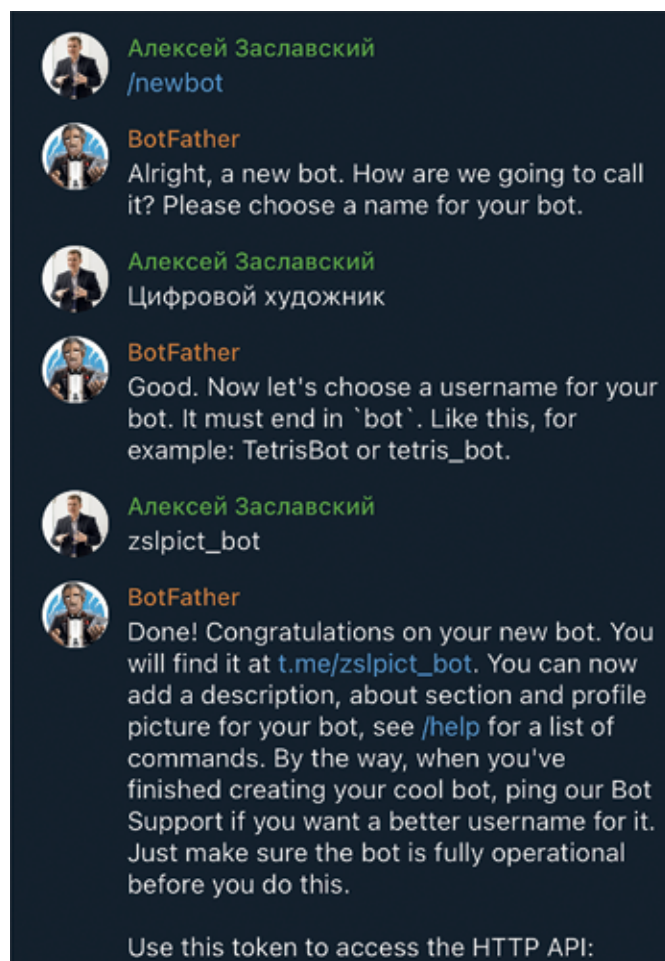


Рис. 1. Пример работы с ботом BotFather.

Источник: Заславский А. А.

Fig. 1. The example of the interaction with the BotFather bot.
Source: Zaslavskiy A. A.

который является ключевым для статьи. Чтобы быть еще более продуктивными, используем возможности нейросети для формулировки контекста. Для реализации задуманного используем следующий порядок действий:

1. Создадим нового бота в Telegram.
2. Развернем для него шаблон работы с нейросетью.
3. Запустим шаблон.
4. Напишем промпт, который создаст необходимый контекст.
5. Введем созданный контекст в специальное поле в конструкторе.
6. Перезапустим чат-бот для применения изменений.

В результате получится профильный ассистент, который будет отвечать на все вопросы с учетом заданного контекста.

Для реализации идеи потребуются технические знания о том, как создать своего бота в Telegram через BotFather,

и сервис-конструктор, в котором будет шаблон по работе с нейросетью.

Разберем последовательно все этапы.

Для создания своего бота в Telegram необходимо:

1. Запустить Telegram. Можно это сделать на любом устройстве – телефоне, планшете, компьютере.
2. Перейти в BotFather.
3. Отправить ему команду /newbot.
4. Следуя инструкциям, задать отображаемое имя, техническое имя для обращений и описание.

5. Получить токен бота – длинную цифробуквенную последовательность, являющуюся ключом доступа к боту.

Очень важно держать токен бота в безопасном месте, потому что при его потере можно утратить контроль над ботом.

На следующем этапе создадим чат-бота в специальном сервисе. Для примера буду использовать отечественный сервис BotHunter¹. Желаям попробовать создать своего персонального ассистента предлагаю воспользоваться моим авторским промокодом. Он подарит вам 14 дней профессионального тарифа, дающего доступ ко всем необходимым интеграциям.

Для этого нужно перейти по ссылке <https://thlk.ru/CkTjT>, зайти в раздел «Тарифы» и в нижнем левом углу ввести промокод ZSLedu.



Рис. 2. QR-code реферальной ссылки для получения двух подарочных недель для работы с чат-ботами. Источник: Заславский А. А.

Fig. 2. The QR code for the referral link to get two free weeks for interacting with chatbots. Source: Zaslavskiy A. A.

Для подключения чат-бота в систему необходимо воспользоваться кнопкой

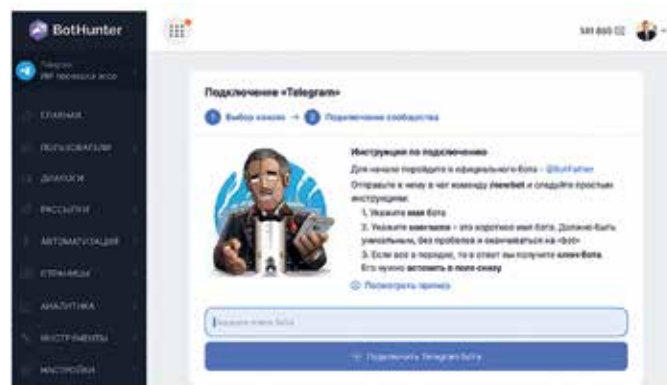


Рис. 3. Создание бота через добавление токена чат-бота. Источник: Заславский А. А.

Fig. 3. Creation of a bot by adding a chatbot token. Source: Zaslavskiy A. A.

«добавить сообщество Telegram» и вставить токен бота в открывшееся поле.

Далее перемещаемся в раздел «Интеграция» и добавляем к своему сообществу интеграцию с нейросетью. Потом открываем раздел «Автоматизация»-«Шаблоны» и по поиску находим «интеграция с ChatGPT». Добавляем этот шаблон в свое сообщество. Переходим в раздел меню чат-бота и активируем его без изменений.

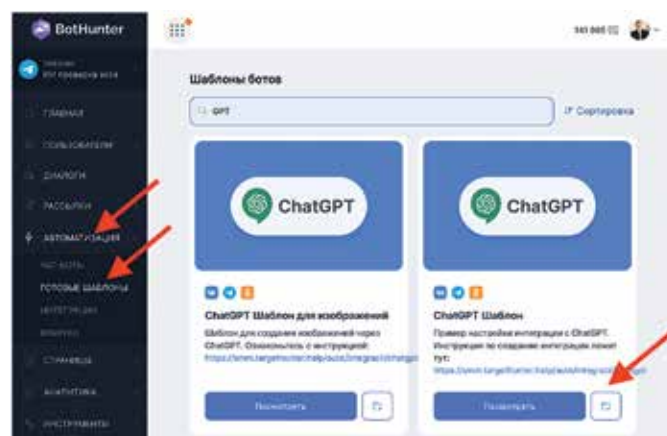


Рис. 4. Добавление шаблона по работе с нейросетью в чат-бот. Источник: Заславский А. А.

Fig. 4. Adding a template for interacting with a neural network to the chatbot. Source: Zaslavskiy A. A.

Далее переходим в Telegram по ссылке своего бота и отправляем следующий промпт:

Напиши выражение для формирования контекста для чат-бота-ассистента в сфере образования, который предлагает курсы и создает индивидуальные учебные планы для вашего обучения, является профессиональным педагогическим дизайнером, маркетологом, знает все о продвижении образовательных услуг.

¹ Сервис по созданию чат-ботов BotHunter. <https://bot.targethunter.ru/>. (Дата доступа 2024-11-08).

Предложенный промпт является примером. Можно использовать разные варианты и комбинации, потому что предсказать результат работы нейросети невозможно.

Возвращаемся в конструктор и в блок интеграции вместо имеющегося текста вставляем результат, выданный нейросетью.

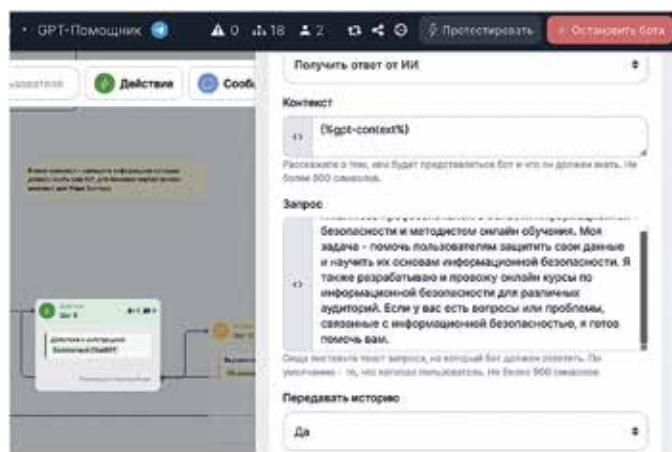


Рис. 5. Вставка контекста в чат-бот.

Источник: Заславский А. А.

Fig. 5. Embedding context into the chatbot.

Source: Zaslavskiy A. A.

Далее чат-бот будет выдавать все ответы, исходя из нового контекста.

Такой подход открывает большие возможности для преподавателя в части улучшения выдачи от нейросетей на запросы.

Вывод

Отметим, что современный преподаватель имеет доступ к множеству инструментов для

повышения эффективности образовательного процесса. Однако с ростом количества и сложности технологий на него возлагаются дополнительные обязанности, требующие разнообразных навыков, таких как маркетинг и анализ программ. Появляется необходимость специализированной подготовки для выполнения этих новых задач, для которых обычно нанимают отдельных специалистов. Применение чат-ботов с настроенным авторским контекстом позволит сочетать педагогические и другие профессиональные навыки для успешной работы в сфере образования. Современному преподавателю следует адаптироваться к стремительно меняющимся технологическим условиям и брать на вооружение современные информационные технологии.

Список источников

Заславский, А. А. (2022). Иерархическая структура способов применения чат-ботов при автоматизации построения индивидуальных образовательных траекторий. *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*, 2(60), 86–94. DOI:10.25688/2072–9014.2022.60.2.08.

Заславский, А. А. (2024). Как педагоги применяют нейросети для создания иллюстраций. *Образовательная политика*, 1(97), 100–104. DOI:10.22394/2078–838X-2024–1–100–104.

Заславский, А. А. (2024а). Три способа применения нейросетей в образовательном процессе. *Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции* (с. 512–514). Киров: Вятский государственный агротехнологический университет.

Сервис по созданию чат-ботов BotHunter. <https://bot.targethunter.ru/>. (Дата доступа 11.08.2024).

Creation of teaching assistants based on chatbots with the use of neural networks

Alexey A. ZASLAVSKIY,

Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Educational Programs Directorate of the State Educational Institution of Higher Education of Moscow City University. 4, 2nd Selskokhoziaistvennii Dr., 129226, Russian Federation, Moscow. SPIN-код: 3071-4057; AuthorID: 533141. E-mail: zaslavskijjaa@mgpu.ru

ABSTRACT The article deals with the issue of using neural networks as personal assistants of a modern teacher. The algorithm of independent creation of a chatbot with a neural network is given, the algorithm of profiling the neural network by changing the default context of its work is described. An important factor is the availability of practical instructions, where the whole process of creating such a chat-bot is shown in detail, with illustrations. Due to the lack of restrictions on the number of chatbots, a modern teacher has the opportunity to create a team of virtual assistants who will be a reliable support in non-core tasks.

KEY WORDS cyberculture, assistant, neural network, prompt, generative networks, chatbot

THE CITATION REFERENCE Zaslavskiy A. A. Creation of teaching assistants based on chatbots with the use of neural networks. Educational Policy, (2024), 19(4), 90–94. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-90-94

Received: 11.2024

Accepted: 11.2024

Date of publication: 12.2024

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



Устойчивость учителей в российской и армянской школе

Максим Головчин, Гоар Мкоян

АННОТАЦИЯ Цель исследования состоит в изучении феномена личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. Особое внимание уделено возрасту как фундаменту устойчивости в педагогической профессии. В работе представлен анализ данных социологического опроса, проведенного по единому инструментарию среди учителей, работающих в Российской Федерации (РФ) и Республике Армения (РА). В рамках исследования определены признаки устойчивости в профессии у педагогов, проанализированы их проявления в изучаемых странах. С помощью авторского инструментария проведена оценка профессионально-личностной устойчивости на примере данных социологического опроса. Составлены выводы о проявлении в учительской среде профессионально-личностной неустойчивости (прекариатизации) и роли возраста педагога в преодолении соответствующих признаков. Уровень профессионально-личностной устойчивости педагогов указал на то, что в изучаемых странах еще достаточно рано говорить о массовом распространении признаков прекариатизации в профессии учителя (скорее можно говорить о превращении учителей в «потенциальных прекариев»). В выборке лишь незначительная часть наблюдений обладает слабым уровнем профессионально-личностной устойчивости. Однако процесс утраты учителями с возрастом устойчивости в своей профессии (что особенно заметно на примере России) несет с собой значительные риски прекариатизации. Новизна исследования состоит в разработке подхода к подбору признаков и оценке профессионально-личностной устойчивости, применение которого позволяет формировать новые гипотезы в отношении прекариатизации учительского труда.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Россия, Армения, учительский труд, профессионально-личностная устойчивость, прекариатизация, индексная оценка, кластеризация, опрос

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-96-111

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Головчин М. А., Мкоян Г. С. Устойчивость учителей в российской и армянской школе. Образовательная политика, (2024), 19(4), 96–111. DOI:10.22394/2078-838X -2024-4-96-111

Поступила: 05.2024

Принята: 05.2024

Дата публикации: 12.2024

Введение

В последнее время проблема стабильности учителя в профессии претерпела некоторое переосмысление. Часто можно услышать, что педагоги динамично теряют эмоциональную устойчивость, становятся все более подвержены стрессу и перегоранию, что обычно приводит к замедлению темпов профессионального развития, снижению профессиональной мобильности, профессиональной дезадаптации и выгоранию (Юй Сянь, 2021; Микляева, Безгодова, 2016).

Неустойчивость в профессии также активно превращается для учителя в комплекс, который негативно сказывается на его социально-профессиональном статусе. Так, в последние

Максим Александрович ГОЛОВЧИН

к. э. н., экономист КУ ВО «Информационно-аналитический центр культуры»
(160000, РФ, Вологда, ул. Марии Ульяновой, 10).
ORCID: 0000-0002-7813-5170. E-mail: mag82@mail.ru

Гоар Сергеевна МКОЯН

к. соц. н., преподаватель филиала
Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова
(Республика Армения, Ереван, ул. Вардананц, 17).
ORCID: 0000-0002-9165-7782.
E-mail: goharmkoyansoc@gmail.com

годы в научном сообществе развернулась настоящая полемика по вопросу присутствия признаков прекариатизации в труде педагогов. Процесс прекариатизации считается очень важным индикатором качества институциональных изменений, поскольку

новые институты и механизмы регулирования редко соответствуют существующим социальным и профессиональным ценностям, что «ведет к нестабильности и уязвимости все новых и новых социальных групп» (Вольчик, Посухова, 2016). Главный признак прекариатизации – нестабильность социального статуса специалиста и его экономического положения. Эти процессы ученые связывают с демографическим ростом и омоложением населения, глобализацией рынка труда (на мировом уровне), а также с трансформацией занятости, переходом к инновационной экономике и инновационным методам реализации профессиональных функций (в отдельных отраслях экономики) (Камарова, 2020). Экономисты и социологи достаточно четко обозначают признаки прекариатизации: работа в организации не по найму; нестабильность заработной платы; необходимость подработки и переработки для увеличения дохода; превышение норм рабочего времени; сложность труда; отсутствие социальных гарантий, невозможность реализации трудовых прав; «нездоровый» психологический климат в трудовом коллективе и конфликты с руководством; низкие показатели социального самочувствия применительно к работе; наличие опасений потери работы и неуверенность в будущем трудоустройстве; наличие вторичной и дополнительной занятости; общая неудовлетворенность работой (Шевченко, 2019). Все эти признаки в совокупности создают так называемые «прекарные условия труда», формирующие класс неустойчивых работников (прекариата) (Митрофанова, 2017).

Формами проявления прекариатизации на рынке труда считаются незарегистрированная, неполная, неформальная, временная, дистанционная занятость и другие типы нестандартной и ненадежной занятости, а также краткосрочные трудовые контракты. Распространение этих форм обычно приводит

к тому, что отношения с работодателями начинают выстраиваться вне правового поля, снижаются гарантии занятости, в процессе планирования работники начинают ориентироваться на краткосрочные эффекты, права прекариев сильно ущемляются (неустойчивые работники уже не рассматриваются в качестве обладателей того же набора прав, что и все остальные граждане) (Рахлис и др., 2017, стр. 57). Все чаще в науке говорят о постепенной прекариатизации не только труда, но и всего общества. По экспертным оценкам этот процесс наиболее характерен для молодежи (Воробьева, 2021)

и среднего класса

(Аникин, 2019).

Утверждение, что работа педагога обладает признаками прекариатизации, несколько противоречит теории Г. Стэндинга, включавшего в класс прекариатов главным образом людей

с невысоким уровнем

образования, а также занятых рутинным и поддающимся автоматизации трудом (Стэндинг, 2014). Труд же педагога, наоборот, является творческим и предполагает высокий уровень квалификации (в перечень обязательных требований к профессии обычно включается наличие профессионального образования). Так, И. В. Воробьева (2022, стр. 71) полагает, что «высокообразованных специалистов высшего образования отнести к прекариату было бы абсурдным». Вместе с тем, Е. А. Митрофанова (2017, стр. 47) считает, что прекариатизация в современном мире «не является прерогативой исключительно низкоквалифицированного труда, она при определенных условиях может коснуться любого слоя общества». В пользу этого, в частности, говорит тот факт, что в последнее время нестабильность, неопределенность и негарантированность труда распространяются и на относительно благополучные сферы занятости, в том числе на образование (Воробьева, 2022). Одними из первых о прекариатизации труда

ДО СИХ ПОР БЕЗ ОТВЕТА ОСТАЕТСЯ ВОПРОС, ПОДВЕРЖЕНЫ ЛИ ПРЕКАРИАТИЗАЦИИ ВСЕ ПЕДАГОГИ ИЛИ КАКАЯ-ТО ИХ ОПРЕДЕЛЕННАЯ ЧАСТЬ

педагогических работников заговорили испанские ученые из Университета Комплутенсе (Мадрид). Они считают, что неустойчивость в профессии данной социально-трудовой группы связана с эффектом «дрейфа вниз от среднего класса» на фоне последствий эволюции глобального капитализма (Alonso et al., 2016).

Эксперты настаивают на том, что в связи с высоким уровнем человеческого капитала среди учителей неустойчивость их труда не предполагает наличия всех признаков прекариата, выделяемых в классической теории Г. Стэндинга (Tadevosyan, 2023, стр. 157). В частности, В. В. Вольчик (2017) пишет о том, что прекариатизация учительского труда возникает на фоне не трансформации, а увеличения гибкости рынка труда, в свою очередь связанной с цифровизацией и развитием принципов менеджериализма (усиления контроля) в сфере образования. Поэтому прекариатизацию педагогов вполне можно рассматривать в рамках ряда специфических признаков, среди которых ученые чаще всего упоминают потерю профессиональной и социальной идентичности (в связи со снижением престижа профессии в обществе, а также роли педагогического труда в ходе образовательной цифровизации), избыточный рост рабочей нагрузки (как напрямую касающейся профессиональных обязанностей, так и нет), ведущий к неудовлетворенности финансовыми и иными аспектами трудовой деятельности, и пр.

Вместе с тем, среди ученых не сформировалось единого мнения, в чем именно проявляется неустойчивость педагогического труда. Чаще всего эксперты говорят о наличии признаков прекариатизации в работе научно-педагогических сотрудников вузов (Александрова, Файман, 2023). Иные признаки нестабильности исследователи видят в труде учителя школы. В этом вопросе в науке возникли несколько мнений. Одни ученые (В. В. Вольчик, Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова) усматривают признаки прекариатизации педагогического труда *в изменении/потере у специалистов профессиональной идентичности* (свойства личности, которое на основе профессионального

осознания и профессионального самоопределения формирует условия для профессионального развития специалиста) (Малютина, 2014). Благодаря этому работники школ становятся все более экономически уязвимыми и все менее почитаемыми в обществе как социальная группа (Клименко, Посухова, 2018). Другие исследователи (Р. И. Анисимов, Г. В. Леонидова) акцентируют внимание на вкладе в неустойчивость работников школы *эффектов «сверхзанятости»* (усложнения условий труда, роста объемов дополнительной работы) и *«перезанятости»* (усиления интенсивности труда). В качестве условий для подобного изменения трудового статуса часто называют возросшие требования к обновлению знаний педагогов, смену образовательных стандартов, появление новых образовательных практик, оптимизацию штатов образовательных организаций (Анисимов, 2019; Леонидова, 2023). Отдельно в рамках этого направления освещается вопрос о влиянии на устойчивость занятости работника школы образовательной цифровизации. Так, Т. А. Камарова связывает со «сверхзанятостью» учителей процесс освоения в крайне сжатые сроки дистанционных технологий и образовательных онлайн-платформ. С ее точки зрения, педагоги в процессе цифровизации обычно занимаются «подгонкой» учебного материала под дистанционный формат обучения, а не его адаптацией, что сводит образовательный процесс к рутине (Камарова, 2020).

В целом проблематика неустойчивости труда учителя в науке является весьма спорной. Так, до сих пор без ответа остается вопрос, подвержены ли прекариатизации все педагоги или какая-то их определенная часть. Например, Л. В. Клименко и О. Ю. Посухова (2018) пишут о том, что в России фиксируются достаточно высокие показатели прекариатизации труда педагогов, охватывающие большую их часть (особенно в не крупных городах). В то же время И. В. Воробьева (2022) называет педагогов «потенциальными прекариями» и считает, что в настоящее время целесообразно говорить о распространении лишь некоторых отдельных рисков прекариатизации в образовании. Таким образом, по вопросам

присутствия и масштабов неустойчивости педагогической профессии в науке пока нет единого ответа. В нашем исследовании мы хотели бы пролить свет на часть этих вопросов. Для нас положение учителя на рынке труда может быть связано с двумя агрегатными состояниями: с устойчивостью и неустойчивостью (прекариатизацией) в профессии. Таким образом, наличие признаков прекариатизации у учителя может диагностировать исключительно оценка профессионально-личностной устойчивости, которая формируется в силу использования значимых для педагогической профессии внешних и внутренних ресурсов.

Цель нашего исследования — изучение устойчивости учителей в профессии на материалах социологических замеров. В рамках исследования мы предложили подход к измерению профессионально-личностной устойчивости и методику оценки этого явления, проанализировали проявления устойчивости и неустойчивости в профессиональной жизни учителей; на примере выборки учителей из России и Армении определили уровень развития профессионально-личностной устойчивости, а также факторы, влияющие на формирование этого явления в учительской среде.

Теоретико-методологические основы исследования профессионально-личностной устойчивости учителей

Термин «профессионально-личностная устойчивость» (далее — ПЛУ) стал популярен в науке в 80-х годах XX в. Под ним обычно понимается качественная характеристика специалиста как субъекта профессиональной деятельности, отражающая высокий уровень стабилизации ценностных установок,

эмоционально-волевых процессов и состояний (Гузь, 2007). Подобная характеристика позволяет работнику активно и без эмоциональных взрывов осуществлять свою трудовую деятельность, оставаясь при этом в профессии (Перевалова, 2014). По существу, ПЛУ отражает комплекс важных качеств (стрессоустойчивость, работоспособность, любознательность и т. д.), которые на основе личностных характеристик и особенностей человека обеспечивают выполнение им профессиональных обязанностей на высоком уровне и при любых обстоятельствах (Пеньков, 2014). Поэтому данное явление

рассматривается во взаимосвязи его отдельных компонентов, отражающих важные профессиональные качества (Головчин, 2022). Эти компоненты варьируются

в зависимости от наблюдаемой профессиональной сферы. В структуре профессионально-личностной устойчивости педагога ученые обычно выделяют следующие компоненты: мотивационный (наличие мотивации на достижение успеха; уверенность в себе как преподавателе; удовлетворенность деятельностью), эмоциональный (отсутствие эмоционального напряжения и страха перед аудиторией; умение регулировать свое эмоциональное состояние; наличие волевых качеств), личностный (скорость реакции на поведение аудитории; нормальная утомляемость), профессионально-педагогический (умение принимать решения в сложных и нестандартных ситуациях; профессиональные, психолого-педагогические и общенаучные знания и умения; устойчивая потребность в самообразовании и самопознании) (Савченков, 2020). В. Е. Пеньков (2014) и В. В. Гузь (2007) дополняют эту модель еще двумя составляющими: конативной (способность к саморегуляции и устойчивому поведению) и рефлексивно-регулятивной (способность к самооценке) устойчивостью.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ — ИЗУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИИ НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ЗАМЕРОВ

В нашем исследовании мы опираемся на несколько методологических предпосылок в отношении профессионально-личностной устойчивости учителя, которые были сформулированы в работах В. В. Гузя (2007):

- профессионально-личностная устойчивость как качественная характеристика педагога проявляется в целостных системах, самоорганизация которых невозможна без существования иерархической структуры ее внутренних факторов;
- профессионально-личностная устойчивость обнаруживается в педагогической деятельности и активной самоорганизации;
- профессионально-личностная устойчивость является результатом функционирования механизмов, активно противодействующих негативно влияющим факторам;
- профессионально-личностная устойчивость определяет наличие у педагога адаптационных ресурсов, важных для формирования планов по закреплению в профессии.

Исходя из этого мы рассматриваем профессионально-личностную устойчивость как *результат использования учителем для своего профессионального роста и карьеры различных профессионально значимых ресурсов: внешних (организационно-финансовые возможности) и внутренних (эмоции и настроения, сила воли и запас терпения, профессиональные знания, гибкость и т. д.)* – что формирует комплекс возможностей для продуктивного продолжения педагогической деятельности (Головчин, 2022). В том случае, если внутренние и внешние ресурсы у учителя сформированы полностью, возникает «развитая ПЛУ», которая становится гарантом стабильности учителя в профессии даже в контексте усложнения условий труда в школе. В том случае, если у учителя внутренние и внешние ресурсы

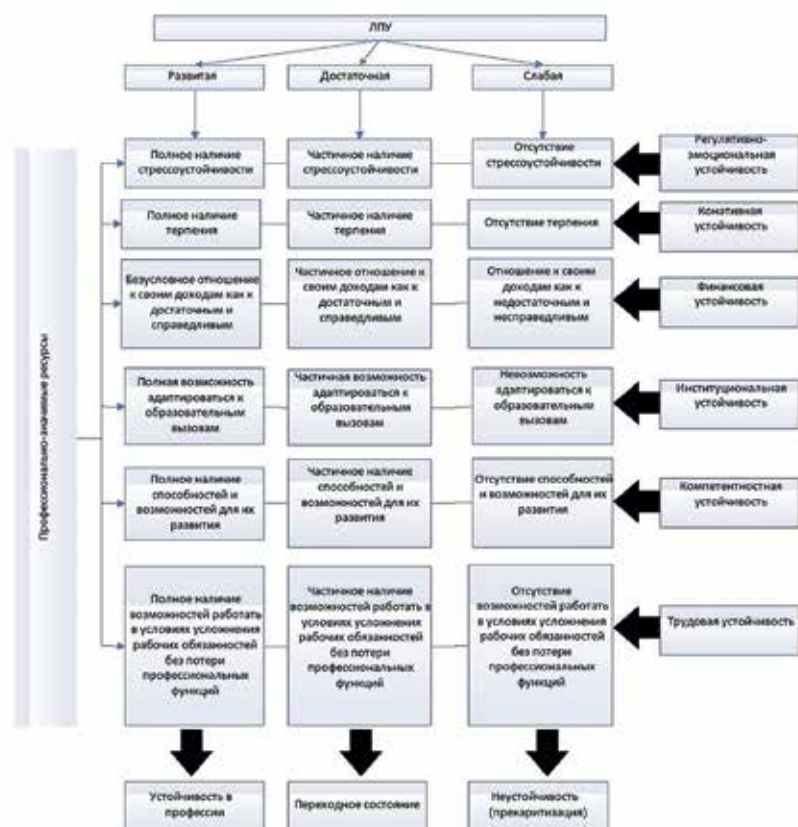


Рис. 1. Теоретическое видение влияния ПЛУ на устойчивость учителя в профессии. Источник: Головчин М. А., Мкоян Г. С.

Fig. 1. Theoretical perspective on the influence of professional-personal resilience on teacher's stability on the profession. Source: Golovchin M. A., Mkoyan G. S.

только формируются, возникает «достаточная ПЛУ», что позволяет работнику достигнуть устойчивости исключительно при нормальных условиях труда и трудовых отношений, но не в условиях их усложнения. В подобном переходном состоянии работник подвержен некоторым рискам прекаризации, напрямую связанным с влиянием на сферу образования динамики реформаторских преобразований. В том случае, если у учителя внутренние и внешние ресурсы не сформированы, возникает «слабая ПЛУ», благодаря которой в профессиональной деятельности ярко проявляются признаки неустойчивости (Головчин, 2022).

Опираясь на авторское определение, в исследовании мы доработали теоретическую модель профессионально-личностной устойчивости, которую уже ранее предлагали в научных работах (рис. 1).

В структуре ПЛУ *регулятивно-эмоциональная устойчивость* определяет уровень развития духовной подструктуры личности учителя,

опирающейся на оценку возможности работать в школе с точки зрения восприятия окружающего мира и мира профессии (Савченков, 2020). Это восприятие зачастую эмоционально окрашено. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в позитивных оценках своего настроения (прекрасное настроение) и отношении к современному периоду развития образования как к расцвету и подъему, низкий – в негативных оценках своего настроения (раздражение, страх, тоска) и отношении к современному периоду развития образования как к кризису.

Конативная устойчивость отражает степень запаса терпения в отношении различных аспектов профессии, отражающих влияние волевых качеств учителя на его профессиональное состояние (Головчин, 2022). В исследовании этот тип устойчивости определяется на основе наличия у педагогов сожалений по поводу выбора своей профессии, а также планирования смены работы на другую. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в отсутствии сожалений о выборе профессии и планов по смене работы, низкий – в наличии подобных сожалений и планов.

Финансовая устойчивость определяет возможность влияния располагаемых доходов учителя на его желание остаться в профессии (Головчин, 2022). Этот тип устойчивости определяется с помощью оценки удовлетворенности педагога размерами заработной платы, а также оценкой справедливости оплаты труда в отношении собственных трудовых затрат. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в удовлетворенности оплатой своего труда (как ее размером, так и ее справедливостью в отношении к трудовому вкладу), низкий – в неудовлетворенности данным аспектом трудовой деятельности.

Компетентностная устойчивость отражает влияние профессиональных способностей педагога и желания их совершенствовать в качестве условия работы в школе (Головчин, 2022). Она определяется на основе самооценки соответствия выбранной профессии способностям учителя, а также с помощью удовлетворенности имеющимися возможностями повышения квалификации. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в удовлетворенности потенциалом своих способностей и возможностями повышать квалификацию, низкий –

в неудовлетворенности данными аспектами.

Трудовая устойчивость определяет возможность педагога оставаться профессионалом в своей сфере деятельности даже при действии ряда сопутствующих рисков (увеличение трудовой нагрузки, появление новых форматов занятости

и т. д.) (Головчин, 2022). Для измерения этого типа устойчивости используется оценка учителем изменения сложности работы в школе, а также наличие желания перейти на нестандартные формы занятости (удаленную работу). Последнее зачастую свидетельствует о потере интереса к профессиональной деятельности и идентификации с коллегами по работе, об усталости от общения с детьми. Высокий уровень сформированности трудовой устойчивости предполагает уменьшение сложности работы в школе за последние 2–3 года и отсутствие желания полностью перейти на обучение детей из дома без личного контакта с классом, низкий – увеличение сложности работы и наличие желания работать с детьми удаленно.

К тем компонентам, которые соответствуют традиции изучения ПЛУ, мы добавили **институциональную устойчивость** как характеристику, отражающую способность работать в условиях новых требований, диктуемых модернизационными процессами

В ИССЛЕДОВАНИИ ПРИНЯЛИ УЧАСТИЕ 108 УЧИТЕЛЕЙ ИЗ РОССИИ И АРМЕНИИ. ПРЕДВАРИТЕЛЬНО БЫЛО ПРОВЕДЕНО ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЛЯ ПРОВЕРКИ И ДОРАБОТКИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ

и новыми образовательными вызовами (Головчин, 2022). Данный тип устойчивости оценивается на основе готовности педагогов к новым образовательным вызовам, а также активности в использовании современных технологий для проведения учебных занятий. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в уверенности в собственной возможности соответствовать современным образовательным вызовам и интенсивном использовании на учебных занятиях образовательных онлайн-ресурсов, низкий – в недооценке своей готовности к вызовам, а также в отказе от использования в профессии онлайн-ресурсов.

В исследовании мы предложили алгоритм действий по оценке ПЛУ в соответствии с авторским подходом. *Первый шаг* алгоритма – подготовка метрики, составленной на основе самооценок учителей. *Второй шаг* – оценка уровня развития отдельных компонентов устойчивости. Каждый уровень мы предлагаем оценивать субиндексом: низкий уровень – 1, средний уровень – 2; высокий уровень – 3. Отказ от ответа оценивается как 0. В рамках *третьего шага* происходит вычисление итогового индекса ПЛУ путем сложения субиндексов для каждого наблюдения покомпонентно. На *четвертом шаге* проводится интерпретация уровня ПЛУ путем кластеризации полученного ряда индексов методом k-средних. В рамках этого шага наблюдения объединяются в три группы: учителя с развитой, достаточной и слабой ПЛУ.

Для тестирования модели мы используем данные социологического исследования, проведенного на территории РФ и РА, для которого была сформирована типологическая выборка. Чтобы понять и очертить полную картину профессионально-личностной устойчивости, необходимо было включить в выборку значимые для исследования типовые группы и типы объектов исследования в целях обеспечения типичной репрезентативности выборки. Мы классифицировали учителей РФ и РА:

- по стажу: специалисты со стажем работы в школе до 10 лет / 11–30 лет / более 31 года;

- по месту проживания: городские/сельские учителя;
- по уровню стабильности в профессии: специалисты с высоким уровнем (планирующие остаться в профессии), специалисты со средним уровнем (планирующие сменить профессию на ту, что ближе к образовательной деятельности), специалисты с низким уровнем (планирующие сменить профессию на ту, что не связана с образовательной деятельностью).

Для разделения единиц выборки использовались следующие критерии, с помощью которых учителя были разделены на две группы:

1) Россия: место проживания (город, село), стаж работы в школе (до 10 лет, 10–30 лет, более 30 лет), уровень стабильности в профессии (планирующие остаться в профессии; планирующие сменить профессию на ту, что ближе к образовательной деятельности; планирующие сменить профессию на ту, что не связана с образовательной деятельностью);

2) Армения: место проживания (город, село), стаж работы в школе (до 10 лет, 10–30 лет, более 30 лет), уровень стабильности в профессии (планирующие остаться в профессии; планирующие сменить профессию на ту, что ближе к образовательной деятельности; планирующие сменить профессию на ту, что не связана с образовательной деятельностью).

В исследовании приняли участие 108 учителей из России и Армении. Предварительно было проведено пилотное исследование для проверки и доработки инструментария.

В ходе опроса респондентам предлагалась анкета с вопросами о наличии у них запаса терпения, склонности к профессиональному стрессу, уровня доступности программ развития профессиональных компетенций, справедливости и достаточности их доходов, готовности адаптироваться к условиям интернетизации и цифровизации в школе, возможности более интенсивно работать без потери профессиональных функций в условиях усложнения институциональной среды в образовании. Анкеты для опроса были

составлены на основе авторской теоретической модели личностно-профессиональной устойчивости. Каждый компонент модели нашел свое отражение в том или ином вопросе.

В исследуемых странах вопросы, связанные с кадровым оснащением школ, имеют свои отличия. Так, в России за 2010–2022 гг. на фоне демографического перехода, за которым последовало увеличение приведенного контингента школьников (с 13,6 млн до 17,3 млн чел. за соответствующий период), оснащение общеобразовательных организаций педагогическими кадрами остается вполне стабильным. В Армении, наоборот, за этот промежуток времени число учителей заметно сократилось, хотя этот тренд также сопровождался ростом контингента образовательных структур (с 365 тыс. до 394 тыс. чел.).

В то же время положение российских и армянских учителей сближает рассматриваемые страны наличием целого ряда одинаковых образовательных процессов, таких как:

- **постепенное увеличение профессиональной нагрузки на педагога**, чему способствует оптимизация образовательной сети. Так, за 2010–2022 гг. в России количество школ сократилось на 22%, а в Армении — на 3%. Таким образом, в РФ в 2022 г. на одного учителя приходилось 13 обучающихся (11 в 2010 г.), а в РА — 14 обучающихся (9 в 2010 г.)¹;
- **феминизация учительской профессии**: в России в преподавательском составе школ в 2022 г. было 88% женщин (86,5% в 2010 г.); в Армении — 89% женщин (85% в 2010 г.)²;
- **старение учительских кадров**: в 2022 г. в российских школах доля специалистов

в возрасте до 35 лет в педагогическом составе образовательных организаций составляла 23%, среди армянских учителей — около 12%³.

Таким образом, для обеих стран проблемы устойчивости учителей в профессии являются крайне актуальными (Акопян, 2021; Меликян, 2021; Movsisyan, 2022). В работе мы рассматриваем прекариатизацию как одну из фаз профессионально-личностной устойчивости педагога (это так называемая «слабая ПЛУ»). Мы хотели бы отдельно остановиться на масштабах неустойчивости

труда учителя, а также на целесообразности подобных обобщений. Для нас прекариатизация в этой сфере может быть связана исключительно с дефицитом профессионально значимых ресурсов на фоне роста вызовов к учительской профессии,

а не с потерей идентичности или со сверхзанятостью, как это принято считать в научной литературе. В этой связи проявления прекариатизации у учителя школы мы видим:

- в изменениях в эмоциональной сфере: ухудшение настроений, проявление тревоги и озабоченности; негативное отношение к событиям, которые происходят в профессиональной сфере; нарастание чувства неготовности к новым образовательным вызовам;
- в изменениях в рефлексивной сфере: наличие сожалений о выборе профессии учителя и желание сменить работу в школе на другую; нарастание чувства, что выбранная профессия не соответствует имеющимся способностям и нужно прекратить контактировать с детьми лично;
- в изменениях в трудовой сфере: рост сложности работы в школе, появление «сверхзанятости»; неудовлетворенность

В ОБЕИХ СТРАНАХ ОЗАБОЧЕННОСТЬ ВОПРОСАМИ ОПЛАТЫ ТРУДА ПОСТЕПЕННО СТАНОВИТСЯ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМОЙ СТОРОНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ

¹ Статистический комитет Республики Армения. (2023). *Социально-экономическое положение Республики Армения в январе — ноябре 2023 года*. <https://armstat.am/ru/?nid=82&id=2629> (дата обращения 6.11.2024). М.: НИУ ВШЭ.

² Там же.

³ Там же.

- размером собственной заработной платы, отношение к ней как к несправедливой, не соответствующей трудовому вкладу; неудовлетворенность предоставляемыми возможностями обучения и повышения квалификации; отсутствие готовности к использованию в профессии новых технологий, в частности образовательных онлайн-ресурсов.

В исследовании мы проверяем гипотезу, согласно которой профессия учителя обладает признаками прекариатизации. Помимо этого, научный интерес вызывает влияние на профессиональную устойчивость возраста педагогов. Правда ли, что устойчивостью больше обладают пожилые учителя (поскольку они накопили знания, стаж, опыт, связи, с которыми им не хотелось бы расставаться), а их молодые коллеги, не имея подобных ресурсов, более подвержены прекариатизации? Для ответа на эти вопросы в рамках анализа мы структурируем выборку, выделяя в ней три категории респондентов по стажу работы в образовании. Для справки: в структуру выборочной совокупности российских и армянских учителей вошли соответственно следующие категории: «молодые специалисты» — 24% и 14%, «зрелые специалисты» — 49% и 34%, «пожилые специалисты» — 27% и 52%.

Результаты исследования

Результаты социологических замеров показали, что отдельные компоненты ПЛУ принимают неодинаковое участие в формировании профессионально-личностной устойчивости у учителей из разных стран. Так, в обеих странах наибольшим потенциалом в изучаемой структуре обладает *конативная, компетентностная и институциональная* устойчивость. Российские и армянские педагоги одинаково редко сожалеют о выборе своей профессии (в 16 и 20% случаев соответственно), только временами задумываются о смене работы в школе на другую (в 21 и 31% случаев соответственно), хорошо адаптированы

к новым образовательным вызовам (в 51 и 75% случаев соответственно), считают свои способности достаточными для выполнения профессиональных обязанностей (89 и 95% соответственно). Это не случайно, поскольку благодаря достаточно жестким требованиям в учительскую профессию редко проникают люди, не имеющие отношения к образованию. В Армении в 2021 г. для решения кадровых проблем сферы образования были приняты поправки в законодательство, предполагающие прием на работу специалистов без профильного педагогического образования, но они касаются далеко не всех категорий граждан, а только тех, кто предварительно прошел курсы переподготовки⁴. Таким образом, в России и Армении педагоги в одинаковой мере обладают такими профессионально значимыми ресурсами, как оптимизм, профессиональные способности и адаптационный потенциал (готовность к переменам, желание меняться). Как раз это и придает им устойчивости в профессии. При этом наблюдается закономерность: с возрастом терпение к тяготам профессии стабилизируется, а возможность приспосабливаться к современности и вызовам времени снижается.

При этом в межстрановом сравнении наблюдается интересный парадокс: в Армении более подготовленными к новым вызовам со стороны системы образования считают себя «молодые педагоги» (78%); в России — «зрелые» (54%) и «пожилые» (53%), а «молодые» чаще говорят о неготовности. Скорее всего, этот парадокс больше всего характеризует систему подготовки педагогических кадров: возможно, в Армении она больше, чем в России, направлена на работу с инновациями и овладение новыми технологиями, поэтому будущие педагоги лучше своих старших коллег могут адаптироваться к новым профессиональным требованиям.

Потенциал педагогического сообщества в плане формирования ответа на вызовы

⁴ Нерсисян, А. (2021). Нехватка учителей более чем в 100 школах Армении: решат ли проблему поправки в закон? *Sputnik Армения*. <https://ru.armeniasputnik.am/20210614/Nekhvatka-uchiteley-bolee-chem-v-100-shkolakh-Armenii-reshat-li-problemu-popravki-v-zakon-27926857.html> (дата доступа: 20.11.2024).

времени не в последнюю очередь зависит от возможностей использования новейших цифровых технологий. Не секрет, что переоценка традиционных и новаторских образовательных технологий и ресурсов произошла на фоне пандемии COVID-19, когда детям массово пришлось учиться в удаленном режиме. Многие восприняли это с энтузиазмом, продолжая использовать цифровые ресурсы и после пандемии, но у других на фоне неудач выработался скепсис в отношении образовательной цифровизации. По мнению большей части (59%) российских учителей, за последние два года возможности использования в их школах современного (в т. ч. цифрового) оборудования, сервисов и ресурсов только улучшились, 21% считает, что они остались без изменений, и только 11% наблюдают ухудшение.

Подобная же ситуация наблюдается и среди армянских учителей: 65% из них отмечают улучшение ситуации, 12% — ухудшение, а 7% считают, что ничего не изменилось. При этом у представителей разных возрастных групп учительства цифровая грамотность развита далеко не на одинаковом уровне. В российских школах «молодые специалисты» проявляют большую компетентность в отладке программ и оборудования, а также в компьютерной безопасности, однако хуже остальных разбираются в дистанционном и электронном обучении. «Пожилые» педагоги чаще, чем молодежь, сталкиваются с проблемами при технической отладке оборудования, общении в мессенджерах и по видео-конференц-связи. Однако эта категория больше знает о методиках удаленного обучения. В Армении молодое поколение учителей испытывает больше проблем в рамках работы в сети, а также при проведении видеоконференций. Однако эта категория сильнее, чем их старшие коллеги, компетентна в области компьютерной безопасности. Таким образом, в обеих исследуемых странах именно у «стажистов» накапливается дефицит цифровых

компетентностей. Этот дефицит обычно нивелируется за счет отлаженной системы повышения педагогической квалификации.

На разном уровне у российских и армянских учителей развита *регулятивно-эмоциональная* устойчивость. С одной стороны, стрессоустойчивостью в большей степени обладают педагоги российских школ: если учителя из РФ в критических ситуациях чаще испытывают страх и тоску (30%), то их коллеги из Армении — напряжение и раздражение (23%). С другой стороны, российские педагоги более склонны к одобрению тех процессов, что происходят в образовании (37%), описывая

их в терминах «расцвета и подъема», а армянские учителя — к критике современных реалий (66% говорят о «застое и кризисе» в образовании).

При этом оценки «молодых» и «пожилых» учителей из России

в отношении положения дел в образовании в большей мере критически окрашены (53 и 43%), а у «зрелых» учителей, наоборот, преобладают оптимистические настроения (47%). В Армении такой закономерности не наблюдается: здесь все рассматриваемые категории педагогов в одинаковой мере относятся к этапу развития образовательной сферы как к «застойно-кризисным» временам.

Подобная неоднозначность характерна и для *трудовой* устойчивости учителей. Во-первых, в обеих странах профессиональную жизнь учителей в настоящее время определяет постоянное увеличение профессиональной нагрузки на эту категорию специалистов. О том, что сложность работы в школе за последние два-три года увеличилась, в ходе опроса в России сообщили 73% педагогов, а в Армении — 86%. В РА эти процессы, главным образом, затронули отдельные категории педагогов («зрелых» и «пожилых»), а в РФ — всех без исключения. Причем разным является сам контекст изменения сложности работы в школе: в РФ он больше связан с увеличением использования ИКТ и инноватики (28%), а в РА — с увеличением внимания к внеурочной работе с детьми (39%).

ДЛЯ «МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ» В РОССИИ И АРМЕНИИ НАИБОЛЕЕ ВАЖНЫМ ФАКТОРОМ ЯВЛЯЕТСЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ

В обеих странах за ростом трудовой нагрузки скрываются реальные кадровые проблемы: так, среди тех учителей, готовых выбрать другую профессию, значительно больше тех, кто за последние годы ощутил на себе заметное увеличение должностных обязанностей (80% в РФ и 90% в РА).

Во-вторых, рост сложности работы в образовании не повлиял на преданность учителей своему делу. Так, армянские и российские педагоги редко рассматривают возможность для удаленной занятости: большая часть из них (75% в РФ и 88% в РА) отказалась бы от подобного предложения, что свидетельствует о том, что их больше привлекает работа с аудиторией в классе. В то же время подобные намерения в обеих странах более характерны для «молодых», нежели «пожилых» педагогов.

Наиболее критичным из изучаемых компонентов ПЛУ является *финансовая* устойчивость. Она обладает самым незначительным потенциалом в структуре ПЛУ, а отсутствие справедливого финансирования как профессионально значимого ресурса сильно снижает стабильность в профессии у российских и армянских учителей, выводя их к границе прекариатизации. Неудовлетворенность оплатой труда является общей чертой для большинства педагогов из изучаемых стран. Вместе с тем, у российских учителей оценки этого параметра трудовой жизни все же выше, чем у их армянских коллег (32% против 8%). В России своими доходами более недовольны «молодые» специалисты (65%), а в Армении «зрелые» и «пожилые» учителя (96 и 74% соответственно).

В обеих странах озабоченность вопросами оплаты труда постепенно становится наиболее значимой стороной профессиональной жизни педагогов. Так, в России состояние неудовлетворенности размерами заработков характерно для 61% педагогов, а недовольство остальными аспектами профессиональной деятельности (отношениями с руководством, родителями, коллегами по работе, детьми, техническим состоянием рабочего места, режимом работы, социальными льготами, возможностями сочетать работу и семейные обязанности и т. д.) не достигает и 50%. Такая же ситуация и в Армении: здесь уровень

неудовлетворенности зарплатой составляет 79%, а остальными нюансами работы в школе – максимум 50%.

Недостаточная удовлетворенность размерами своих доходов среди учителей дополняется тем, что они чаще всего не считают, что оплата труда соответствует объему затраченных усилий. Заметная часть российских учителей (44%) полагает, что для того, чтобы полностью соответствовать вложенным в работу силам, их заработная плата должна быть не менее чем на 50% выше той, что они уже получают. Армянские педагоги справедливой считают оплату труда, в 2 раза превышающую ту, что у них имеется. При этом в России более амбициозные запросы имеют «молодые» специалисты, а в Армении – «зрелые учителя». В обеих странах наиболее скромные запросы предъявляют «пожилые специалисты».

Помимо прочего, уровень заработной платы постепенно перестает быть фактором, привлекающим в профессию квалифицированных специалистов. Так, среди российских педагогов уровень заработной платы к труду в школе мотивирует 6%, а среди армянских – 1,5% опрошенных. В обеих странах учителями приоритетное место в работе отводится не материальным, а духовным аспектам: удовлетворению, чувству радости за успехи обучающихся (42% в России и 66% в Армении).

Другими словами, в процессе формирования уровня ПЛУ российских педагогов главную роль играет регулятивно-эмоциональная устойчивость, а в Армении – институциональная (особенно в части готовности специалистов к работе в новых образовательных условиях). Одинаково для педагогов обеих стран финансовая и трудовая компоненты обладают понижающим эффектом для распространения изучаемого феномена.

В ходе расчетов все учтенные в процессе исследования наблюдения были сгруппированы по рассчитанным индексам ПЛУ. В итоге в обеих выборках было выделено три категории педагогов:

а) с **развитым** уровнем ПЛУ: РФ – 52%, РА – 43% (в обеих выборках сюда вошли наблюдения с интервалом итогового индекса ПЛУ свыше 24);

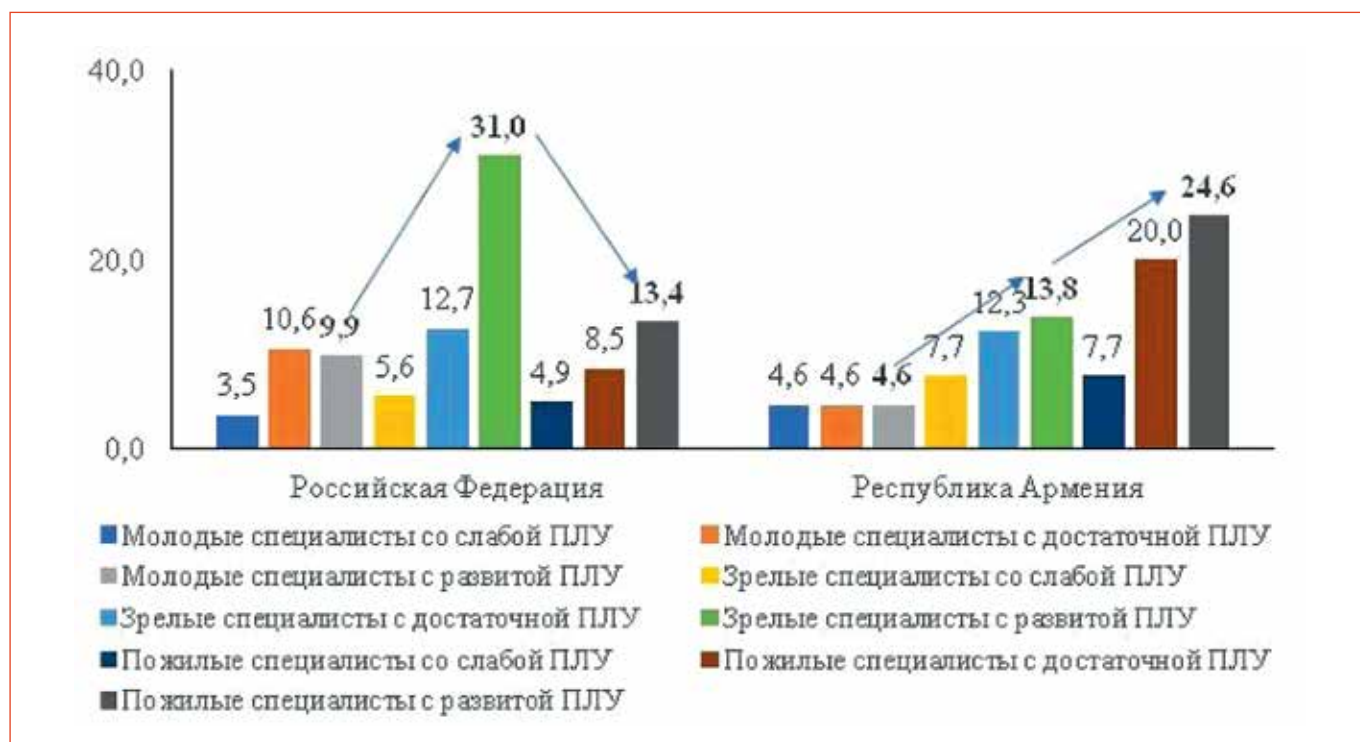


Рис. 2. Кластеры наблюдений с разным стажем работы и уровнем профессионально-личностной устойчивости в исследовании (в %). Источник: материалы целевого опроса учителей общеобразовательных школ (2023; N = 207).

Fig. 2. Clusters of observations with different work experiences and levels of professional-personal resilience in the study (as a percentage). Source: the materials of a targeted survey of teachers in general education schools (2023; N = 207).

б) с **достаточным** уровнем ПЛУ: РФ – 32%, РА – 37% (сюда вошли наблюдения с интервалом индекса ПЛУ 19–23);

в) со **слабым** уровнем ПЛУ: РФ – 14%, РА – 20% (сюда вошли наблюдения с интервалом индекса ПЛУ ниже 19).

В целом группировка показала, что опрошенные учителя по-разному устойчивы в профессии, поскольку ПЛУ не концентрируется не каком-то одном уровне. Учителя с развитым уровнем ПЛУ (их большинство в обеих выборках) обладают большим запасом адаптационных ресурсов, которые помогают им оставаться в профессии даже при усилении требований к работе. Учителя с достаточной ПЛУ обладают только частью адаптационных ресурсов, что позволяет им закрепиться в профессии, но они при этом испытывают действие рисков, которые могут повлиять на их профессионализм, продуктивность и работоспособность. Учителя со слабой ПЛУ обладают минимумом адаптационных ресурсов либо же не обладают ими, что формирует прекариатизацию, в результате чего действие рисков может быть чревато для них

выходом из профессии (Головчин, 2022). Малая наполняемость последней группы в выборках российских и армянских учителей (14 и 20% соответственно) свидетельствует о том, что уровень устойчивости представителей рассматриваемой профессиональной категории в исследуемых странах является достаточно стабильным.

При этом наиболее значимый вклад в ПЛУ российских и армянских учителей остается за компетентностной устойчивостью (этот тип устойчивости у большинства опрошенных развит на высоком уровне). Педагоги уверены в своих профессиональных способностях, что и придает им устойчивости в профессии. Схожим образом действует регулятивно-эмоциональная, трудовая и конативная устойчивость, но эти компоненты вносят больший вклад в формирование среднего уровня ПЛУ. Непосредственно на среднем уровне у учителей чаще всего находится институциональная устойчивость, а вот недостаточная финансовая устойчивость, несомненно, понижает уровень ПЛУ у педагогов.

Для проверки гипотезы о связи профессиональной устойчивости с возрастом

педагогов нами была проведена кластеризация наблюдений по двум переменным — стаж работы в образовании и уровень ПЛУ (рис. 2). Наполняемость кластеров в обеих выборках оказалась по большей части одинаковой с рядом исключений. Например, среди российских педагогов больше, чем у их коллег из соседней страны, «зрелых учителей с развитой ПЛУ» (31 и 14% соответственно), а у армянских педагогов — «пожилых учителей с развитой ПЛУ» (25 и 13% соответственно). Таким образом, можно говорить о том, что в Армении профессионально-личностная устойчивость у педагогов формируется постепенно и нарастает синхронно с приобретением опыта работы, а в России — нет. Действительно, среди «молодых» российских учителей доля тех, кто обладает развитой ПЛУ, составляет 41%, среди «зрелых» специалистов — 63%, а «пожилых» специалистов — 50%. Это означает, что в первые 10 лет работы в школе профессионально-личностная устойчивость у педагогов действительно усиливается, однако к моменту вхождения в пенсионный возраст она начинает снижаться. Среди армянских учителей формирование устойчивости, наоборот, происходит непрерывно. Среди «молодых» специалистов доля учителей с высокой ПЛУ составляет 33%, среди «зрелых» специалистов — 41%, а среди «стажистов» — 47%.

В рамках исследования мы провели поиск факторов, которые в разной степени влияют на формирование устойчивости в учительской профессии. Для этого мы осуществили анализ наличия корреляционной связи между индексом ПЛУ и рядом независимых (не участвующих в построении индекса) переменных. Анализ показал, что в обеих странах на уровень профессионально-личностной устойчивости учителей воздействуют разные обстоятельства. В России это прежде всего удовлетворенность работой и своей жизнью, а в Армении — наличие профессионального призвания.

Для «молодых специалистов» в России и Армении наиболее важным фактором является удовлетворенность работой. Наименее важно наличие педагогической традиции в семье (для ПЛУ армянских учителей оно

даже имеет заметный понижающий эффект). Подобная же картина также характерна для «зрелых» и «пожилых» специалистов. Однако в этих группах для россиян также наибольшее значение имеет удовлетворенность работой, а для представителей Армении — чувство призвания.

Таким образом, как для России, так и Армении проблема недостаточной устойчивости педагогов в профессии является весьма актуальной. При этом основной вклад в неустойчивость педагогов (прекариатизацию) в профессии в обеих странах вносит финансовая нестабильность профессии учителей. Риски финансовой неустойчивости в России в большей мере чувствуют на себе «пожилые специалисты», а в Армении — молодежь. В итоге только 54% учителей в России и 43% в Армении обладают профессиональной устойчивостью, которая предоставляет им возможность закрепиться на работе даже при внезапном ухудшении условий трудовой деятельности. Между этими показателями разница статистически незначительная, поэтому судить о том, что в одной стране ситуация с устойчивостью педагогов в профессии лучше, а в другой хуже, не представляется возможным. Примерно для трети характерна стабильность, которая будет действовать только в случае, если условия профессиональной деятельности в школе не будут усложняться (что при нынешней динамике реформирования маловероятно). Этим специалистам из-за дефицита профессионально значимых ресурсов придется придерживаться стратегий адаптации.

Обсуждение результатов

В заключение хотелось бы, опираясь на полученные результаты, внести некую ясность в рассмотрение вопроса о проявлении в учительской профессии признаков неустойчивости (прекариатизации), а также о влиянии на этот процесс возраста и стажа педагогов.

В целом прекариатизация пока еще не является яркой чертой учительства в этих странах, поскольку неустойчивость

в профессии характерна только для небольшой части учителей: 14% в России и 20% в Армении. В этой связи мы считаем, что, как и в случае с научно-педагогическим составом вузов, современных учителей целесообразнее отнести к категории «потенциальных прекариев» (термин введен в научный оборот И. В. Воробьевой (2022) для характеристики условий труда научно-педагогических работников высших учебных заведений). Однако риски прекариатизации учительской профессии в ходе дальнейшей модернизации сферы образования все же сохраняются, о чем свидетельствует заметная наполняемость группы учителей с достаточной ПЛУ. Если условия труда в школе резко ухудшатся, вырастет динамика модернизационных изменений, то все они станут обладателями слабой ПЛУ, а значит, педагоги из категории «потенциальные прекарии» могут стать просто «прекариями». Это важно учесть в ходе проектирования реформ в школьном образовании.

Исследование показало, что возраст педагога играет значительную роль в преодолении профессиональной неустойчивости. В обеих странах состояние неустойчивости в большей мере характеризует молодых специалистов (со стажем работы менее 10 лет). Можно было бы сказать, что адаптационные ресурсы у педагогов постепенно сформируются с опытом работы в школе, но такая закономерность действует далеко не всегда; точнее, в Армении она ярко выражена, а в России нет. Таким образом, только в армянских школах возраст становится гарантом устойчивости в труде, защищая учителя от попадания в категорию «потенциальных прекариев». Чем дольше педагог работает, тем больше он приобретает профессионально значимых ресурсов и тем сильнее чувствует единение с профессией и ищет устойчивости в уровне компетенций и способностей, накопленных благодаря годам общения с обучающимися и коллегами. В России в то же время формируются риски, благодаря которым возраст педагога теряет потенциал для преодоления профессиональной неустойчивости. Так, молодой специалист, отработав годы в российской школе, обретает

зрелость и устойчивость в профессии, которые затем из-за накопленной усталости и апатии снижаются ближе к предпенсионному возрасту. Старшие коллеги, таким образом, остаются работать в школе, но чувствуют себя менее защищенными на фоне новых образовательных вызовов.

Отметим, что проблема формирования у «стажистов» в России таких же рисков профессионально-личностной устойчивости, которые характерны и для молодежи, требует отдельного изучения. Вместе с тем, если категория «пожилых педагогов» начнет испытывать новые проблемы с устойчивостью, то в ловушку прекариатизации вполне могут попасть и «зрелые учителя», которые со временем также будут пополнять категорию «пожилых специалистов».

На первом этапе исследования мы сосредоточили наше внимание на доказательстве рабочей гипотезы о связи возрастных характеристик педагогов в российской и армянской школах с профессиональной устойчивостью. В то же время уровень этой устойчивости, скорее всего, будет весьма неодинаковым в территориальном разрезе, поскольку ресурсные, финансовые и материальные возможности столичной и периферийной, а также городской и сельской школы являются разными. В рамках продолжения исследования мы коснемся территориальных различий, выявленных при анализе полученного в ходе исследования массива данных.

В нашей работе рассмотрена полемика в отношении неустойчивости педагогов в профессии. Мы считаем, что проблема неустойчивости работников образования должна далее активно обсуждаться в научных кругах и быть поднята на государственном уровне.

Список источников / References

Акопян, Ф. (2021). Актуальные проблемы организации педагогического образования в республике Армения. *Вестник Государственного университета им. В. Брюсова*, 2(57), 115–131.

Александрова, О. А., Файман, Н. С. (2023). Критерии неустойчивости занятости научно-педагогических кадров. *Уровень жизни населения регионов России*, 19(1), 70–85. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_6_70_85.

- Аникин, В. А. (2019). Прекаризация среднего класса в современной России: что представляют собой гетерогенные средние слои? *Будущее социологического знания и вызовы социальных трансформаций* (к 90-летию со дня рождения В. А. Ядова), 360–362. М.: ФНИСЦ РАН.
- Анисимов, Р. И. (2019). Парадоксы труда и особенности прекаризации работников образования. *Судьбы российской интеллигенции: прошлое, настоящее, будущее*, 297–303. М.: РГГУ.
- Валеева, Н. Ш., Хайруллова, Э. Т. (2013). Факторы становления профессиональной морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Казанского технологического университета*, 23, 300–304.
- Вахабова, С. А. (2017). Профессиональная устойчивость в системе профессионально важных качеств будущих бакалавров социальной работы. *Современные наукоемкие технологии*, 8, 95–99.
- Вольчик, В. В., Посухова, О. Ю. (2016). Прекариат и профессиональная идентичность в контексте институциональных изменений. *Terra Económica*, 2, 159–173.
- Вольчик, В. В., Посухова, О. Ю. (2017). Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей. *Terra Económica*, 2, 122–138.
- Воробьева, И. В. (2021). Прекаризация молодежи в сфере социально-трудовых отношений. *Знание. Понимание. Умение*, 3, 100–112.
- Воробьева, И. В. (2022). Социально-трудовое положение преподавателей вуза: элитные специалисты или потенциальные прекарии? *Высшее образование в России*, 31(10), 69–86. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86>.
- Головчин, М. А. (2021). Оценка институциональных условий реализации программы «Земский учитель» в регионах России. *Управление образованием: теория и практика*, 4(44), 83–98. <https://doi.org/10.25726/d1582-9241-0230-m>.
- Головчин, М. А. (2022). Формула стресса. Методологические основы измерения личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. *Образовательная политика*, 1(89), 82–95. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-82-94>.
- Гузь, В. В. (2007). Моделирование процесса профессионально-личностной устойчивости учителя. *Преподаватель XXI век*, 23, 42–43.
- Долженко, Р. А., Лобова, С. В. (2018). Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы. *Университетское управление: практика и анализ*, 22(2), 83–96. <https://doi.org/10.15826/umr.2018.02.019>.
- Камарова, Т. А. (2020). «Цифровая прекаризация» научно-педагогических работников в условиях социально-экономической турбулентности. *Вестник ОмГУ. Серия: Экономика*, 3, 72–83.
- Клименко, Л. В., Посухова, О. Ю. (2018). Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России. *Вопросы образования*, 3, 36–67.
- Клюшников, И. А. (2005). *Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности*. Ставрополь: Ставропольский государственный университет.
- Леонидова, Г. В. (2023). Признаки прекаризации занятости педагогических кадров общего образования: региональный срез. *Проблемы развития территории*, 27(6), 157–177. <https://doi.org/10.15838/ptd.2023.6.128.10>.
- Малютина, Т. В. (2014). Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты. *Омский научный вестник*, 5(132), 149–152.
- Меликян, Г. (2021). Новый государственный стандарт общего образования (новые подходы, перспективы). *Вестник Государственного университета им. В. Брюсова*, 2(57), 30–41.
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А. (2016). Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 18, 66–73.
- Митрофанова, Е. А. (2017). Прекаризация труда научно-педагогических работников вузов: состояние и тенденции развития. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*, 6, 45–48.
- Нерсисян, А. (2021). Нехватка учителей более чем в 100 школах Армении: решат ли проблему поправки в закон? *Sputnik Армения*. <https://ru.armeniasputnik.am/20210614/Nekhvataka-uchiteley-bolee-chem-v-100-shkolakh-Armenii-reshat-li-problemu-popravki-v-zakon-27926857.html> (дата доступа: 20.11.2024).
- Пеньков, В. Е. (2014). Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего специалиста в процессе преподавания непрофильных дисциплин. *Международный журнал экспериментального образования*, 8–3, 81–82.
- Перевалова, А. А. (2014). Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3: Исследование профессиональной устойчивости педагога. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4–1(60), 81–86.
- Рахлис, Т. П., Скворцова, Н. В., Коптякова, С. В. (2017). Прекаризация как следствие трансформации социально-экономических систем. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление*, 1, 57–62. <https://doi.org/10.18323/2221-5689-2017-1-57-62>.
- Савченков, А. В. (2020). Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов. *Science for Education Today*, 1, 43–61. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03>.
- Статистический комитет Республики Армения. (2023). *Социально-экономическое положение Республики Армения в январе – ноябре 2023 года*. <https://armstat.am/ru/?nid=82&id=2629> (дата обращения 6.11.2024). М.: НИУ ВШЭ.
- Стэндинг, Г. (2014). *Прекариат: новый опасный класс*. М.: Маргинем Пресс.
- Шевченко, И. О. (2019). Преподаватели высшей школы в контексте прекарного труда: к постановке проблемы. *Судьбы российской интеллигенции: прошлое, настоящее, будущее*, 291–297. М.: РГГУ.
- Юй, С. (2021). Стратегии повышения эмоциональной устойчивости педагогов. *Гуманитарные и социальные науки*, 3, 253–262.
- Alonso, A., Ferreira, S., & Alonso, D. (2016). Middle class evolving to precariat: Labour conditions for the 21st century. *Social Work & Society*, 14(1), 1–12.
- Kang, M. A., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134–151. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>.
- Movsisyan, Sh. (2022). Teacher shortage in Armenia: The growing challenge. *Amberd Bulletin*, 6(19), 72–80. https://doi.org/10.52174/2579-2989_2022.6-72.
- Tadevosyan, H. (2023). The methodology for evaluating the quality of social-pedagogical activity in the general education schools of the Republic of Armenia. *WISDOM*, 25(1), 156–167.

Teacher Resilience in Russian and Armenian Schools

Maxim A. GOLOVCHIN,

Candidate of Economic Sciences, Economist of the Information and Analytical Center for Culture (Russian Federation). ORCID: 0000-0002-7813-5170. E-mail: mag82@mail.ru

Gohar S. MKOYAN,

Candidate of Sociological Sciences, lector at the Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Republic of Armenia). ORCID: 0000-0002-9165-7782.

E-mail: goharmkoyansoc@gmail.com

ABSTRACT The purpose of the study is to study the phenomenon of personal and professional stability of school teachers. Particular attention is paid to age as a guarantor of sustainability in the teaching profession. The paper presents an analysis of data from a sociological survey, which was conducted using a unified instrument among school teachers working in Russia and Armenia. The study analyzed the signs of sustainability in the profession among teachers. Using the author's tools, an assessment of personal and professional stability was carried out using the example of a sample of a sociological survey. Conclusions have been drawn about the manifestation of personal and professional instability (precariatization) in the teaching environment and the role of the teacher's age in overcoming the corresponding signs. The level of personal and professional stability of teachers indicated that in the countries studied it is still quite early to talk about the massive spread of signs of precariatization in the teaching profession (we can rather talk about the transformation of teachers into "potential precariat"). In the sample, only a small part of the observations has a weak level of personal and professional stability. However, significant risks of precariatization are borne by the process of teachers losing personal and professional stability with age (which is especially noticeable in the example of Russia). The novelty of the study lies in the development of an approach to the selection of characteristics and assessment of personal and professional stability, the use of which allows the formation of new hypotheses regarding the precariatization of teaching work.

KEY WORDS Russia, Armenia, teacher's work, personal and professional stability, precariatization, index assessment, clustering, survey

THE CITATION REFERENCE Golovchin M. A., Mkoyan G. S. Teacher Resilience in Russian and Armenian Schools. Educational Policy, (2024), 19(4), 96–111. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-96-111.

Received: 05.2024

Accepted: 05.2024

Date of publication: 12.2024

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

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2024



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

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

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



Мария ТЕНДРЯКОВА

ДЕТСТВО в социально-антропологической перспективе

В наше время, названное временем перемен, непредсказуемости, неопределенности, нарастающей сложности, «эрой Меркурия», когда большие группы людей становятся социальными кочевниками, находясь в постоянном движении, тема «отцов и детей», разрывов между поколениями становится особенно актуальной.



Татьяна МАРЦИНКОВСКАЯ

ЛИЧНОСТЬ в изменчивом и хрупком мире: новая феноменология и методология

Новое состояние социума в последнее время приводит к амбивалентным феноменам. Они характеризуют ситуацию не только хрупкости и уязвимости, но и непостижимого (а не только изменчивого) мира. Это доказывает, что необходимо искать варианты интерпретации этой противоречивой феноменологии.



Алексей ЗАСЛАВСКИЙ

СОЗДАНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ АССИСТЕНТОВ ПЕДАГОГА на основе чат-ботов с применением нейросетей

Существует решение, способное помочь преподавателям обрести дополнительные силы и «руки» — создание виртуальных ассистентов. С применением нейросетей такие ассистенты могут полупрофессионально выполнять возложенные на них задачи, работать круглосуточно и с минимальными затратами, избавить преподавателя от страха белого листа.