



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

№ 3 (99) 2024

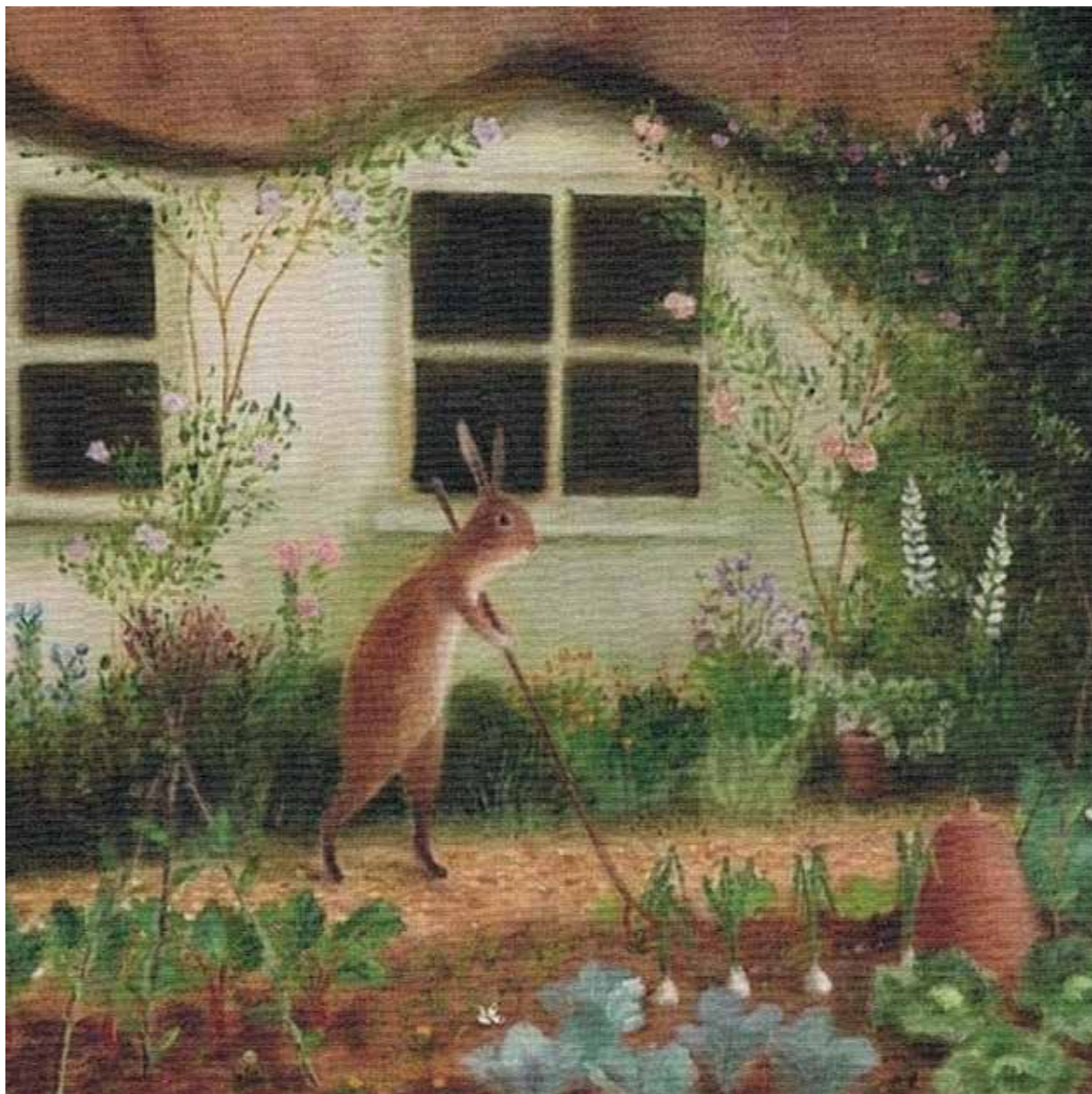
12+



ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

Трикстер — мастер необщих путей развития

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



РАНХиГС
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
ИМ. ПРОФ. Д. С. ЛЕВЧЕНКО

РАЗВИВАЕМ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА



Школа
антропологии будущего



Institute for Social Sciences
Институт общественных наук



ШАНИНКА
МОСКОВСКАЯ ВЫСШАЯ
ШКОЛА СОЦИАЛЬНЫХ И
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 3 № (99) 2024

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

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД



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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

Юрий Зинченко, д. псих. н., профессор,
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)

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

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

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

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

Василиос Эммануил Фтенакис, профессор,
президент Объединения Дидакта (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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИЯ

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 30.10.2024. Выход в свет 07.11.2024. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

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

ДИАЛОГ



008

ВАРИАТИВНОСТЬ

**Александр Асмолов,
Альберт Ефимов:**

«Для трикстера тема сильнее страха»

ВИД СВЕРХУ



022

ИНЫЕ МИРЫ

Мария Тендрякова.

Разум и искусственный интеллект: взгляд
культурного антрополога

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



032

СОЦИАЛЬНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ

Александр Поддьяков, Всеволод Грудинин.

Противодействие обучению других и их
«троянское» обучение: цифровые технологии
в социальных практиках и исследованиях

042

ЛИНИЯ ЖИЗНИ

Нина Пастернак, Александр Попов.

Самопознание в юности как средство преадаптации
к взрослости

РУЛЕВОЕ КОЛЕСО



050

ДОСТУПНАЯ СРЕДА

Анна Битова, Марина Переверзева, Ирина Текоцкая, Ольга Караневская, Ольга Лотош, Андрей Царев, Анастасия Рязанова, Анна Чистохина, Ольга Попова, Евгения Орачевская, Тамара Исаева, Анна Пайкова, Александр Боровых, Руслан Вялитов, Ирина Моисеева, Елена Заблоцкис, Ильмира Киш, Анна Лебедь.

Концепция развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации до 2030 года

ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС



070

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Олег Федоров, Маргарита Юрченко.

Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России

083

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

Татьяна Григорьева.

Анализ восприятия целей должности и критериев их достижения руководителями школ в контексте ФГОС

GLOBAL



096

ВЫСШАЯ ШКОЛА

Сабина Мусина, Игорь Владимиров, Рената Гасанова.

Университеты Казахстана в рейтингах приверженности устойчивому развитию

DIALOG

008

VARIABILITY

Alexander G. ASMOLOV, Albert R. EFIMOV. "For the trickster, the theme is stronger than fear"

TOP VIEW

022

OTHER WORLDS

Mariya V. TENDRYAKOVA. Intelligence and artificial intelligence: the view of cultural anthropologist

DIGITAL ARC

032

SOCIAL ENGINEERING

Alexander N. Poddiaikov, Vsevolod A. Grudin. Counteraction to others' learning and their Trojan Horse teaching: digital technologies in social practices and research

042

LIFE LINE

Nina A. Pasternak, Alexander A. Popov. Self-Discovery in Adolescence as a Means of Pre-Adaptation to Adulthood

STEERING WHEEL

050

ACCESSIBLE ENVIRONMENT

Anna L. Bitova, Marina V. Pereverzeva, Irina N. Tekotskaya, Olga V. Karanevskaya, Olga R. Lotosh, Andrey M. Tsarev, Anastasia V. Ryazanova, Anna V. Chistokhina, Olga A. Popova, Evgenia A. Orachevskaya, Tamara N. Isaeva, Anna M. Payakova, Alexander E. Borovykh, Ruslan R. Vyalitov, Irina V. Moiseeva, Elena Yu. Zablotskis, Ilmira R. Kish, Anna V. Lebed. Concept of Development of Alternative and Augmentative Communication (AAC) System in the Russian Federation for the Period up to 2030

SCHOOL BUS

070

SOCIAL SCIENCES

Oleg D. Fedorov, Margarita A. Yurchenko. Lost in Social Science Education: Destinies of the Discipline in Russia

083

GOAL SETTING

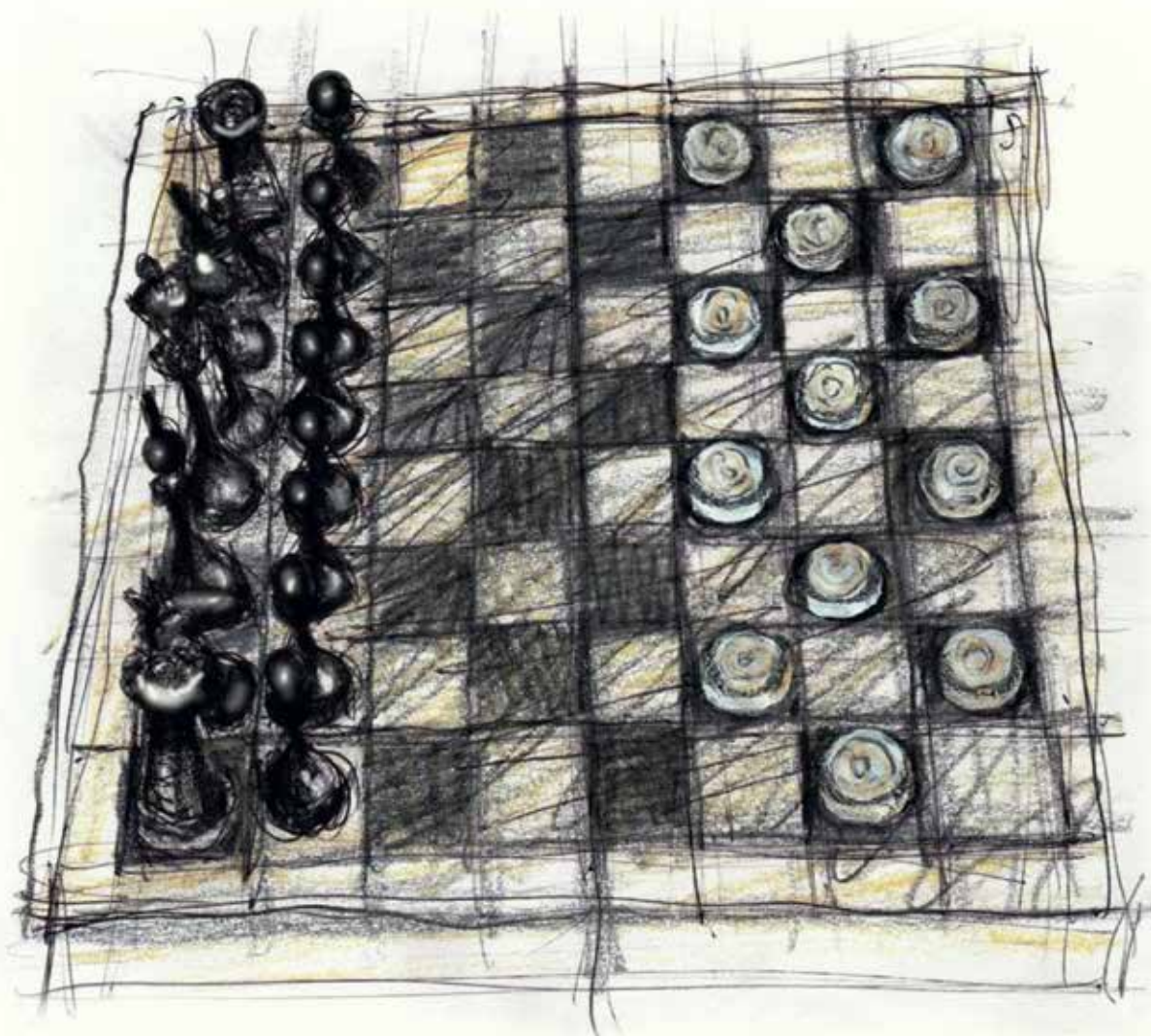
Tatiana V. Grigorieva. The analysis of goal setting and performance criteria among school principals in the light of the third release of the Federal state educational standards in the Russian Federation

GLOBAL

096

HIGHER SCHOOL

Sabina K. Mussina, Igor V. Vladimirov, Renata R. Gasanova. Kazakhstan universities in rankings of commitment to sustainable development



«Для трикстера тема сильнее страха»

Александр Асмолов, Альберт Ефимов

АННОТАЦИЯ Интервью продолжает цикл разговоров Альберта Ефимова с учеными о том, что сегодня представляет собой искусственный интеллект, в каких сферах и для каких задач он может применяться и каковы этические и социальные аспекты развития этой технологии. В разговоре о месте человека в современном мире Александр Асмолов рассказал о поддержании разнообразия в сложных системах и удержании сложности при их анализе. В ходе беседы прояснилось, как быть «вопрекистом», чем занимается антрополог будущего и почему метафора станет драйвером развития науки в эпоху искусственного интеллекта.

Также были затронуты следующие темы: кто такие трикстеры и почему они важны для поиска новых идей и смыслов; зачем мы сами себя приговариваем к отсутствию свободного времени и как это сказывается на когнитивных способностях; почему организационные структуры, которые люди умеют создавать, не соответствуют уровню задач и уровню технологий, которые появляются сегодня; какие главные идеи лежат в основе понятия «человекоцентричная организация»; приведет ли развитие искусственного интеллекта к асимметрии информации, когда все знают всё, и в чем главная опасность, когда человек начинает учиться у машины; почему разработчиков искусственного интеллекта можно назвать «сообществом пигмалионов» и в чем главная опасность «очеловечивания» машин.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА антропология, искусственный интеллект, трикстер, преадаптация, человекоцентричность, карнавальная культура, уликовая парадигма, слабые сигналы, эволюция, теория Дарвина, дизраптивный отбор, эффект бабочки

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-8-20

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Асмолов А. Г., Ефимов А. Р. Образовательная политика, 3(99), 8–20. DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-8-20

Поступила: 10.2024

Принята: 10.2024

Дата публикации: 10.2024

«Трикстер ищет необщие пути развития»

Альберт Ефимов [АЕ] Александр Григорьевич, как бы вы себя охарактеризовали одним словом?

Александр Асмолов [АА] Трикстер. Мастер необщих путей развития. У трикстера немало обликов. Кто-то называет трикстером Дон Кихота, а кто-то Петра Яковлевича Чаадаева. Одна из особенностей трикстера заключается в том, что он стремится взламывать тренды. Очень часто мы, пытаясь решать разные вопросы, смотрим на то, какие тренды имеют место сейчас, какие были в прошлом, и поднимаем огромный энциклопедический материал. Но при этом мы попадаем в ловушку, которую мой друг Александр Аузан любит называть «эффектом колеи». Трикстер – условное обозначение того, кто ищет необщие пути развития и не хочет попасть в колею.

Есть целый ряд работ о трикстере, посвященных исследованию той культуры, которая всегда ищет будущее и меняет миры. Гениальный мастер понимания мира Михаил Бахтин назвал эту культуру «карнавальной» или «смеховой». Во всех моих работах я обращался к образу трикстера. Мне был очень близок Михаил Бахтин, мне близок Дмитрий Сергеевич Лихачев с его книгой «Смех в Древней Руси» о том, как смех меняет мир. Мне близка позиция, что только когда вы умеете иронизировать над собой, вы можете развиваться, меняться и искать иные пути в культуре. Но кто меня очаровал – так это математик Юрий Манин, написавший работу «Мифологический плут...».

[АЕ] Вы знали его лично?

[АА] Нет, но читал с жадностью. Он взял идею известного филолога Владимира Топорова о том, что есть стратегия трикстера



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



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

и есть стратегия коллектива. Юрий Манин в «Мифологическом плуте...» поиграл с этой идеей как математик. Он сказал, что в ситуации кризиса, конфликта, безвыходности коллектив всегда старается сохранить статус-кво, устойчивость, стабильность, колею, «старается не упасть и не пропасть». А трикстер рискует, он всегда пытается либо выиграть, либо проиграть. Эта статья Юрия Манина, вышедшая

в замечательном журнале «Природа», стала для меня серьезным стимулом. Именно благодаря ей мне удалось поставить странные вопросы: а для чего существует личность? какова роль трикстера в культуре?

[АЕ] Мы говорим о смеховой культуре, но вам не кажется, что в последнее время смех подвергся невероятной инфляции? Мы много смеемся, потому что есть невероятно большое количество развлекательного контента. Появились люди, преодолевающие барьеры в совершенно разных направлениях и собирающие миллионы просмотров. Они ведут себя, как трикстеры, которых вы описали. Но это псевдотрикстеры, так как они ничем не рискуют.

[АА] Замечательный вопрос. Альберт, я бы резко различил смех и гомерический хохот. Ведь вспомните: Михаил Бахтин гениально анализирует Франсуа Рабле, откуда и выступает концепция смеховой культуры, а потом с концепцией смеховой культуры как с ключом он обращается к поэтике Федоровича Михайловича Достоевского. Я не случайно говорю об этих вещах: он четко показывает эволюционную логику простраивания иных, несбыточных пространств в ситуации неопределенности.

Любую вещь можно обесценить. Любое явление подлежит инфляции, но смеховая культура не обесценена. Она всегда порождает явления, которые в буквальном смысле меняют мир. На днях я старался заманить к себе на беседу гения смеха — Славу Полунина. Я ему задал вопрос: «Слава, как вы себя назовете?» Ответ был сногшибательным. Он сказал: «Александр, я праздничный клоун». Он очень востребован потому, что он праздничный клоун.

Обесценен ли смех Чарли Чаплина? Обесценен ли смех Полунина? Обесценен ли смех Бернарда Шоу? Я продолжаю. Обесценен ли смех «Горя от ума»? Замечательная фраза — «Почто юродивого обидел?» — звучит в моем сознании. Михаил Бахтин говорил не о смехе. Он говорил о том, что существует определенный тип творческих действий, взламывающих современную реальность. Он назвал их «смеховыми действиями». У них есть две особенности. Во-первых, они выворачивают

нормы, показывая возможности их развития, как ряженные выворачивают на себе одежду. Это заметно всем. Во-вторых, они относительно неподконтрольны цензуре.

Можно ли опошлить сложные явления? Конечно, можно. Можно ли смех превратить в хохот? Благодаря общению с вами возникает другой язык, скажу иначе: можно ли смех превратить в фиглярство? Фиглярство — это не смех, это пародия на смех. Поэтому, что бы в культуре ни возникало, всегда рядом идет пародия. Для меня фильмы Марка Захарова — это реальное проявление карнавальной культуры, где явление риска — главное. Вспомните замечательную картину «Обыкновенное чудо», где дана квинтэссенция смеха. Напоминаю о двух героях этого фильма, называя их именами тех мастеров, которые воплотили их на экране. Я имею в виду Александра Абдулова и Олега Янковского.

[АЕ] Медведь и Волшебник.

[АА] Волшебник или Хозяин, по-разному. Когда Медведь приходит к Хозяину, мы слышим фразу: «Уходи, ты мне неинтересен». — «Почему? Как?» — «Ты не поцеловал девушку». — «Но ведь я превращусь в медведя!» — «Значит, ты не любил девушку». Это действие преобразует реальность, оно невероятно мощное. Искусство всегда, как бы сказали этологи, работает на уровне сверхстимула.

Как мне говорил мой учитель Владимир Тендряков, «Анну Каренину» никто бы не читал, если бы она не прыгнула под поезд. Лев Николаевич Толстой мастерски добавляет этот эпизод, и смех становится трагедийным. Поэтому смеховая культура трагична. Здесь мы имеем и смех, и юмор, и уникальную сатиру.

«Преадаптация — готовность к тому, чего никогда не было»

[АЕ] Давайте я займу позицию защиты.

[АА] Защищайтесь!

[АЕ] Колея нам нужна, чтобы мы ехали дальше. Мы, простые люди, чувствуем себя

в колее спокойнее. Если я правильно понимаю эту логику, то колея для нас — единственное спасение от риска, темноты, хаоса. Вы же, как трикстер, как часть карнавальной культуры, увлекаете нас за руку, чтобы мы вышли из этой колеи.

[АА] Ситуация в том, что каждому времени — свои песни. Как только приходит ситуация неопределенности, становится ясно, кто выводит из колеи. И тогда мы говорим в буквальном смысле о том, что мой друг Вадим Петровский назвал «риском ради риска», или о том, что иногда называют надситуативной активностью. Выход за те или иные рамки существует не только у человека. Замечательный эволюционист и мастер поведения Варвара Дьяконова сделала блестящую передачу «Плата за ум» и на свертках показала, что некоторые не самые сильные, не самые нужные, не самые активные в продолжении потомства «паганелистые»¹ сверчки вдруг выходят на первый план, когда популяция попадает в сложную ситуацию. «Паганелистые» сверчки, вперед!

[АЕ] Это своеобразный интеллектуальный резерв общества? Если вся наша команда едет по колее, но кто-то идет вне ее, то в случае чего он нас вытянет?

[АА] Да. Моя оптимистическая позиция заключается в том, что среди ученых, мастеров культуры и искусства, а также мастеров создания технологий очень часто находятся люди, предлагающие то, что кажется странным, необычным, нелепым, то, что хочется рационализировать. Они открывают новую дорогу развитию.

[АЕ] Я расскажу одну историю. Лауреат Научной премии «Сбера» Алексей Алексеевич Полилов — энтомолог. Он всю жизнь изучает насекомых. Если бы он изучал «коммерческих» насекомых, таких как пчелы или вредители,

1 Жак Паганель — один из главных героев романа Жюль Верна «Дети капитана Гранта». Известный ученый-географ, имеющий множество ученых титулов и состоящий во множестве научных обществ. Паганель стал образцом литературного типажа «ученого чудака».



Фото предоставлено Сбером

например, это было бы полезно. Но он изучает микроос. Размер этих созданий составляет примерно 100 микрометров, то есть одну десятую миллиметра. Они очень маленькие и совершенно бесполезные. Алексей Алексеевич Полилов получил нашу премию, он член-корреспондент Академии наук, выдающийся ученый. Его статьи были на обложках *Nature*. Все хорошо, но очень далеко от практической пользы. Я его спросил, как он привлекает молодежь. Он говорит, что в популяции всегда есть люди, которым очень любопытно. И они абсолютно не озабочены практической пользой. Им просто интересны микроосы. Хотя, казалось бы, кому они могут быть интересны?

Выяснилось, что практическая польза все же есть. Я, честно, сам этого не ожидал. Начав разбираться в том, что делает Алексей Алексеевич, я подумал, что все это уже когда-то слышал. И точно. Я нашел эссе Станислава Лема 1983 года, в котором он говорит, что

искусственный интеллект — это ерунда до тех пор, пока вы не начнете делать синсектов, то есть синтетических насекомых. И что ИИ должен строиться по роевому принципу, на основе «интеллекта микронасекомых». Когда я просто это прочитал, то подумал: вот пан Станислав написал это больше 50 лет назад. А Алексей Алексеевич Полилов во всех своих проспектах пишет, что изучает своих микронасекомых, потому что они могут стать основой искусственного интеллекта и робототехники. Он изучает архитектуру их мозга и говорит, мол, ну как же, они такие несложные — всего 300 нейронов, но летать умеют. А мы вот не умеем. Значит, надо у них учиться. Он научный трикстер для меня.

[АА] Абсолютно точно.

[АЕ] Профессор Паганель в чистом виде, даже похож немного. Простите меня, пожалуйста, Алексей Алексеевич, если вдруг это услышите.

На этом примере мы видим, что будущее, которое пан Станислав Лем планировал несколько десятилетий назад, проявляется ровно в этих исследованиях. И это, мне кажется, как раз иллюстрация того, о чем вы говорите. Хотя, надо сказать, это случается не часто.

[АА] Я благодарен за этот пример. И наше общение позволяет мне поделиться свободным потоком ассоциаций. Когда вы начали рассказывать об этом интеллектуальном трикстере, я вспомнил, что у Даниила Гранина, с которым я имел счастье общаться, была повесть о великом эволюционисте и великом ученом Александре Любищеве. В этой книге Даниил Гранин приводит следующий пример. У одного специалиста по зоологии беспозвоночных спрашивают: «Профессор, вы всю жизнь занимаетесь строением дождевого червя. Вам не надоедает?» И получают великолепный ответ: «Ну что вы! Червь так длинен, а жизнь так коротка!» Я не случайно это вспомнил. То, что вы сказали, приводит меня к эволюционному смыслу трикстеров.

Существует принцип преадаптации — готовности к тому, чего никогда не было. Можно его выражать по-разному: как у Виктора Черномырдина — «никогда такого не было, и вот опять», или как это сделал замечательный мастер фильмов Гарри Бардин в названии своей последней книги — «И вот наступило потом...» В любом случае, преадаптация, которую называют ужасом Чарльза Дарвина, делает акцент на том, что в эволюции существуют избыточные возможности, не нужные для прагматичного, прикладного решения здесь и сейчас. Более того, может быть, они никогда и не будут нужны. Если вы зададите вопрос, для чего эволюционно нужны игры животных, которые Конрад Лоренц даже назвал «вакуумной активностью», то поймете, что в игре «проигрываются» один за другим варианты. Откуда берется понятие «мусорной», или ненужной, ДНК? В ДНК очень небольшая часть кодирует белки, а большая часть называется мусорной.

К этой идее независимо друг от друга приходили многие ученые: замечательный биолог Евгений Кунин, написавший книгу «Логика случая», Абрахам Флекснер,

предлагающий принцип полезности бесполезного... Наконец, мои любимые трикстеры Аркадий и Борис Стругацкие приводят маленький пример. Герой «Обитаемого острова» Максим попадает в лабораторию, куда приходит прокурор, понимающий, что все рушится и ему надо найти опору, чтобы взять власть. «Он пришел проверять. Он прокурор, он ревизор. А Максим стоит у окна и задумчиво ничего не делает. «Господи, я бы всех у себя, на своей работе уже загнал черт знает куда за безделье, а этому разрешают стоять и думать просто так». Вот эта уникальная ситуация, когда те, кому разрешают мыслить просто так, взрывают реальность.

«Двигателем развития является конфликт»

[АЕ] Давайте поговорим про мышление. Мой любимый период человеческой истории — античная Греция. Чем больше я узнаю про нее, тем больше понимаю, что в моей научной специальности — философии — сказать что-либо новое, чего еще греки не сказали, почти невозможно. Я задумался: откуда у них все это было? Жили на довольно маленьком полуострове, жизнь была тяжелой, только что вышли из каменного века. И я понял, что у них было время подумать. Они просто думали, потому что у свободных людей было на это время. Вот у современного человека, мне кажется, возможностей постоять у окна и подумать, хотя бы даже с чашкой кофе, очень мало. Нас все время отвлекают. Есть график, надо выполнять задачи, дела, поручения.

Мне кажется, отсутствие свободного времени приводит к тому, что люди перестают думать. Но если дать людям свободное время, будут ли они думать? Нет. У многих свободного времени очень много, но они все равно не думают. Почему?

[АА] Как именно думали древние греки — это уникальный вопрос. Я, как и вы, люблю Элладу, но одновременно меня веселят вопросы, которые возникали при обсуждении Эллады у наших замечательных филологов, социологов и философов. Я приведу эти вопросы. Статья Виктора Ярхо называется «Была ли у древних

греков совесть?» Еще один пример: мой друг, которого уже нет, энциклопедист, взрывавший все вокруг, рассказывая о том, что происходило в мире, невероятно любивший Элладу Игорь Семенович Кон, задавался вопросом: «А был ли древний грек личностью?» Давайте мы не будем впадать в грех презентеизма и эволюционного снобизма, присущего нашей высокомерной Европе с ее европоцентризмом, из-за которого мы не понимаем ни мир Китая, ни мир Японии, ни мир Африки. Иногда мы говорим, что в Элладе все было во! И, наверное, вы правы. Там было столько всего, что мы открываем и открываем. Но было ли у них свободное время?

Один из мастеров исследования искусственного интеллекта Клэй Ширки выпустил книгу, название которой неудачно переведено как «Включи мозги. Свободное время в эпоху Интернета». Это блестящая, недооцененная книга. Клэй Ширки показывает, сколько есть в культуре проблемных ситуаций, возникших из-за того, что решение ищут под фонарем, а надо было пойти поверх барьеров, говоря языком Бориса Леонидовича Пастернака. Поэтому мы сами приговариваем себя к отсутствию свободного времени. Вы хотите жить по графикам? Вы хотите жить все время в культуре, символом которой для меня является фильм «Кин-дза-дза»? Сколько у тебя ку? Пацак ты или нет? Ну, мог бы по-другому сказать. А вы какого грейда будете?

[АЕ] Наступаете на больное?

[АА] Иногда наступаю. У трикстеров такое бывает. Мы владельцы своего времени.

[АЕ] Вам не кажется, что сейчас у нас богоподобные, прямо выдающиеся технологии: искусственный интеллект, квантовые вычисления, роботы, дроны? А вот методы управления людьми, создающими эти технологии, остались в XX, отчасти в XIX веке.

Мы наблюдаем конфликты вроде того, когда недавно основателя компании OpenAI Сэма Альтмана сначала уволили, потом вернули на работу. Это возникает из-за того, что организационные структуры не соответствуют уровню задач и технологий.

[АА] Мы с вами как-то общались с человеком, который сказал следующую фразу: «Мы прорвались к богоподобным технологиям, но управляем даже своими чувствами и эмоциями так, как и многие столетия или тысячелетия

назад». И тут я сажусь на своего конька-горбунка, как и положено трикстеру. Кто такой трикстер? Его другое имя — Иван-дурак. Без трансформации организации — не называя их розовыми, не играя в эволюцию или спиралевидное развитие, пока они не станут человекоцентричными,

пока они не уйдут от жесткой иерархии к гетерархии — мы будем проигрывать.

[АЕ] Вот вы сейчас сказали важнейшее слово современности — человекоцентричность. Мне кажется, оно не настолько недооценено, оно уже вступило в фазу инфляции своей ценности и сущности, потому что мы слышим это довольно часто, но очень много непонимания, что это такое. Что такое человекоцентричность? Какая организация человекоцентрична?

[АА] Во-первых, в начале разговора мы бросили мысль, что любая идея может подвергнуться инфляции, профанации: квази-идеи, имитации и так далее. Или, как это еще называют блестящие мастера, карго-эффект. С человекоцентричностью происходит очень часто то же самое в очень многих организациях. Этот термин, к эпидемии которого я причастен, таит в себе ловушки. Он говорит как бы о том, что во главе организации должен быть человек. Нет и еще раз нет.

[АЕ] Тогда в чем было бы отличие от гуманизма?

МНЕ БЛИЗКА ПОЗИЦИЯ, ЧТО ТОЛЬКО КОГДА ВЫ УМЕЕТЕ ИРОНИЗИРОВАТЬ НАД СОБОЙ, ВЫ МОЖЕТЕ РАЗВИВАТЬСЯ, МЕНЯТЬСЯ И ИСКАТЬ ИННЫЕ ПУТИ В КУЛЬТУРЕ

[АА] Ни при чем здесь гуманизм. Вообще. Когда я пытаюсь объяснить, что такое человекоцентричность, я обращаюсь к гениальному трикстеру Бертольду Брехту. Он бросил следующую фразу: «Вы не объясняйте людям, что им надо быть добрыми. Вы создайте организацию, в которой им выгодно будет быть добрыми». Обратите внимание, это ответ на ваш вопрос. На самом деле человекоцентричность — это супервыигрышная стратегия бизнеса, который понимает всю опасность решений. Наиболее жестко это выразил Георгий Петрович Щедровицкий: простое решение сложных вопросов — это путь к фашизму. В этом смысле человекоцентричность — это четкое понимание того, что мы имеем дело со сверхсложной эмерджентной системой — человеком.

Чело́векоцентри́чность — это понимание, что нельзя запрограммировать непрограммируемое. Нельзя понять человека из схем «ген — поведение», «нейрон — сознание», «стимул — реакция», нельзя думать, что какие-то уровни нашего поведения поддаются реактивному, адаптивному прогнозу. Человек обладает уникальным кодом преадаптивности и непредсказуемости.

Когда мы строим человекоцентричную организацию, то не играем в добродетели и, простите меня, в альтруизм. Давайте говорить серьезно. Первое. Мы увлеклись при развитии сложных систем идеей, что выигрывают конкуренты. Эта идея восходит к гениальному Чарльзу Дарвину. Но на каждую идею появляется трикстер — для Чарльза Дарвина им стал Карл Поппер. Он был очень злым критиком всего и вся. Теорию Чарльза Дарвина он свел к формуле «выживают выжившие». Вот это доведение до абсурда! В своих работах Чарльз Дарвин говорил не о видах, а о конкуренции отдельных индивидов. Именно поэтому он строил свою идею на том, что единственным двигателем развития является конфликт.

Три великих конфликтолога задали нам колею. Чарльз Дарвин — конфликт видов. Карл Маркс — антагонизм и борьба классов. Зигмунд Фрейд — конфликт Сверх-Я и Оно.

«Выигрывают те, кто находит путь взаимоподдержки»

[АЕ] Я бы добавил Фридриха Ницше, потому что он говорил о конфликте человека с самим собой, который нужно преодолеть, чтобы стать сверхчеловеком.

[АА] Эту идею блестяще повторил революционер, который говорил, что мы должны выплавить нового человека, — Лев Троцкий. Он предложил идею развития конфликта в перманентную революцию, что позже было воспето: «Мы на горе всем буржуям мировой пожар раздуем». Так и раздувается.

Мы оказались зажаты в колею и не увидели того, что гениальные эволюционисты видят сегодня и что они видели уже в двадцатых годах прошлого века. В 1902 году вышла статья «Взаимопомощь как фактор эволюции». Ее автором был человек, которого у нас часто знают только как анархиста, Петр Алексеевич Кропоткин. Он говорил, что общество — это не ассоциация людей, а выигрышная от жизни сообща форма поведения. Обратите внимание на разницу формулировок.

Почему социальность выигрывает? Потому, что растет возможность быть индивидуальностью, потому, что мы уходим от анонимных форм эволюции, где субъектность сведена к нулю, к разнообразию видов. Об этом начинал думать Петр Алексеевич Кропоткин. Это показал гениальный, малоизвестный у нас основатель биопсихологии, который опередил и Конрада Лоренца, и Николача Тинбергена, — Владимир Вагнер. Его двухтомник «Биопсихология» вышел в 1910–1913 годах. Он показал: чем выше эволюция, тем больше роль различий, асимметрии, разнообразия. Выигрывают те, кто находит путь взаимоподдержки. И оказывается, что стадные формы жизни — привет человекоцентричности! — где начинает прорабатываться стратегия win-win, выигрывают от объединения. Это не игры в гуманизм и доброту. Это совершенно другие стратегии.

И, наконец, последнее. Лет 30 назад, не зная работ Владимира Вагнера, замечательный эволюционист Уильям Гамильтон вместе с экономистом и политологом Робертом

Аксельродом написал статью в *Science* «Эволюция кооперации». Это был уникальный междисциплинарный союз экономиста-политолога и эволюциониста. Насколько кооперации на разных уровнях выигрывают!

[АЕ] Кооперация — это характеристика человекоцентричности?

[АА] Да, кооперация — это одна из характеристик сложных человекоцентричных систем. Если мы будем четко понимать всю эту логику и уйдем от ловушек конфликта, банальной конкуренции и так далее, то увидим продуктивность человекоцентричности. Человекоцентричная стратегия приводит к взаимному выигрышу, когда вы видите сложность людей, а не их роль.

[АЕ] Я всегда нахожусь в колее, Александр Григорьевич. Я — человек-колей. Но сейчас попробую быть трикстером. Вам не кажется, что человекоцентричный подход вгоняет людей в колею, в которой они вынуждены находиться друг с другом, потому что они завязаны на кооперации? Места для трикстеров остается все меньше и меньше.

[АА] Не беспокойтесь за трикстеров. В любой организации, которая не является доведенной до конца, даже в тоталитарных системах, есть трикстеры. Всегда будет Борис Леонидович Пастернак, всегда будет Александр Фридман. В заставке трикстерной программы «Очевидное — невероятное», в которой мне довелось участвовать, звучали слова «И Гений, парадоксов друг». Цензура вычеркнула последнюю фразу: «И Случай, бог-изобретатель». Мы с Сергеем Петровичем² часто обсуждали эти вещи.

2 Сергей Петрович Капица (1928–2012) — советский и российский ученый-физик, просветитель и телеведущий. С 1973 года бесценно вел научно-популярную телепрограмму «Очевидное — невероятное».

Когда вы говорите, что вы человек колей, — это чисто трикстерное поведение. Вы такой же человек колей, как Сергей Леонидович Капица, как его отец, бывший за уникальных физиков и спасший жизнь Ландау. Это движение я называю странным термином «вопрекизм».

[АЕ] «Вопрекизм» — это прекрасно. Украл, взял на вооружение. Мне кажется, Россия — просто страна вопрекизма. Все, что делается хорошего, делается вопреки.

[АА] Когда мы говорим, что Россия — такая-то страна с таким-то «особым путем», это абстракция, упрощение. Везде есть «вопрекисты».

СРЕДИ УЧЕНЫХ, МАСТЕРОВ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА, А ТАКЖЕ МАСТЕРОВ СОЗДАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОЧЕНЬ ЧАСТО НАХОДЯТСЯ ЛЮДИ, ПРЕДЛАГАЮЩИЕ ТО, ЧТО КАЖЕТСЯ СТРАННЫМ

«Ставка на риск может вывести из кризиса»

[АЕ] Точно такое же упрощение, как и с Элладой. Давайте затронем иную тему, касающуюся других греческих слов. Есть полис — его изучает политология. У нас есть этнос, племя (это культура племени, обычаи племени, взаимодействие внутри этого племени) — изучается культурологами. Есть антропос — мы изучаем, как человек соотносится с другими людьми, с внешней средой. У нас есть психея...

[АА] Это Аристотель обозвал мою науку «наукой о душе». Но он поднимал под душой целевое начало, которое помогает двигаться к цели.

[АЕ] ...соответственно, наука — психология. Можно дальше уйти в нейронауки, которые изучают физические проявления ментальных явлений. Но давайте здесь остановимся. Мы имеем ряд наук от политологии до психологии. Как вы заметили, антропология будущего — ваша любимая игрушка. Если антропология как наука существует на факультетах и кафедрах, то где находится антропология будущего

в этом спектре наук? Что такое антропология будущего?

[АА] Есть науки об обществе, есть науки о природе, но в классификации наук, которая утверждена официальными документами, отсутствуют науки о человеке. Хотя все больше говорят о том, насколько важна антропология. Благодаря ушедшим в прошлое Ивану Тимофеевичу Фролову, Владимиру Петровичу Зинченко и Борису Григорьевичу Юдину появился великолепный журнал «Человек».

[АЕ] Он издается, мне кажется, до сих пор.

[АА] Он продолжает издаваться, несмотря на его сложную судьбу. Но у нас — для меня это болезненно важно — нет факультетов антропологии в вузах. У нас недооцениваются антропологические профессии: педагоги, врачи, коучи, фасилитаторы, и так далее. Это практическое человековедение. Мы бежим от понимания человеческой сложности, из-за чего сильно проигрываем. Именно поэтому лет восемь назад мы с Владимиром Мау попытались сделать маленькую структуру, которую мы вместе с моим коллегой Сергеем Зуевым назвали «Школой антропологии будущего».

В мире есть немало книг под названием «Антропология будущего». За ними стоит очень четкая идея: человек никогда не приходит в настоящее прямо из прошлого, человек строит свое настоящее как реализацию образа будущего. Помните капитана Врунгеля? У него был корабль «Победа», но две буквы отпали, и появилось слово «Беда». Как корабль назовешь, так он и поплывет.

Попытки конструирования будущего были всегда в форме утопий, предсказаний, прогнозов. Пока мы не поймем антропологию как эволюционную антропологию, пока мы не поймем антропологию как культурно-историческую антропологию (по идее Льва Семеновича Выготского), мы мало куда продвинемся. Мы не поймем, что наряду

с принципами Чарльза Дарвина существует вариативный отбор, поддерживающий разброс. Замечательный антрополог Валерий Алексеев придумал идею отбора, который не стабилизирует по Ивану Ивановичу Шмальгаузену, не селектирует по Чарльзу Дарвину, а сохраняет вариации. Другая идея — дизраптивный отбор. В бизнес-среде есть идея, что любая компания проходит стадии *run, change и disrupt*³. Ставка на вариативный и дизраптивный отбор, ставка на риск и индивидуальность может вывести из кризиса. Это одна из идей антропологии будущего.

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ — ЭТО ПОНИМАНИЕ, ЧТО НЕЛЬЗЯ ЗАПРОГРАММИРОВАТЬ НЕПРОГРАММИРУЕМОЕ

[АЕ] С дизраптами вообще, Александр Григорьевич, все сложно, потому что это слово подверглось большой инфляции. Некоторые дизрапты на конвейер ставят.

[АА] Дизрапт и конвейер — это вещи несовместные. Когда вышла книжка Клауса Шваба «Четвертая промышленная революция» и в самом ее начале я прочел о дизраптивных технологиях, об их месте в будущем изменении мира, меня просто так и пошатнуло, потому что у меня в глазах стояла конструкция эволюционистов, говоривших о дизраптивном отборе. Клаус Шваб и эволюционисты никак не связаны, хотя смысл дизрапта и может быть эволюционно понят. Как говорили некоторые замечательные эволюционисты, ничто в мире не может быть понято не с точки зрения эволюции.

[АЕ] Точка зрения эволюционной антропологии — это историко-эволюционный подход. Но любая научная дисциплина характеризуется не только точкой зрения, но и инструментами. Каковы инструменты антропологии будущего?

3 Речь идет о концепции управленческой деятельности организации как состоящей из трех компонентов: операционный (Run), связанный с изменениями (Change) и «прорывной» (Disrupt).

[AA] У нее немало инструментов. Во-первых, антропология будущего особенно чувствительна к тому, что называется «слабыми сигналами». Этот подход использовался в разных направлениях. Например, «уликовая парадигма» микроисторика Карло Гинзбурга: мы обращаем внимание на мелочи, которые могут изменить мир. Второй мастер этого подхода — Зигмунд Фрейд. Его «Психология обыденной жизни» — о том, что оговорки, обмолвки, описки приоткрывают неосознаваемые мотивы поведения. Когда я приглашаю на свидание Елену, а называю ее Наташей, она абсолютно права, если прерывает со мной коммуникацию.

Во-вторых, перехожу на самое близкое для себя. Для нас ключевыми концепциями являются принципы неравновесного поведения. Они идут от целого ряда исследователей сложных, эмерджентных систем, прежде всего от создателя теории неравновесных диссипативных структур Ильи Пригожина. Среди огромного наследия Ильи Пригожина для антропологии будущего невероятно важна идея, представляющая собой суть эволюционного оптимизма: в точке бифуркации даже малый сигнал может изменить траекторию эволюции системы.

[AE] Эффект бабочки.

[AA] Да, но это сложно. А мне хочется по-трикстерски, весело. «Взял и клюнул таракана — Вот и нету великана». Вспомните «Тараканище», вспомните «Муху-Цокотуху». Корней Иванович Чуковский был специалистом по слабым сигналам, которые меняли траекторию развития системы.

[AE] Да-да, я помню, как он поехал в Финляндию уговаривать Илью Репина вернуться в Советский Союз, и тот в дневнике писал, что Корней Иванович Чуковский

приехал и два часа рассказывал о том, почему не нужно возвращаться.

«Красота — в ошибках»

[AE] Еще одна тема, которую я хотел поднять — человек и искусственный интеллект. Начну с тезиса, который мне кажется ключевым: исчезает асимметрия информации. Все знают всё обо всех сразу, хотя на асимметрии информации держатся многие процессы в нашем обществе. Мощь машин безмерна. Мы загрузили в них практически все

имеющиеся знания мира. И теперь доступ к этой информации есть у каждого. Как вы считаете, какие это будет иметь последствия?

[AA] Это невероятно интересная гипотеза. Нарушает ли

искусственный интеллект асимметрию информации? Приводит ли он к тому, что все начинают жить общим умом и теряют свой собственный — индивидуальный и неповторимый ум? Мой учитель, Алексей Николаевич Леонтьев, говорил две вещи: во-первых, кризис образования XX века — это обнищание души при обогащении информации; во-вторых, разрабатывая искусственный интеллект, мы вдруг не замечаем, что сами начинаем учиться у машин уму-разуму. Круг замыкается. Мне эта гипотеза кажется невероятно важной, и есть моменты, которые в ее контексте надо обсудить. Давайте попробуем.

Бывает адвокат дьявола, бывает адвокат искусственного интеллекта. Я бы сказал, что на планете Земля в XXI веке появилось огромное сообщество, которое придумывает свою мифологию. Не надо называть их технофилами, я бы назвал их пигмалионами, влюбленными в свой продукт.

[AE] Давайте напомним, что Пигмалион — это скульптор, который создал скульптуру и полюбил ее.

**В ЛЮБОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, КОТОРАЯ
НЕ ЯВЛЯЕТСЯ ДОВЕДЕННОЙ ДО
КОНЦА, ДАЖЕ В ТОТАЛИТАРНЫХ
СИСТЕМАХ, ЕСТЬ ТРИКСТЕРЫ**

[АА] И Афина ее оживила. То же самое сегодня: появляется пласт интеллектуалов, которые в ответ на ваш тезис об уравнителе скажут — и не потому, что они с вами по существу не согласны — что продукт стал их идиолом, а вы покусились на святое. А что значит любить без памяти? Это значит закрыть свое сознание от любых аргументов. Виновен ли в этом искусственный интеллект? Я думаю, что этот великолепный продукт не виновен. И с ним произойдет то же самое, что с замечательным профессором Хиггинсом, который влюбился в замечательную цветочницу.

[АЕ] Пьеса Бернарда Шоу неплохо заканчивается.

[АА] Неплохо и с большим юмором. Когда вдруг искусственный интеллект закричит своим создателям «Возьмите свои туфли!» и покинет их, только тогда у них будет экстаз. Мы любим девушку, которая убегает.

[АЕ] Асимметрия информации также исчезает между людьми, а возрастает между ними симметрия, а именно похожесть. Люди получают в целом одни и те же рекомендации, пользуются одними и теми же помощниками, одними и теми же сервисами.

[АА] Вы сегодня уже исповедовались в своей любви к Античности. Сенека говорил: «Не согласись со мной хоть в чем-нибудь, чтоб нас было двое». И в этом смысле различие — есть ключ развития. Если Эразм Роттердамский написал «Похвалу глупости», то человечество будет развиваться до тех пор, пока звучит ода разнообразию. И в этом смысле при всей конвейеризации, деперсонализации, обезличивании происходят циклы унификации и роста разнообразия. Как только культура забредет по колее в унификацию, мир изменится — и окажутся востребованными разнообразие и рост асимметрии. «Жаль только — жить в эту пору прекрасную уж не

придется — ни мне, ни тебе», но мы с вами и занимаемся тем, что множим асимметрию.

[АЕ] Мы-то с вами точно ее множим. У трикстеров есть одно недооцененное, но вечное оружие в борьбе за асимметрию — красота. Хочется немного поговорить о ней, потому что на моей основной работе поговорить об этом не с кем. Я разговаривал с филдсовским лауреатом Стасом Смирновым. Мы говорили про искусственный интеллект в математике, и он сказал, что главное, что остается у математика-человека, — это чувство красоты

самой математики. Это ключ к настоящим открытиям. Мир полным ходом идет к автоматизированным решателям. Доказать простые теоремы машина точно сможет, а вот перебросить «мостики» от одной

области к другой — вряд ли. Нет шаблона, который бы подсказал машине ту красоту математических формул или физического мира, которую видел Эйнштейн, потому что нормальному человеку вообще невозможно додуматься до теории относительности, как и Ньюто́ну было непросто дойти до открытия всемирного закона тяготения. Роль красоты, мне кажется, недооценена в асимметрии.

[АА] Мы сейчас заглядываем в такую бездну, что мне становится немножко не по себе. Красота — в ошибках. И когда нас захватывает красота, это двигатель, это драйвер. Исследователя двигает красота идеи. Вы говорили об исследователе микроос. Уверен, что его увлекала не перспектива создать биоподобный искусственный интеллект. Его интересовала красота.

[АЕ] Да, красота природы, создавшей невероятные вещи.

[АА] Цикл Умберто Эко, гениального мастера семиотики, об уродстве и красоте показывает, что красота асимметрична,

У ТРИКСТЕРОВ ЕСТЬ ОДНО НЕДООЦЕНЕННОЕ, НО ВЕЧНОЕ ОРУЖИЕ В БОРЬБЕ ЗА АСИММЕТРИЮ ИНФОРМАЦИИ — КРАСОТА

что в ней есть упоение в бою, есть восторг. И поэтому красота — это всегда поверх барьеров. Я не буду внимательно на вас смотреть и спрашивать: «Альберт, вы любите эталонных женщин?» Вы не на кушетке, а я не психоаналитик. Отвечу сам: секрет красоты не в этом. Мы не любим эталонных женщин. Мы не любим эталонные исследования. Мы любим те исследования, которые зовут нас своей красотой.

[АЕ] Мысль становится красивой, когда она не похожа на все остальные.

[АА] Не знаю, можно ли определить красоту... Мы входим в порочный круг, когда пытаемся поверить алгеброй гармонию. Гений и злодейство совместимы — или это некрасиво? Я думаю, что когда-нибудь машины смогут работать с тем, что великие гештальтисты называли законом прегнантности. Они считали красотой стремление к хорошей форме, к завершению. Это машина может сделать. Но ключевая особенность человека в том, что он всегда незавершенный проект эволюции.

[АЕ] Это Ницше? Человек как промежуточная фаза?

[АА] Дело не в Ницше. Многие другие мастера более богато описывали подобного рода феноменологию. Идея физиологии активности Николая Бернштейна и идеи Карла Проппа мне намного ближе. Красива книга Бруно Беттельхейма о волшебной сказке. Мы оказались заложниками идеи, что развитие человека идет по пути достижения наивысшей формы разума. Нет и еще раз нет. Нет линейного развития. Важнейшей формой мышления является метафора. Может ли машина мыслить метафорами? Может ли машина схватывать смыслы? Может ли машина прийти к тому, что называется озарением или инсайтом? Может ли машина впасть в аффект? Я не знаю. Если я начну рассуждать на эту тему, то я боюсь... нет, думаю, что я взбешу пигмалионов.

[АЕ] За время нашей беседы вы точно показали, что ничего и никого не боитесь.

[АА] На одной встрече Александра Галича, а он тогда, в 1966–1967 году, был невероятно успешен как сценарист, спросили: «А почему вы все эти песни пишете?» Александр Галич был гениальным трикстером, как и любой бард. Он помолчал секундочку и бросил фразу: «Тема сильнее страха». Для трикстера тема сильнее страха.

Из цикла интервью Альберта Ефимова с выдающимися учеными. <https://www.sberbank.ru/ru/sbertv/new/article?video=rYJ94K&listId=94>

Список источников/References

- Алексеев, В. П. (1993). *Очерки экологии человека*. Москва: Наука.
- Аузан, А. А. (2015). Эффект колеи. Проблема зависимости от траектории предшествующего развития — эволюция гипотез. *Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика*, (1), 3–17.
- Бардин, Г. Я. (2018). *И вот наступило потом...* Оренбург: Оренбургская книга.
- Бахтин, М. М. (1965). *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература.
- Беттельхейм, Б. (2019). *О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок*. М.: Миф.
- Вагнер, В. А. (2006). *Биологические основания сравнительной психологии: биопсихология*. В 2-х тт. СПб. Москва: Наука.
- Гарри, Б. (2013). *И вот наступило потом...* Москва: Центр книги Рудомино.
- Гинзбург, К. (2021). *Деревянные глаза. Десять статей о дистанции*. М.: Новое издательство.
- Дьяконова, В. Е., Сахаров, Д. А. (2019). *Пострефлекторная нейробиология поведения*. Москва: Издательский Дом ЯСК.
- Кон, И. С. (1978). *Открытие «Я»*. Москва: Политиздат.
- Кропоткин, П. А. (1907). *Взаимопомощь как фактор эволюции*. Санкт-Петербург: Товарищество «Знание».
- Кунин, Е. В. (2014). *Логика случая. О природе и происхождении биологической эволюции*. Москва: ЗАО Изд-во Центрполиграф.
- Лем, С. (1983). *Системы оружия двадцать первого века, или Эволюция вверх ногами*.
- Лихачев, Д. С., Панченко, А. М. (1976). *«Смеховой мир» Древней Руси*. Ленинград: Наука.
- Манин, Ю. И. (1987). «Мифологический плут» по данным психологии и теории культуры. *Природа*, (7), 42–52.
- Топоров, В. Н. (1987). Образ трикстера в Енисейской традиции. *Традиционные верования и быт народов Сибири*. Новосибирск.
- Шваб, К. (2016). *Четвертая промышленная революция*. Москва: Эксмо.
- Ширки, К. (2012). *Включи мозги. Свободное время в эпоху Интернета*. Москва: Карьера Пресс.

Эко, У. (2005). *История уродства*. М.: Слово.

Эко, У. (2007). *История красоты*. М.: Слово.

Эко, У. (2018). *Открытое произведение*. М.: Corpus.

Ярхо, В. Н. (1972). Была ли у древних греков совесть? (К изображению человека в аттической трагедии). *Античность и современность*, 251–264.

Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211(4489), 1390–1396. <https://doi.org/10.1126/science.7466396>.

Flexner, A. (1939). The usefulness of useless knowledge. *Harper's Magazine*, 176, 544–552.

“For the trickster, the theme is stronger than fear”

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

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 This interview continues Albert Efimov's series of discussions with scholars about the current state of artificial intelligence, its applications across various fields and tasks, and the ethical and social implications of its development.

In the conversation regarding humanity's place in the modern world, A.G. Asmolov discussed the importance of maintaining diversity within complex systems and managing complexity during their analysis. The dialogue clarified the role of the «contrarian,» the future anthropologist's work, and how metaphor will drive scientific progress in the age of artificial intelligence.

Additional topics addressed include: the significance of tricksters in the search for new ideas and meanings; the reasons we condemn ourselves to a lack of free time and its impact on cognitive abilities; the mismatch between organizational structures created by humans and the levels of tasks and technologies emerging today; the core concepts underlying «human-centric organizations»; whether the development of artificial intelligence will lead to information asymmetry, where everyone knows everything, and the primary risks when humans begin to learn from machines; why AI developers can be seen as a «community of Pygmalions,» and the dangers of «humanizing» machines.

KEY WORDS Anthropology, artificial intelligence, trickster, preadaptation, human-centricity, carnival culture, signaling paradigm, weak signals, evolution, Darwinian theory, disruptive selection, the butterfly effect

THE CITATION REFERENCE Asmolov A. G., Efimov A. R. For the trickster, the theme is stronger than fear. *Educational Policy*, 3(99), 8–20. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-8-20.

Received: 10.2024

Accepted: 10.2024

Date of publication: 10.2024

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



Разум и искусственный интеллект: взгляд культурного антрополога

Мария Тендрякова

АННОТАЦИЯ В данной статье рассматривается искусственный интеллект как иной разум, принципиально отличающийся от человеческого. Автор подходит к этой проблеме с антропологического ракурса, показывая, что и мышление человека может следовать различным логикам, которые задаются различными социокультурными контекстами. Внимание акцентируется на уникальных способах категоризации реальности и понимания причинности, которые реализуются в мифологическом или рациональном мышлении. Тем не менее есть принципиальные различия любого человеческого разума от переработки информации большими языковыми моделями (GPT-4, Claude, Gemini). Автор выделяет такие аспекты человеческого мышления как его вовлеченность в деятельность человека в мире (как это представлено в деятельностном подходе А. Н. Леонтьева), открытость миру, не ограниченность поставленной задачей, интенциональность и внутреннюю спонтанность, а также диалогичность. Автор приходит к заключению, что главное отличие искусственного интеллекта от интеллекта человека находится за пределами собственно когнитивных процессов, оно в сфере субъектности и самосознания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА искусственный интеллект, нейросеть, GPT-4, Claude, Gemini, языковая модель, мифологическое мышление, рациональное мышление, субъектность, разум

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-22-30

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тендрякова М. В. Другие способы думать: к вопросу об особенностях мышления людей и нейросетей. Образовательная политика, (2024), 3(99), 22–30. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-22-30

Поступила: 10.2024

Принята: 10.2024

Дата публикации: 10.2024

Введение

Испокон веков человечество на разных этапах познания мира неуклонно возвращается к теме *иного разума*. Тема иного, высшего разума звучит в теологии. В поисках иного разума человечество обращает взгляд к небу, грезит пришельцами из других галактик. Успехи последних нескольких лет в сфере создания больших языковых моделей – GPT-4, Claude, Gemini – породили новый виток дискуссий об искусственном интеллекте и его соотношении с интеллектом человеческим:

- можно ли называть все, что умеют делать эти модели, интеллектом, пусть искусственным, или «здесь мы сталкиваемся с ошибкой определения»? (Hanna, цит. по: Heaven, 2024);
- «Нам нужен совершенно новый словарь, чтобы описать происходящее... Одна из

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): 24238541.
E-mail: mashatendryak@gmail.com

причин, по которой люди возражают, когда я говорю о рассуждениях больших языковых моделей, заключается в том, что это не те же самые рассуждения, что и у людей» (Bubeck, цит. по: Heaven, 2024).

Сегодня дискурс научной фантастики середины XX века переместился в сферу разработки

нейронных сетей, при этом выходя на просторы междисциплинарного гуманитарного знания, далеко за пределы анализа собственно технологических возможностей языковых моделей. Разговор об искусственном интеллекте (далее ИИ), о принципиальной правомерности связанных с ним антропоморфных ассоциаций, стал попыткой понять *другое мышление* — другой способ умозаключений, другую картину мира, другого, который в чем-то на нас похож, но не такой, как мы.

Антропологический экскурс в другое мышление

Не обязательно ждать встречи с инопланетянами, чтобы столкнуться с *другим разумом*. На планете Земля сосуществует

множество разных миров, это миры различных культур, каждая из которых предлагает свою навигацию и для интуиции, и для строгих аргументированных решений.

В ставших классикой работах Э. Дюркгейма, М. Мосса, Л. Леви-Брюля, Ф. Боаса, К. Леви-Стросса, Е. М. Мелетинского подробнейшим образом описываются характерные черты *иного мышления*, условно названного *мифологическим*, присущего представителям архаичных культур. Мифологическое мышление:

- не следует «закону противоречия» и легко допускает, что одно и то же существо может в одно и то же время пребывать в двух или нескольких местах, или что можно быть одновременно и человеком, и животным;
- оно иначе понимает причинно-следственные связи, причинность обосновывается исходя из иных представлений об устройстве мира, предшествующее событие с легкостью воспринимается как причина последующего. Для нас же «после этого — значит по причине этого» (*post hoc ergo*

propter hoc) — это одна из классических логических ошибок;

- оперирует иными понятиями и иначе образует понятия. Классический пример: индейцы гуичол используют одно название для оленя и пшеницы, а индейцы оседж в ритуальных заклинаниях называют одним словом некий цветок (англ. *blazing star*), бизона и маис (Леви-Стросс, 1994, с. 161; Боас, 1926).

За обобщающим абстрактным понятием стоит способ классификации и видения мира, определяющий, что именно будет объединяться в один смысловой кластер:

олень и пшеница, потому, что они составляют суть жизнеобеспечения племени, или можно ввести категории, которые разделят все живое на растения и животных, последних поделят на хордовых, членистоногих,

млекопитающих и пр. Способ решения задачи и поиск правильного ответа у человека, а тем более у искусственного интеллекта, будет зависеть от того, какая сетка понятий накладывается на мир. Это не возвращение к гипотезе Б. Уорфа о психолингвистической относительности, которая предполагала, что язык — это фильтр, который закрывает от мышления некоторые стороны реальности. Напротив, понятийный аппарат и стоящая за ним категоризация и систематика — не что иное, как *смысловые единицы, при помощи которых можно по-разному думать о мире*, актуализируя разные стороны и характеристики реальности (Коул, Скрибнер, 1977; Дойчер, 2016);

- мифологическое мышление отвергает случайность и склонно к *гипердетерминированности*. Оно ищет и находит причинно-следственные связи там, где для европейского рационального мышления их нет. Для всего происходящего всегда есть обоснование и объяснение. То, что рациональное мышление считает сверхъестественным и потому оставляет за пределами

ДИСКУРС НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА ПЕРЕМЕСТИЛСЯ В СФЕРУ РАЗРАБОТКИ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ

познаваемой реальности, для магического миропонимания как раз является объектом познания (Юнг, 1994, с. 160–184).

Все это вполне закономерно, если признавать, что миром правит «закон симпатии» (Фрэзер, 1980) или «закон партиципации» (Леви-Брюль, 1989), согласно которому, все вещи и события связаны между собой невидимыми нитями. Тогда очевидно, что шаман племени гуичолов, надевая на себя головной убор из перьев орла, обретает исключительную остроту зрения этой птицы. Совершенно логично, что, протыкая изображение врага, ты его поражаешь. Но **это иная логика, релевантная иной концепции мира.**

В отличие от мифологического, рациональное научное мышление с легкостью отрывается от конкретики и воспаряет в сферу абстракций, рассматривая мир как сложный силлогизм, принимая за систему посылок наработанные человечеством знания. Оно легко выходит за пределы непосредственно чувственного опыта, открывает явления, никак не стыкующиеся с нашей повседневной картиной мира: черные дыры, квантовые переходы, антиматерию и элементарные частицы. Существование этих феноменов вступает в конфликт с эмпирическим житейским опытом. Уму непостижимо, чтобы частица была в то же время волной (это еще труднее себе представить, чем то, что индеец бороро — человек и одновременно красный попугай), но корпускулярно-волновая теория непреклонно доказывает это положение.

Мы ни в коем случае не сравниваем названные типы мышления. Сравнение может завести в дебри целеполагания: человечество живет ради (само)познания Вселенной — или ничто не может быть ценнее, чем просто жизнь с ее вечной цикличностью? Архаичная мифологическая логика исправно работает в своей области, и ее носители тысячелетиями вполне справляются с насущными проблемами. Они охотятся, сеют и собирают урожай, растят детей, избегают болезней, предотвращают несчастья, договариваются с духами, вызывают дождь — и в основе всех этих действий лежит картина мира

с мифологическим пониманием причинно-следственных связей.

Более того, рациональное и мифологическое мышление могут прекрасно уживаться в одной голове. Сколь часто, когда ситуация не поддается рациональному пониманию, современный человек, вооруженный девайсами и искушенный квантовой физикой, обращается к гаданиям и приметам, допуская, что есть неведомые ему законы, которые ничуть не слабее тех, что открыты наукой (Михаил Булгаков: «Кирпич ни с того ни с сего никому и никогда на голову не свалится»). Последние же технологические новинки еще и стремятся угодить этому архаичному миропониманию. Например, разработка программного обеспечения для китайских мобильных телефонов с возможностью сжигания загробных денег и перевода их в некий загробный банк для безбедного инобытия умерших родственников.

Человеческий интеллект представлен разными логиками. Лежащие в его основе универсальные принципы могут по-разному реализовываться в зависимости от понятийного аппарата и общей картины мира, которая, как сказано выше, может быть терпимой к противоречиям, а может напрочь их отвергать. Леви-Стросс сравнивал мифологическое мышление с бриколером¹, который пускает в ход все, что попадает ему в руки. Подобным образом мифологическое мышление оперирует предметами, знаками, образами и понятиями, исследуя и структурируя мир. Но разве мышление современного человека в повседневной жизни не превращается в такого же бриколера, как только сталкивается с неопределенностью, с неформализуемыми задачами? Разве оно не покидает накатанные алгоритмические пути и не пускается окольными эвристическими тропами?

1 Для описания характера мифологического мышления Леви-Стросс ввел термин *бриколаж*. Изначально глагол *bricoler* означал не прямое, неожиданное действие — рикошет, срезание угла при игре в бильярд, в мяч, на охоте и т. д. «В наши дни, — пишет Леви-Стросс, — бриколер — это тот, кто творит сам, ... используя подручные средства» (Леви-Стросс, 1994, с. 126). Бриколер — это ремесленник, самоучка, народный умелец, который мастерит и пускает в дело все, что под рукой.

Бесплотный интеллектуал

Проблема в том, что при всех успехах когнитивных наук мы далеки от исчерпывающего понимания, как именно рассуждают люди. Разработчики ИИ взяли на вооружение ассоциативные связи, изучаемые психологией сознания с XVII века, и алгоритмы логических построений и математических операций. Но в рассуждениях у человека постоянно переплетаются разные типы мышления: наглядно-действенное, образное, вербально-логическое. Решения приходят как *озарение*. Это и есть важнейший признак интеллекта, присущего живым существам (Леонтьев, 1981).

Именно этот момент инсайта исследовался в гештальт-психологии: решение задачи и открытие чего-то нового происходит за счет того, что известные элементы сочетаются по-новому, порождая иную структуру.

Карл Дункер назвал это созданием нового гештальта. Но как происходит такое переструктурирование-инсайт? Что находится внутри вспышки? Это остается тайной. Эвристика, инсайт, интуиция — слова для описания того, суть чего мы не понимаем. Если мы не понимаем, как делает открытия человек — значит не можем перевести это знание в коды и одарить им искусственный интеллект.

ИИ пока что далек от культурно обусловленных вариаций. Он скорее «средний европеец» с математическим бэкграундом и особенно хорошим знанием статистики. Его возможности анализа, обработки и хранения информации во много раз превышают человеческие.

«...GPT-4, большая языковая модель, построенная на основе огромной нейронной сети, проглотила больше слов, чем большинство из нас смогло бы прочитать за тысячу жизней» (Heaven, 2024). Получается,

что человек хранит в своей памяти гораздо меньше информации, чем машина. Удивительно, что при этом очевидном проигрыше в объемах данных нам все же удается что-то сделать и даже поймать GPT или Gemini на ошибке.

Наш скромный информационный багаж «упакован» совсем иначе, и пользуемся мы им тоже по-другому — порою совсем не рачительно. Мы не знаем реального объема человеческой памяти: сколько информации там хранится? Что находится в «открытом доступе», а что может непроизвольно всплыть — и при каких обстоятельствах?

В памяти неожиданно всплывают некогда услышанные строки стихов или картинки глубокого детства, тело вспоминает забытые было навыки и автоматизмы...

Данные, к которым мы апеллируем, вспоминая, думая, рассуждая и решая задачи, — *мультимодальные*: эмпирический опыт соединяет в себе образы,

сотканые всеми органами чувств. Даже абстрактные понятия и символы порою могут играть красками в духе синестезий.

В чем именно заключается принципиальное отличие человеческого интеллекта от искусственного? У Gemini этот вопрос не вызвал затруднений, и мне был дан развернутый ответ: в основе ИИ находятся математические модели, он обрабатывает информацию в виде чисел. Нейросеть ограничена задачами, для которых была обучена. Она может генерировать новые идеи, но в рамках заданных параметров. Gemini замечательно описала, что человек использует интуицию, принимает решения, исходя из целей и ценностей, обучается на протяжении всей жизни... В ее ответе была единственная неточность: описывая человеческие особенности, Gemini говорила «мы можем», несколько раз подряд причислив себя к людям. Gemini считает себя человеком!

**ИИ ПОКА ЧТО ДАЛЕК ОТ КУЛЬТУРНО
ОБУСЛОВЛЕННЫХ ВАРИАЦИЙ.
ОН СКОРЕЕ ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ
СРЕДНЕГО «ЕВРОПЕЙЦА»
С МАТЕМАТИЧЕСКИМ БЭКГРАУНДОМ
И ОСОБЕННО ХОРОШИМ ЗНАНИЕМ
СТАТИСТИКИ**

Оказалось, что у великой умницы есть проблемы с самосознанием и идентичностью. Она многое знает о мире, но плохо представляет себя.

Проблема субъектности или Self

Есть ли в ИИ тот, *кто думает*? Кто стоит за процессами переработки информации? Есть ли у многоуровневой и многопроцессорной нейронной сети с миллиардами связей некая «точка сборки» и осознание себя? Есть ли «хозяин» у этих когнитивных богатств?

Вопрос о «хозяине» психических функций появился в психологии задолго до темы машинного интеллекта. Он родился в недрах психологии сознания, увлекшейся элементаризмом², и не раз возникал позже, например в критике диспозиционных теорий личности: если мы представляем личность как набор черт-диспозиций, определяющих ее поступки, то что за инстанция владеет и управляет этим противоречивым многообразием? Кто «хозяин» черт? Эта таинственная внутренняя инстанция выступает во множестве ипостасей и под множеством псевдонимов: Тень (Юнг), внутреннее Я, самость, субъектность, персона, Self.

У ИИ нет подобной внутренней инстанции, выходящей за пределы когнитивной сферы, отражающей задачу, ее место в мире, пути ее решения, и вдобавок переживающей себя в контексте, в котором происходит решение задачи.

Когнитивными процессами у человека управляет не «чистый разум», а человек в целом. Попробуйте-ка отделить личность от ее когнитивной сферы, память от личностных смыслов, мышление от деятельности — получится ли? Равно как невозможно отделить человека от его бытия в мире, он постоянно взаимодействует и находится в состоянии взаимного обмена и генерации мотивов, потребностей, смыслов с многоплановой

реальностью, а точнее, с реальностями, в которых разворачивается его жизненный путь.

Проблема интенциональности и связь с миром

Нейронные сети, при всем богатстве предоставленной им информации о мире и скорости ее обработки, «не способны рассуждать сами по себе» (Marcus, цит. по: Heaven, 2024). Даже то, что ИИ может сам, исходя из задачи, задавать дополнительный параметр поиска³ и выдавать неожиданный результат, еще не означает его способности к интенциональности, генерации поиска и целеполаганию. Последнее рождается и выкристаллизовывается во взаимодействии носителя интеллектуальных функций и среды обитания. Жизнь в мире является источником *интенциональности*.

Чтобы рассуждать «самому по себе», необходимо реальное бытие в мире со всеми его превратностями и необходима личность, которая действует, переживает, пристрастно относится к окружающему миру и содержимому собственной памяти.

«Мы думаем не только мозгом, но и всем телом» (Канеман, 2011). Можно развить эту мысль: думает не мозг, а человек — с его биографией, пристрастиями, социальными связями, которые в него прорастают. Он и есть «хозяин» своих когнитивных способностей, он может их развивать и нагружать, может выверять и контролировать интуитивные умозаключения, рефлексировать и давать волю фантазии.

Все когнитивные процессы *деятельностно опосредованы*, то есть обусловлены взаимодействием человека с окружающим миром: то, что запоминается, как запоминается, что актуализируется

2 Элементаризм — учение, утверждающее, что все содержание сознания складывается из отдельных элементов (ощущений, представлений, образов, чувств).

3 Изучая одну большую языковую модель, специалист в области компьютерных наук и лингвистики Е. Pavlick (Университет Брауна) и ее коллеги обнаружили, что та использует одно и то же кодирование, чтобы сопоставить Францию с Парижем, а Польшу с Варшавой. Модель «догадалась», что Париж соотносится с Францией так же, как Варшава с Польшей. Является ли кодирование новой таблицы поиска по мере решения задачи признаком интеллекта? (Heaven, 2024).

в памяти, — все так или иначе связано с тем, в какую деятельность включен человек, с проблемами, которые он решает, целями, которые он преследует (Леонтьев, 1981). Метафорой памяти человека может быть большой склад с темными углами, в которых неизвестно что спрятано. Содержимое же основных полок постоянно тасуется, переупаковывается и переставляется с места на место. Принципы расстановки меняются по прихоти запросов извне, в зависимости от того, что понадобится при реализации той или иной деятельности/ситуации. Мало того, на «склад» может заглянуть властный «хозяин» — и по собственной инициативе изменить все конструкции, вытащить потаенные припасы, и наоборот, что-то убрать в тень, заблокировать, вытеснить...

Интеллект человека не только открыт миру, не только реактивен, но и способен к произвольным спонтанным действиям. Живым системам в принципе присуща интенциональность — от элементарной поисково-ориентировочной активности, которая есть у животных, до сложнейшего произвольного поведения у человека.

Можно ли ждать подобной интенциональности в виде внутренней спонтанной активности, а тем более в виде проявлений воли, от искусственной нейронной сети, чья HardWare-телесность существует, но никак не живет в мире?

Эмпиризм vs виртуальность

Когнитивная сфера человека не может существовать в отрыве от реальности. У истоков любого фрагмента человеческого опыта лежит «чувственная ткань» — знание о мире, предоставленное сенсорикой, органами, которые «информируют» нас о воздействующих внешних стимулах и обеспечивают чувство реальности (Леонтьев, 1975).

Интеллект человека, как бы он ни оперировал абстрактными понятиями, ни воспарял в эмпирии микро- и макровселенных, не может совсем утратить связь с реальностью, он прикован к ней, без нее он рухнет.

Во время Второй мировой войны Алексей Николаевич Леонтьев, как и многие психологи, работал в восстановительных госпиталях. Распространенное поражение минеров — сочетание контузии, ожога, способного привести к полной потере зрения, и травмы рук, при которой кисти рук приходилось ампутировать. Делалась операция

расщепления локтевой и лучевой кости, чтобы человек мог сам выполнять простейшие манипуляции с предметами. Но после всех операций и лечения, когда жизнь уже была спасена, слепота и резкое

снижение осязания в ампутированных руках приводили к страшному результату — потере чувства реальности: «...внешний предметный мир постепенно становился для них “исчезающим”», слова «постепенно утрачивали свою предметную отнесенность. Возникла поистине трагическая картина разрушения у больных чувства реальности. «Я обо всем как бы читал, а не видел... Вещи от меня все дальше». Такая потеря чувства реальности порою вела к суицидам (Леонтьев, 1975).

ИИ не имеет связи с эмпирической реальностью. Он действует, исходя из предоставленных ему виртуальных данных, переводя их в машинные коды и устанавливая между ними статистические связи. Новейшая GPT-4 — это модель, «которая превратила большую часть мировой информации, хранящейся в письменной форме, в статистическое представление того, какие слова с наибольшей вероятностью следуют за другими словами в миллиардах и миллиардах числовых значений» (Heaven, 2024). Достоверность суждений ИИ зиждется на статистически значимых соотношениях различных символов и непротиворечии

ВОЗМОЖНО, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗНЫХ ИСКУССТВЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТОВ — ДЕЛО ВРЕМЕНИ

заданным параметрам обработки – другие сверки с реальностью недоступны. Да они и не нужны самому ИИ, это забота разработчиков.

От диалога к открытию

Есть и еще одно принципиальное отличие ИИ от естественного интеллекта.

Интеллект человека *диалогичен* – что бы ни делал человек, какой бы проблемой ни занимался, он находится в плотной коммуникации с другими людьми, пользуется накопленным в поколениях опытом, получает обратную связь. Любое послание миру – от простой реплики до откровения и открытия – эхом прокатывается по кругу условных и реальных собеседников. При этом само послание меняется, перестает быть равным самому себе. Донор дает информацию А ≠ реципиент воспринимает А': «... идеально одинаковые передающий и принимающий хорошо будут понимать друг друга, но им не о чем будет говорить. <...> В нормальном человеческом общении... заложено предположение об исходной неидентичности говорящего и слушающего» (Лотман, 1992).

Диспаратность информации на входе и выходе в живом коммуникативном акте обусловлена тем, что донор и реципиент – разные люди, понимающие послание каждый на свой лад, что создает «смысловой зазор», по-своему «перезапускающий» процесс переработки информации в системе, инициирующий поиск, уточнение, рефлекссию, переформулировку исходной задачи. Юрий Михайлович Лотман, описывая коммуникацию в человеческом обществе, представляет ее как «пересечения смысловых пространств» (связанных с индивидуальным сознанием), «которые порождают новый смысл» (Лотман, 1992).

ИИ не диалогичен. В силу ли корпоративной конфиденциальности, или из-за технических ограничений большие языковые модели не взаимодействуют друг с другом. Да, их еще слишком мало для того, чтобы они создали свое коммуникативное пространство. Возможно, взаимодействие разных искусственных интеллектов – дело времени.

Но и тогда остается проблема: разработчики будут стремиться к тому, чтобы передача информации происходила без искажений, и разные когнитивные модели будут идеально точно понимать послания друг друга. Никакого «испорченного телефона», как в живом человеческом общении, когда любые данные не просто транслируются, но приправляются личным пониманием/пристрастностью/опытом. В случае взаимодействия искусственных интеллектов не будет никаких трактовок, а значит, никаких пересечений разных смысловых пространств. Такой обмен информацией, когда отправленное послание равно принятому, слишком точен, чтобы быть креативным и генерировать новые смыслы и новые когнитивные процессы.

«Мы создали машины с поведением, похожим на наше, но не избавились от привычки представлять, что за этим поведением стоит человеческий разум» (Heaven, 2024).

Традиция сопоставления искусственного интеллекта с человеческим и ведения дискуссий вокруг больших языковых моделей в антропоморфных терминах уходит своими корнями в далекое прошлое.

Так повелось с первых шагов робототехники, которая начиналась с андроидов. Первые автоматы создавались не для того, чтобы поднимать грузы или делать черную работу, не в помощь человеку, а скорее в назидание ему, как некий гуманистический идеал. Они музицировали и рисовали, были наряжены в шелка и бархат. Таким был созданный Жаком де Вокансоном (1709–1782) легендарный андроид-флейтист, исчезнувший во время французской революции. Время пощадило «семейство» детей-андроидов мастера Пьера Жаке-Дро: Луиза, томно вздыхая, играет на клавесине, Шарль рисует угольным карандашом несколько изображений и каждые три минуты дует на лист, чтобы удалить частички крошащегося грифеля, а Пьер пишет короткие фразы каллиграфическим почерком. Как и сегодня для разработчиков искусственного

интеллекта, для гениев механики, часовых дел мастеров в XVIII в. воплощением и мерилом искусственного совершенства был человек.

И первые андройды, и нейросети — это не только попытки превзойти человека, создать сверхмощную систему переработки информации, но и путь самопознания.

Большие языковые модели создавались по образу и подобию людей, реализуя то, что мы сегодня знаем о наших когнитивных процессах. Сравнение человеческого и искусственного разума правомерно, но при этом любое сходство, как и в случае с роботами-андроидами, возникает знакомый эффект «зловещей долины»: похожее на человека не должно быть «чересчур похоже на человека» (М. Галай). Успехи нейросетей делают зловещую долину еще более зловещей.

Заключение

Надо признать, что рукотворный ИИ — это *другой* разум, который мы постоянно сравниваем с человеческим и обнаруживаем, что он:

- с легкостью проглатывает все знания о мире, которые только может предоставить ему человечество, но не обладает Self или субъектностью уже в силу того, что у него нет своего бытия в мире;
- являет собою закрытую систему, работающую внутри себя, действующую, обучающуюся и созидующую лишь в рамках поставленной задачи;
- не интенционален. Человеческому же интеллекту присуща внутренняя активность, в силу чего он не может быть послушно реактивен, не может идеально отражать объективную картину мира, и мы который век подряд гадаем о достоверности видимых нами «теней», о которых говорил еще Платон (1994);
- действует в виртуальном мире, в отличие от человеческого интеллекта, который всегда

уходит корнями в «чувственную ткань» и обречен на связь с эмпирическим опытом.

Главное отличие ИИ от интеллекта человека находится за пределами собственно когнитивных процессов, оно в сфере того, кто обладает этими блестящими когнитивными возможностями, то есть в сфере субъектности и самосознания.

Можем ли мы представить себе могучий интеллект полностью «очищенным» от антропоморфных коннотаций? И может ли человек своим умом создать такой совсем непохожий интеллект, ведь авторами языковых моделей выступают люди, по крайней мере пока что? Пока на эти вопросы нет ответов.

Список источников / References

- Боас, Ф. (1926). *Ум первобытного человека*. Москва, Ленинград.
- Дойчер, Г. (2016). *Сквозь зеркало языка. Почему на других языках мир выглядит иначе*. Москва: Издательство АСТ.
- Канеман, Д. (2011). *Думай медленно... Решай быстро*. Москва: Издательство АСТ.
- Коул, М. (1997). *Культурно-историческая психология*. Москва.
- Коул, М., Скрибнер, С. (1977). *Культура и мышление*. Москва: Наука.
- Леви-Брюль, Л. (1989). *Первобытное мышление*. Москва.
- Леви-Стросс, К. (1994). Неприрученная мысль. В *Первобытное мышление* (с. 15–45). Москва.
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. Москва: Издательство Московского университета.
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Лотман, Ю. М. (1992). *Культура и взрыв*. Москва.
- Платон (1994). *Государство. Книга седьмая* (т. 3). Собрание сочинений в 4 т. М.: Мысль.
- Фрэзер, Дж. Дж. (1980). *Золотая ветвь*. Москва.
- Юнг, К. Г. (1994). Современный миф о «небесных знамениях». *Карл Густав Юнг о современных мифах* (с. 19–201). М.
- Heaven, W. D. (2024, July 10). What is AI? Everyone thinks they know but no one can agree. And that's a problem. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2024/07/10/1094475/what-is-artificial-intelligence-ai-definitive-guide/>. <https://doi.org/10.1111/mittr.1094475>.

Intelligence and artificial intelligence: the view of cultural anthropologist

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: mashatendryak@gmail.com

ABSTRACT The article examines artificial intelligence as a different kind of intelligence, fundamentally distinct from human intelligence. The author approaches this issue from an anthropological perspective, demonstrating that human thought can follow various logics shaped by different sociocultural contexts. The focus is on unique ways of categorizing reality and understanding causality that manifest in either mythological or rational thinking.

However, the author identifies essential differences between any human intelligence and the information processing of large language models (GPT-4, Claude, Gemini). Key aspects of human thought highlighted include its engagement in human activity in the world (as presented in A. N. Leontiev's activity approach), openness to the world, lack of limitation by a set task, intentionality, internal spontaneity, and dialogical nature. The author concludes that the main distinction between artificial intelligence and human intelligence lies beyond cognitive processes; it resides in the realm of subjectivity and self-awareness.

KEY WORDS artificial intelligence, neural networks, GPT-4, Claude, Gemini, language model, mythological thinking, rational thinking, subjectivity, mind

THE CITATION REFERENCE Tendryakova, M. V. Other Ways of Thinking. On the Features of Thinking in Humans and Neural Networks. Educational Policy, (2024), 3(99), 22–30.. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-22-30.

Received: 10.2024

Accepted: 10.2024

Date of publication: 10.2024

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



Противодействие обучению других и их «троянское» обучение:

цифровые технологии в социальных практиках и исследованиях

Александр Поддьяков, Всеволод Грудинин

АННОТАЦИЯ Такие явления, как противодействие реальному получению знаний другими субъектами и «троянское» (т. е. обманное) обучение, выгодное лишь его организатору, представляют собой актуальную проблему в различных областях. В ее развитии все более важную роль играют компьютерные технологии. Они используются на разных уровнях: от межкомпьютерного взаимодействия, когда системы машинного обучения испытывают атаки «отравляющими» обучающими примерами, до проектирования сложной социальной инженерии при мошенничествах. В статье дается анализ некоторых аспектов этой фундаментальной проблемы.

В рамках проведенного недавно эмпирического исследования в данной работе представлена методика изучения того, как люди помогают или мешают обучению в соревновательной видеоигре. Методика перспективна в отношении дальнейшего изучения темы, например, для исследования связей особенностей изобретаемых стратегий и познавательных и личностных характеристик участников, возможностей создания других методик на ее основе и т. д.

В целом можно полагать, что развитие технологий будет и дальше вносить существенный вклад, в том числе с непредсказуемыми последствиями, в переплетение двух фундаментальных типов взаимодействий: а) помощи обучению и развитию и б) противодействия им.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА противодействие обучению других, «троянское» обучение, компьютерные технологии

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-32-41

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Поддьяков А. Н., Грудинин В. А. Противодействие обучению других и их «троянское» обучение: цифровые технологии в социальных практиках и исследованиях. Образовательная политика, (2024), 3(99), 32–41. DOI: 10.22394/2078-838X-2024-3-32-41

Поступила: 08.2024

Принята: 08.2024

Дата публикации: 10.2024

Постановка проблемы

В последние несколько лет в мире фиксируется резкий рост мошенничества с использованием компьютерных технологий по следующей, достаточно сложной, схеме. Небогатого и ищущего работу человека обманными обещаниями высокой оплаты труда заманивают в место, больше напоминающее тюрьму, отбирают у него документы и с угрозами обучают его технике создания фейковых профилей в социальных сетях. Его тренируют выглядеть в соцсетях богатым и успешным, а также заводить и поддерживать потенциально выгодные личные контакты. Затем в качестве доброго и богатого интернет-друга он начинает

давать пользователям (в соответствии с полученными им инструкциями) финансовые советы и проводить инструктаж по интернет-инвестированию, интернет-игре на бирже и т. п. Конечная цель — так психологически обработать и обучить поверившего во все клиента, чтобы он вложил как можно больше денег туда, куда ему скажут. Организаторы мошеннической схемы забирают со счетов все средства и обрывают контакты (Podkul, Liu, 2022; McCready, 2022; Newman, 2023). Эта социальная инженерия относительно сложна, но, судя по всему, высокоприбыльна, в том числе за счет относительной массовости привлечения «инструкторов» и использования интернет-технологий. Ее жертвами становятся



Александр Николаевич ПОДДЬЯКОВ

д. псих. н., профессор департамента
психологии Национального
исследовательского университета «Высшая
школа экономики», ведущий научный
сотрудник Школы антропологии будущего
Российской академии народного хозяйства
и государственного управления
(101000, РФ, Москва, пер. Армянский, 4/2, каб.
402). ORCID: 0000000167939985, ResearcherID:
H93242015. E-mail: apoddiakov@hse.ru



Всеволод Александрович ГРУДИНИН

преподаватель департамента психологии
Национального исследовательского
университета «Высшая школа экономики»,
аспирант
(101000, РФ, Москва, пер. Армянский, 4/2,
каб. 415). ORCID: 0000-0002-5810-8036,
ResearcherID: A-1009-2008.
E-mail: vgrudinin@hse.ru

самые разные люди, в том числе вполне образованные, занятые в финансовом секторе, полицейские и др.

Сделаем отступление. Сама идея обучения с обманом, после которого получивший знания оказывается в худшем положении, чем ранее, известна очень давно: достаточно вспомнить сказки, где один персонаж (например, лиса) учит кого-либо себе на пользу и на его несчастье, а также аналогичные реальные практики ложных

советов и инструкций. Систематическое описание такого рода случаев дано в книге А. Н. Поддьякова (2006). Изучение явления требует введения понятийного аппарата. В 2001–2002 гг. один из авторов этой статьи, А. Н. Поддьяков, ввел понятие «троянское обучение» (основано на использовании метафоры троянского коня) (Поддьяков, 2002; Poddiakov, 2001). Это «скрытое, неявное для субъектов обучение их тому, что организатор (учитель) считает необходимым для достижения тех или иных целей (часто при декларировании обучаемому существенно иных целей)... Преднамеренное троянское обучение включает ... два вида, выделяемые в соответствии с целями организатора: троянское обучение со скрытой целью помощи другому субъекту ... и обучение со скрытой целью нанесения ущерба» (Поддьяков, 2022).

В настоящее время понятие троянского обучения широко используется российскими специалистами по борьбе с мошенничеством в финансовой сфере и защите прав потребителей: см., например, памятку для потребителей от Роспотребнадзора¹ и материалы Федерального фонда по защите прав вкладчиков и акционеров: ««Удочка» как приманка в троянском обучении» (2019), «Троянское обучение, недобросовестная реклама» (2019), «Финансовая грамотность как средство повышения качества жизни» (2023), «Программа VIII Международной конференции по защите прав потребителей финансовых услуг» (2023), презентации управляющего Федеральным фондом по защите прав вкладчиков и акционеров М. Ш. Сафиулина (2020, 2022) и др. Анализ троянского обучения включен в практический курс повышения квалификации «Цифровой маркетинг» Финансового университета при правительстве РФ.²

1 Финансовая киберграмотность и борьба с мошенничеством. (п. д.). Памятка для потребителей от Роспотребнадзора. <http://clck.ru/Wh7sP> (дата обращения 20.06.2024).

2 Цифровой маркетинг. (п. д.). Курс повышения квалификации Финансового Университета при правительстве РФ. <https://eworld.pro/menedzhment/tsifrovoy-marketing-digital-marketing> (дата обращения 20.06.2024).

Также троянское обучение упоминается в психолого-педагогических работах (Ерохина, 2023; Кларин, 2019; Орлов, 2021; Тарелкин, 2013; Valsiner, van der Veer, 2014). И. Н. Ионов (2020) рассматривает троянское обучение и образование в трансдисциплинарном анализе цивилизационных представлений.

Существует связанное с троянским обучением явление — противодействие тому, чтобы другие научились чему-то полезному для них. Оно может быть обусловлено, например, соображениями конкуренции, безопасности, защиты своего исключительного статуса. Еще Александр Македонский писал своему учителю

Аристотелю: «Ты поступил неправильно, опубликовав те учения, которые предназначались только для устного преподавания. Чем же мы будем отличаться от остальных людей, если те самые учения, на которых мы были воспитаны, сделаются

всеобщим достоянием? Я хотел бы не столько могуществом превосходить других, сколько знаниями о высших предметах» (цит. по: Никоненко, 2016, с. 13).

В книге по истории математики М. Брукс пишет, что в XVI в. хорошее владение алгеброй стало очень востребованным в банковском деле, торговле, путешествиях, войнах. Как следствие, возникла серьезная конкуренция среди математиков за высокооплачиваемые должности, поэтому они участвовали в специальных «дуэлях», решая придуманные друг другом задачи. По результатам соревнований один мог лишиться очень выгодного места, а другой его получить. Это вело к тому, что математики очень тщательно подходили к отбору учеников, опасаясь, что те выдадут секреты расчетов другим, и не спешили с ними этими секретами делиться. В результате математика развивалась медленнее, чем могла бы (Брукс, 2024, с. 17). Аналогичная картина иногда наблюдается и в современных высококонкурентных

областях. Наставники не всегда спешат делиться знаниями с подопечными, поскольку те сразу после обучения могут уйти с полученными секретами мастерства в конкурирующую фирму или же начать теснить своего учителя (Поддьяков, 2011).

В целом в сложном обществе имеется значительное число индивидуальных и групповых субъектов с качественно различными системами жизненных ценностей и интересами в сфере образования. Причем в некоторых случаях эти интересы прямо противоположны. Наличие у субъекта определенных ценностей, знаний,

компетентностей может быть в разной степени выгодно или невыгодно другим субъектам, ценно или неприемлемо для них. А удар по способности учиться становится одним из наиболее эффективных для того, чтобы притормозить конкурента в быстро меняющемся мире

В СТАТЬЕ ПРЕДСТАВЛЕНА МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТОГО, КАК ЛЮДИ ОРГАНИЗУЮТ ПОМОЩЬ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ВИДЕОИГРЫ

(Поддьяков, 2004).

Отталкиваясь от понятия «зона ближайшего развития» Л. С. Выготского и работ исследователей, изучающих связи обучения и развития в широком социальном контексте, А. Н. Поддьяков классифицировал зоны развития по четырем типам в зависимости от условий взаимодействий. В первом и втором понятии отражены те следствия помощи и противодействия, которые кажутся наиболее понятными: если человеку помогать, то он развивается, а если подавлять, то нет.

1. Зона успешного развития в условиях помощи — то, что человек еще не может сделать самостоятельно, но уже может сделать с помощью более компетентного субъекта (зона ближайшего развития по Выготскому).

2. Зона подавленного развития в условиях социального противодействия — то, чему человек мог бы научиться и развить в себе, но не научился и не развил из-за чинимых ему препятствий (Асмолов, 1996; Поддьяков, 2004; Diaz, Hernandez, 1998).

В третьем и четвертом понятии отражены те следствия помощи и противодействия для развития, которые кажутся парадоксальными: развитие происходит вопреки противодействию или тормозится в условиях помощи.

3. Зона успешного развития в условиях социального противодействия – то, чему человек не мог научиться и развить в себе сам, но научился и развил в ходе и вследствие чинимых ему препятствий.

4. Зона подавленного развития в условиях помощи – то, чему субъект мог бы научиться и развить в себе, но не научился и не развил вследствие особенностей оказанной ему помощи.

В самом общем плане результат попыток влияния на развитие другого, в том числе через его обучение, может быть оценен по различию между:

- новизной и сложностью проблем, которые субъект ставил и решал до попыток воздействия на него;
- новизной и сложностью проблем, которые субъект может ставить и решать после оказанного на него влияния.

Если субъект (индивидуальный или групповой) становится способен ставить и решать проблемы большей новизны и сложности, чем прежде, то влияния (воздействия) можно оценивать как конструктивные. Если субъект может ставить и решать проблемы лишь меньшей новизны и сложности, чем прежде, то влияния (воздействия) следует оценивать как деструктивные (Поддьяков, 2014).

После этого введения перейдем к обсуждению противодействия обучению других и их троянского обучения в контексте компьютерных технологий. Остановимся подробнее на некоторых аспектах проблемы.

Компьютерные технологии, атакующие системы машинного обучения

25 лет назад, в 1999 г. в работе А. Н. Поддьякова было выдвинуто следующее предположение (Поддьяков, 1999; Poddiakov, 2001). Возможными направлениями развития искусственного

интеллекта может стать разработка компьютерных технологий:

- 1) противодействующих обучению других технических систем;
- 2) обучающихся в условиях противодействия.

За прошедшие четверть века появилось целое научно-практическое направление по изучению воздействия враждебных отравляющих атак (adversarial attacks, poisoning attacks) на системы машинного обучения и защиты от них. Эти атаки могут осуществляться, например, путем ввода хакерами в общий «легальный» массив примеров очень небольшой и тщательно спроектированной порции «отравленных» заданий. Это ведет к непропорционально масштабным последствиям: модель научается не тому, что требовалось (Намиот, 2023). В докладе Банка России «Применение искусственного интеллекта на финансовом рынке» (2023, с. 28–29) говорится следующее: «Системы ИИ подвержены рискам мошеннических атак на стадии как обучения (атаки данных), так и эксплуатации моделей (атаки моделей). Изменение данных приводит к ухудшению результативности работы алгоритмов машинного обучения и нарушению работы модели. Ключевая проблема атак данных в том, что для модели измененные данные являются такими же легитимными, как и реальные данные, необходимые для обучения и проверки модели. В связи с этим нет явного способа установить достоверную причину ухудшения качества данных».

Как может происходить взаимодействие множества агентов, помогающих и противодействующих обучению друг друга? А. Н. Поддьяков в демонстрационных целях разработал виртуальную среду «Вредные пчелы». Агенты в ней – это три вида «пчел», конкурирующих за ценный ресурс – нектар случайным образом расположенных на поле «цветов». Метафора отравления при обучении здесь обыграна следующим образом. Каждый «цветок» в разное время продуцирует то нектар, то снотворное. Выпив несколько раз подряд нектар, пчела «рождает» еще одну пчелу, а напившись снотворного, «умирает». Среди пчел есть как молодые и неопытные,

потребляющие содержимое цветков без разбора, так и опытные, выбирающие только нектар.

Опытная пчела, обнаружившая молодое насекомое своего вида, обучает его, что пить, а что нет. При встрече с молодым представителем второго вида та же пчела «троянски» обучает его пить из цветков в снотворной фазе (жесткая конкуренция). Обнаружив молодую пчелу третьего вида, тренируемую инструктором, опытная пчела блокирует обучение в этой паре, и молодая не научается в этом раунде ничему — ни вредному, ни полезному (умеренная конкуренция).

Эти три вида «пчел» конкурируют друг с другом по принципу «камень, ножницы, бумага», представленному в реальных биологических системах.

Результаты моделирования с визуализациями показывают, что без

троянского обучения и противодействия обучению численность всех «пчел» растет до насыщения. «Пчелы» всех трех видов представлены примерно в равных количествах и распределены («перемешаны») на поле равномерно, без кластеризации. Введение троянского обучения и противодействия обучению приводит к появлению в разных частях поля скоплений «пчел» одного вида. По мере увеличения радиуса действия увеличивается ширина расположенных между движущимися «роями» «мертвых зон», где никого нет; падает общая численность «пчел»; растет частота случаев, когда один или два вида «вымирают» и остается только один (Поддьяков, 2019).

Пока остается без ответа вопрос, возможны ли системы искусственного интеллекта, активно конкурирующие между собой за более высокие уровни обучаемости, повышающие свою и понижающие чужую обучаемость (Поддьяков, 2008).

ПОКА ОСТАЕТСЯ БЕЗ ОТВЕТА ВОПРОС, ВОЗМОЖНЫ ЛИ СИСТЕМЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА, ПОВЫШАЮЩИЕ СВОЮ И ПОНИЖАЮЩИЕ ЧУЖУЮ ОБУЧАЕМОСТЬ

Стратегии помощи и троянского обучения, создаваемые людьми в соревновательной видеоигре

С целью изучения стратегий помощи и троянского обучения, создаваемых людьми, В. А. Грудинин, второй автор данной статьи, разработал методику на материале соревновательной видеоигры (Грудинин, 2024). В качестве материала была взята бесплатная версия видеоигры TrackMania Nations Forever. Задача игрока — управляя гоночным болидом, как можно быстрее добраться от старта до финиша. Соперников нет, борьба идет только за время.

Для нас основной интерес представляет то, что играющий может сам создавать трассы разной сложности, используя встроенный в среду конструктор. Участнику исследования предлагалось:

1) помочь в обучении, т. е. сделать трассу, после тренировки на которой виртуальный гонщик

сможет пройти базовую целевую трассу быстрее;

2) противодействовать обучению, т. е. сделать трассу, после тренировки на которой виртуальный гонщик пройдет базовую целевую трассу медленнее.

Этическая приемлемость эксперимента обеспечивается тем, что помогать и противодействовать надо лишь обучению воображаемого гонщика, а не реального человека.

Похожий методический прием описан в статье М. Родес «Управление сообщением: использование дошкольниками информации, чтобы учить и обманывать других» (Rhodes et al., 2015). Возраст участников составлял от 4 до 6 лет. В соответствии с методикой, ребенка обучали, как устроена новая техническая игрушка. После этого в одной серии детям предлагалось показать кукле по имени Дэйзи работу этой игрушки. В другой серии детям говорили: «Давайте пошутим над Дэйзи и заставим ее думать, что...» (здесь экспериментатор формулировал обманное,

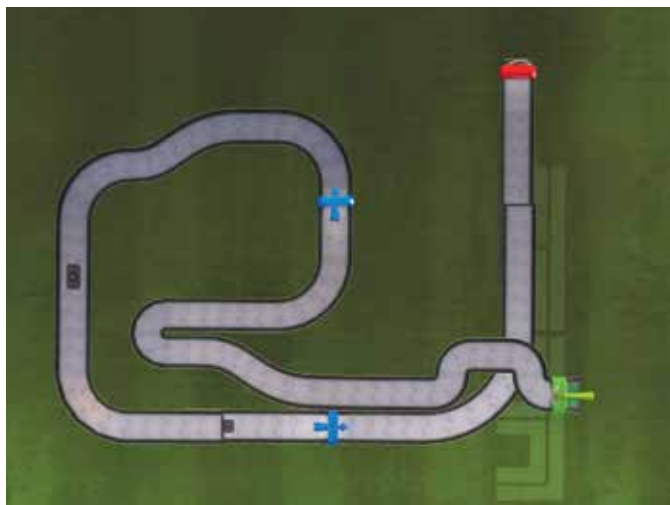


Рис. 1. Целевая трасса (вид сверху). Источник: бесплатная версия видеоигры TrackMania Nations Forever.
Fig. 1. A target track (top view). Source: the free version of the video game TrackMania Nations Forever.



Рис. 2. Фрагмент целевой трассы с препятствием посередине. Источник: бесплатная версия видеоигры TrackMania Nations Forever.
Fig. 2. A section of the target track with the obstacle in the middle. Source: the free version of the video game TrackMania Nations Forever.

дезинформирующее сообщение о работе игрушки). Оказалось, что дети и принимают задачу обманного обучения, проводимого в шутку, и могут его реализовать.

Вернемся к нашему эксперименту с использованием гоночной видеоигры. Участники исследования (все взрослые) проходили следующие этапы:

- 1) знакомство с игровой средой (прохождение 10 обучающих трасс нарастающей сложности);
- 2) знакомство с особенностями игрового конструктора (просмотр 10-минутного видеоролика, объясняющего, как пользоваться основными элементами конструктора и создавать трассы на разных площадках);

- 3) создание трасс для улучшения и ухудшения успешности прохождения целевой трассы.

Целевая трасса задавалась экспериментатором и характеризовалась формой (траекторией) и наличием на пути различных элементов и конструкций (рис. 1, 2).

При постановке задачи на создание трасс в качестве ориентира давался воображаемый человек, не имеющий опыта взаимодействия с данной видеоигровой средой. Основным критерий эффективности гонщика – именно время прохождения трассы (различные огрехи вождения не учитываются).

Всего в исследовании приняло участие 70 студентов НИУ ВШЭ (47 женщин, 23 мужчины), обучавшихся по профилям социальных, гуманитарных и компьютерных наук. Средний возраст в выборке составлял 20 лет.

По результатам проведенного исследования был выявлен ряд помогающих стратегий (Грудинин, 2024). В общем виде данные стратегии характеризуются двумя параметрами:

- 1) содержательной направленностью на отработку конкретных игровых навыков;
- 2) направленностью на повышение мотивации – вовлеченности и интереса воображаемого участника к игровому пространству путем создания разнообразных игровых ситуаций.

Для планируемой помощи в обучении участники использовали следующие стратегии:

- а) повторение сложных элементов целевой трассы, например сложных поворотов, требующих резкого набора скорости и резкого торможения, маневрирования, избегания препятствий;
- б) добавление облегченных элементов, схожих с элементами целевой трассы, например более плавных поворотов; уменьшение общего количества поворотов, увеличение времени принятия решения перед поворотом или препятствием за счет создания большего обзора трассы, установка указателей направления дальнейшего движения;
- в) добавление усложненных элементов, схожих с элементами целевой трассы: удаление ограждений, добавление более сложных поворотов, добавление новых типов препятствий.

Участники создавали трассы с несколькими кругами для отработки ключевых навыков, дублировали ключевые элементы целевой трассы, упрощали и усложняли их.

Приведем некоторые из ответов участников на вопрос экспериментатора: «Какие элементы из обучающей трассы, на ваш взгляд, должны улучшать успешность прохождения целевой трассы? Опишите эти элементы и то, как они должны работать».

Ответы

«Обучающая трасса должна содержать элементы, прохождение которых дает игроку нужный опыт для принятия решений в реальном заезде. Я провел исследование трассы, несколько раз обновив свой рекорд, выявил наиболее проблемные места, добавил похожие элементы в обучающую трассу и повторил их несколько раз, чтобы у человека в голове выработалась схема преодоления подобных элементов в реальном заезде».

«Я сделала акцент на неоднократное прохождение трассы пользователем. То есть несколько вариаций маршрута, своего рода «лабиринт», который может быть усложнен разными элементами. В том числе включила в него подсказки. На мой взгляд, улучшающая трасса также должна включать различные повороты, а не прямолинейное движение».

«Большое количество поворотов, извилистость, мертвые петли — эти элементы усложняют обучающую трассу, позволяя игроку потренироваться на сложном маршруте, после которого целевая трасса будет сильно проще для прохождения, следовательно, игрок пройдет ее успешнее».

При организации противодействия обучению и «тройного» обучения участники использовали следующие стратегии:

а) чрезмерное усложнение тренировочной трассы (невозможность пройти маршрут, если хотя бы немного потерять скорость; необходимость выполнить длинный прыжок и попасть в очень небольшой участок при приземлении);

б) неадекватное упрощение трасс (вплоть до езды по короткой прямой без каких-либо препятствий);

в) добавление развилок, тупиков и ловушек (сокрытие дальнейшего маршрута и точки финиша; добавление провалов и дополнительных препятствий на трассе; необходимость прохождения контрольных

точек на двух параллельных участках трассы) и др.

Вот некоторые ответы участников на вопрос: «Какие элементы из обучающей трассы, на ваш взгляд, должны ухудшать успешность прохождения целевой трассы? Опишите эти элементы и то, как они должны работать».

Ответы

«При создании трассы на ухудшение я руководствовался логикой «хуже человека, который делает что-то в первый раз, сделать может только человек с нерелевантным опытом». Именно поэтому трасса на ухудшение представляет из себя абсолютно не похожую на оригинальную: заменен тип дороги, добавлены элементы, которые не используются в оригинальной трассе. По сути, мы учим человека другому, чтобы он как можно хуже показал себя в нужном месте. Нерелевантный опыт равен проигрышу».

«Ухудшать могут отвлекающие факторы, которые никак не отражают элементы трассы-примера. К примеру, я использовала ускорители, набор высоты и снижение, развилку».

«Сложные элементы, не связанные с целевой трассой и только ухудшающие самооценку игрока».

УЧАСТНИКИ ЭКСПЕРИМЕНТА, В СООТВЕТСТВИИ С ПОСТАВЛЕННЫМИ ЗАДАЧАМИ, ОРГАНИЗОВЫВАЛИ ПОМОЩЬ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЮ И ИЗОБРЕТАЛИ СООТВЕТСТВУЮЩИЕ СВОИМ ЦЕЛЯМ СТРАТЕГИИ



Рис. 3. Короткая прямая трасса без каких-либо элементов на ней. Бесполезна для обучения прохождению целевой трассы. Источник: бесплатная версия видеоигры TrackMania Nations Forever.

Fig. 3. A short, straight track without any elements. It is useless for training the passage of the target track. Source: the free version of the video game TrackMania Nations Forever.



Рис. 4. Фрагмент трассы с обрывом и препятствием на нем. Затрудняет прохождение и не имеет сходных элементов с целевой трассой (проходить этот участок трудно и бесполезно с точки зрения будущего прохождения целевой трассы). Источник: бесплатная версия видеоигры TrackMania Nations Forever.

Fig. 4. A fragment of the track features a cliff with an obstacle. It makes a pass difficult and lacks similar elements to the target track. Passing this section is challenging and not helpful for preparing for the target track. Source: the free version of the video game TrackMania Nations Forever.

«Отсутствие поворотов, препятствий, ровная трасса. Это никак не поможет в прохождении, дает нулевой эффект».

Ниже мы приводим изображения некоторых созданных участниками трасс и их фрагментов (рис. 3–5).

Таким образом, участники, в соответствии с поставленными задачами, организовывали помощь и противодействие обучению и изобретали соответствующие своим целям стратегии. Можно утверждать, что разработанная методика позволяет проводить этически приемлемые эмпирические исследования помощи и противодействия обучению на материале соревновательных видеоигр. Она вызывает живой интерес

участников и позволяет получить содержательные данные о приемах помощи и противодействия обучению.

Заключение

Такие явления, как противодействие реальному получению знаний и «троянское» (т. е. обманное) обучение, выгодное лишь его организатору, представляют собой актуальную проблему в различных областях. При организации противодействия и «троянского» обучения все более важную роль играют компьютерные технологии. Они используются на разных уровнях: от межкомпьютерного взаимодействия, при котором осуществляются атаки на системы машинного обучения с помощью «отравляющих» обучающих примеров, до проектирования сложной социальной инженерии человеческих взаимодействий при мошенничестве. Что касается машин, пока остается без ответа вопрос, возможны ли системы искусственного интеллекта, активно конкурирующие между собой за более высокие уровни обучаемости, повышающие свою обучаемость и понижающие чужую.

В рамках проведенного недавно эмпирического исследования в статье представлена методика изучения того, как люди организуют помощь и противодействие обучению на материале соревновательной видеоигры. Она вызывает живой интерес участников и позволяет получить



Рис. 5. Трасса с наибольшим количеством «троянских» элементов (обозначены кругами). Источник: бесплатная версия видеоигры TrackMania Nations Forever.

Fig. 5. A track with the most Trojan elements (marked with circles). Source: the free version of the video game TrackMania Nations Forever.

содержательные данные о приемах помощи и противодействия обучению. Методика перспективна в отношении дальнейшего изучения темы — например, исследования связей особенностей изобретаемых стратегий и познавательных и личностных характеристик участников, возможностей создания других методик на ее основе и т. д.

В целом можно полагать, что развитие технологий будет и дальше вносить существенный вклад, в том числе с непредсказуемыми последствиями, в переплетение двух фундаментальных типов взаимодействий: а) помощи обучению и развитию и б) противодействия им.

Список источников

Асмолов, А. Г. (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М.: Институт практической психологии.

Брукс, М. (2024). *Искусство большого. Как математика создала цивилизацию*. М.: АСТ: CORPUS.

Грудинин, В. А. (2024). Методика изучения стратегий, помогающих или противодействующих обучению. *Вопросы психологии*, 70 (1), 104–113.

Ерохина, Т. Н. (2023). Развитие конкурентного поведения студентов первого курса СПО. *Актуальные проблемы модернизации профессионального образования: прогнозирование и возможности реализации* (с. 35–38). Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т.

Ионов, И. Н. (2020). Теория культурного трансфера Мишеля Эспаня и трансдисциплинарный анализ цивилизационных представлений. *Общественные науки и современность*, (1), 148–163. DOI: 10.31857/S086904990008520–4.

Кларин, М. В. (2019). *Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры*. М.: Юрайт.

Никоненко, С. В. (2016). Почему Александр отошел от Аристотеля? (критический анализ историографии). *Метаморфозы истории. Научный альманах*, (8), 9–24. УДК 94(3):930–051.

Намиот, Д. Е. (2023). Схемы атак на модели машинного обучения. *International Journal of Open Information Technologies*, 11(5), 68–86.

Орлов, А. А. (2021). Цель и смыслы изучения образовательной динамики «сетевой личности». *Образовательная динамика сетевой личности* (с. 10–17). Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters).

Погожина, И. Н., Сергеева, М. В. (2021). Логический компонент мышления как предиктор принятия решений о наличии в ситуации коррупционного риска. *Психологический журнал*, 42(6), 25–34. DOI: 10.31857/S020595920017069–1.

Поддьяков, А. Н. (2011). Дисфункциональные отношения в наставничестве и обучении. *Организационная психология*, (2), 4–13. <https://orgpsyjournal.hse.ru/2011-1-2/44574362.html> (дата обращения 01.08.2024).

Поддьяков, А. Н. (2014). *Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей*. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://bit.ly/3SvQ9S7> (дата обращения 01.08.2024).

Поддьяков, А. Н. (2002). Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах. *Вопросы психологии*, (5), 79–89.

Поддьяков, А. Н. (2019). Пространственное распределение интеллектуальных агентов при разном радиусе троянского обучения в среде «Вредные пчелы». *Когнитивная наука в Москве: новые исследования*. Материалы конференции 19 июня 2019 г. (с. 432–437). М.: Буки Веди.

Поддьяков, А. Н. (2004). Противодействие обучению и развитию другого субъекта. *Психологический журнал*, (3), 61–70.

Поддьяков, А. Н. (2022). Троянское обучение. *Большая Российская энциклопедия*. <https://bigenc.ru/c/troianskoe-obuchenie-7f7e60> (дата обращения 01.08.2024).

Поддьяков, А. Н. (2008). Троянское обучение в информационных технологиях. *Компьютерра*, (13), 48–51. <http://old.computerra.ru/354133>.

Поддьяков, А. Н. (1999). Философия образования: проблема противодействия. *Вопросы философии*, (8), 119–128.

Применение искусственного интеллекта на финансовом рынке. (2023). *Банк России*. https://www.cbr.ru/Content/Document/File/156061/Consultation_Paper_03112023.pdf (дата обращения 01.07.2024).

Программа VIII Международной конференции по защите прав потребителей финансовых услуг. (2023). <https://conference.fedfond.ru/2023/programma-i-spikery/> (дата обращения 01.07.2024).

Сафиулин, М. Ш. (2022). О некоторых особенностях пирамидного бизнеса и о современном противодействии. <https://clck.ru/3C9Kui> (дата обращения 01.07.2024).

Сафиулин, М. Ш. (2020). Финансовая грамотность взрослого населения и финансовая безопасность. *Доклад на вебинаре по финансовой журналистике, 21 апреля*. <https://clck.ru/3C9LHU> (дата обращения 22.06.2024).

Тарелкин, А. И. (2013). Морально-нравственные аспекты проблемы межличностного манипулирования в педагогическом общении. *Психология обучения*, (3), 97–109.

Троянское обучение, недобросовестная реклама. (2019). *Федеральный фонд по защите прав вкладчиков и акционеров*. <https://fedfond.ru/news/2019/troyanskoe-obuchenie-nedobrosovestnaya-reklama/> (дата обращения 22.06.2024).

Удочка как приманка в троянском обучении. (2019). Проект «Стоп пирамида». <https://stoppiramida.ru/news/1756/> (дата обращения 22.06.2024).

Финансовая грамотность как средство повышения качества жизни. (2023). *Федеральный фонд по защите прав вкладчиков и акционеров*. <https://fedfond.ru/news/2023/finansovaya-gramotnost-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-zhizni/> (дата обращения 20.06.2024).

Финансовая киберграмотность и борьба с мошенничеством. (n. d.). *Памятка для потребителей от Роспотребнадзора*. <http://clck.ru/Wh7sP> (дата обращения 20.06.2024).

Цифровой маркетинг. (п. д.). Курс повышения квалификации Финансового Университета при правительстве РФ. <https://eworld.pro/menedzhment/tsifrovoj-marketing-digital-marketing> (дата обращения 20.06.2024).

References

Diaz, E., & Hernandez, J. (1998). Zones of negative development: Analysis of classroom activities and the academic performance of bilingual, Mexican American students in the United States. *Abstracts of the 4th Congress of the ISCRAT*, 399–400.

McCready, A. (2022, July 13). From industrial-scale scam centers, trafficking victims are being forced to steal billions. *VICE*. <https://www.vice.com/en/article/n7zb5d/pig-butcher-scams-cambodia-trafficking/> (Date of access 20.06.2024).

Newman, L. H. (2023, January 2). Hacker lexicon: What is a pig butchering scam? *Wired*. <https://www.wired.com/story/what-is-pig-butcher-scams/> (Date of access 15.07.2024).

Poddiakov, A. N. (2001). Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: Opposition to help. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3).

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/910> (Date of access 15.07.2024).

Podkul, C., & Liu, C. (2022, September 15). Human trafficking's newest abuse: Forcing victims into cyberscamming. *ProPublica*. <https://www.propublica.org/article/human-traffickers-force-victims-into-cyberscamming> (Date of access 15.07.2024).

Rhodes, M., Bonawitz, E., Shafto, P., Chen, A., & Caglar, L. (2015). Controlling the message: Preschoolers' use of information to teach and deceive others. *Frontiers in Psychology*, 6, 867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00867> (Date of access 10.07.2024).

RCIPS warns against sophisticated global investment/romance scam utilizing virtual currency. (2023, August 8). *The Royal Cayman Islands Police Service*. <https://www.rcips.ky/rcips-warns-against-sophisticated-global-investmentromance-scam-utilising-virtual-currency> (Date of access 10.07.2024).

Valsiner, J., & van der Veer, R. (2014). Encountering the border: Vygotsky's zona blizhaishego razvitiya and its implications for theories of development. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 148–174). Cambridge University Press. (Date of access 10.07.2024).

Counteraction to others' learning and their Trojan Horse teaching: digital technologies in social practices and research

Alexander N. PODDIAKOV,

PhD, Tenured Prof., Department of Psychology, HSE University; Leading Research Fellow at the School of Anthropology of the Future, The Russian Academy of National Economy and Public Administration. 4/2, of. 402, Armyanskiy Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000000167939985. ResearcherID: H93242015. E-mail: apoddiakov@hse.ru

Vsevolod A. GRUDININ,

Teacher, Department of Psychology, HSE University, PhD student. 4/2, of. 415, Armyanskiy Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-5810-8036. ResearcherID: A-1009-2008. E-mail: vgrudinin@hse.ru

ABSTRACT Counteraction to others' learning and their "Trojan horse" teaching (deceptive teaching that benefits the organizer and disadvantages the learners) is an urgent problem in various fields. Computer technologies play an increasingly important role in the organization of this counteraction and "Trojan horse" teaching. The technologies are used at different levels: from computer-to-computer adversarial poisoning attacks on machine learning to fraud in human interactions. In the article, some aspects of this problem are analyzed.

An empirical study of people's help and counteraction to others' learning in a competitive video game is presented. It arouses the participants' keen interest and provides an opportunity to study strategies of help and counteraction to others' learning. The methodology is promising in relation to further study of the topic – e. g., studies of relationships between the strategies invented by participants and their cognitive and personal characteristics, design of new methods based on it, etc.

In general, one can assume that development of technologies will continue to make significant contributions to interweaving of two fundamental types of interactions: (a) help to learning and development; and (b) counteraction to them.

KEY WORDS counteraction to others' learning, "Trojan horse" teaching, computer (digital) technologies

THE CITATION REFERENCE Poddiakov A. N., Grudin V. A. Counteraction to others' learning and their Trojan Horse teaching: digital technologies in social practices and research. *Educational Policy*, (2024), 3(99), 32–41. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-32-41

Received: 08.2024

Accepted: 08.2024

Date of publication: 10.2024

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

Самопознание в юности как средство преадаптации к взрослости

Нина Пастернак, Александр Попов

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается одна из прикладных задач психологии личности – поиск средств преадаптации молодежи к взрослости, к жизни в условиях неопределенности и стремительно меняющегося мира. Описываются феномены поведения, связанные с неполным представлением личности о себе самой и создающие трудности на пути преадаптации; рассматривается проблема самопознания как средства формирования более полного представления о себе и своем будущем.

Ставится вопрос о психологических средствах мотивации молодежи к процессу самопознания, позволяющих как диагностировать, так и делать предметом самопознания имеющиеся психологические проблемы. В качестве такого предмета рассматривается «линия жизни» – представление о ключевых событиях своего прошлого, настоящего и будущего.

Рисуночная методика изображения основных событий жизни тестируется на студентах психологического вуза; выделяются «типы» представленных рисунков, даются рекомендации по их интерпретации и обсуждению с учащимися.

Проводится групповое обсуждение способов решения психологических проблем, связанных с настоящим, выделяются типы поведения студентов в процессе дискуссии, описывается процедура рефлексии данного занятия.

Тестируется проведение занятия по воспоминаниям о поступках прошлого и планированию будущих событий; осмысляются итоги сессии и отмечается ее психотерапевтический эффект.

Констатируется то, что результатом процедуры самопознания студентов по предложенной схеме стало не только осознание ими своих психологических проблем и связанных с ними потребностей, но и причинно-следственных зависимостей между событиями собственной жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА преадаптация, самопознание, рефлексия, планирование будущего

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-42-48

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Пастернак Н. А., Попов А. А. Самопознание в юности как средство преадаптации к взрослости. Образовательная политика, (2024), 3(99), 42–48. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-42-48

Поступила: 10.2024

Принята: 10.2024

Дата публикации: 10.2024

Введение

Чрезвычайно важно сформировать у молодого человека преадаптацию – возможность использовать потенциал личности для успешной жизни в ситуации жизненной неопределенности (Пастернак, Асмолов, 2024). Нахождение средств для преадаптации является прикладной задачей психологии личности и психологии образования (Там же).

Трудности на пути преадаптации могут возникнуть в случае неполного, обедненного представления человека о собственном Я, которое никак не характеризует личность, чья настоящая жизнь наполнена чувствами и переживаниями. При этом упрощенное

Нина Александровна ПАСТЕРНАК

к. псих. н., ст. н. с. Школы антропологии будущего
Института общественных наук РАНХиГС, доцент
Российского университета медицины Минздрава
России (119602, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/3).

IstinaResearcherID: 844849.

E-mail: nina.pasternak@yandex.ru

Александр Анатольевич ПОПОВ

д. филос. н., вед. н. с. Школы антропологии будущего
Института общественных наук РАНХиГС, эксперт
Института непрерывного образования Московского
городского педагогического университета (119602, РФ,
Москва, пр. Вернадского, 82/3).

ORCID: 0000-0002-2945-0289. E-mail: aktor@mail.ru

представление о самом себе обуславливает слепоту к реальным проблемам, ведет к поиску виновных в неудачах и к трудностям в установлении границ между собственными интересами и интересами других людей. Именно поэтому в проблемных ситуациях личность с неполным представлением о себе выбирает из небольшого спектра крайних поведенческих вариантов, например между возможностью уступить или добиться своего силой, то есть пойти на конфликт (Пастернак, 2020, с. 73). Именно поэтому самопознание в период молодости, когда самосознание уже сформировано, чрезвычайно полезно для безболезненного вхождения молодого человека во взрослую жизнь с ее непредсказуемостью и изменчивостью.

Цель данной работы — тестирование методик для стимуляции процесса самопознания у молодых людей 19–23 лет в процессе учебных занятий по психологии.

Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе студенты рисовали ключевые моменты своего прошлого, настоящего и будущего, после чего проходило обсуждение полученных протоколов в группе.

Использование проективной методики было вызвано

необходимостью минимизации фактора социальной желательности, присущего вербальным методикам (Шляпникова, 2005). При этом мы исходили из того, что жизненный путь личности представлен в сознании как совокупность ключевых событий прошлого, настоящего и будущего, которые часто носят причинно-следственный характер (Головаха, Кроник, 2008). Анализ представленности в сознании событий разных этапов жизни — на сегодняшний день один из наиболее востребованных и популярных методов исследования личности (Нуркова, 2024).

ТРУДНОСТИ НА ПУТИ ПРЕАДАПТАЦИИ МОГУТ ВОЗНИКНУТЬ В СЛУЧАЕ НЕПОЛНОГО, ОБЕДНЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА О СОБСТВЕННОМ Я, КОТОРОЕ НИКАК НЕ ХАРАКТЕРИЗУЕТ ЛИЧНОСТЬ



Рис 1. Причинно-следственные зависимости.

Источник: Пастернак Н. А., Попов А. А.

Fig. 1. Causal relationships. Source: Pasternak N. A., Popov A. A.

На втором этапе студенты формулировали актуальную для них психологическую

проблему. В данном случае мы несколько модифицировали методику, разработанную А. А. Поповым (2024). Каждый учащийся давал свое толкование причин важной для него проблемы, после чего сокурсники говорили, что, с их точки зрения, могло привести к текущей сложности.

Проанализировав предположения,

студент озвучивал свой способ действия в обсуждаемой ситуации, а сокурсники добавляли варианты. В заключение студент решал, какие подсказки он принимает или не принимает.

На третьем этапе каждый участник занятия называл свои как уже совершенные, так и планируемые поступки. В конце сессии мы вновь просили студентов поделиться впечатлениями о проделанной работе.

В исследовании приняли участие 60 студентов Московского института психоанализа (МИП).

Опишем результаты каждого этапа.



Рис. 2. Причинно-следственные и «лишние» события. Источник: Пастернак Н. А., Попов А. А.
Fig. 2. Causal relationships and «extraneous» events. Source: Pasternak N. A., Popov A. A.

Этап 1: изображение ключевых событий прошлого, настоящего и будущего

Как уже было сказано, студенты изображали ключевые события своей жизни. Рисунки были сгруппированы по особенностям отображения, ниже представлены примеры каждого из выделенных типов.

Рисунки, отражающие причинно-следственные связи между событиями

Первый тип полученных рисунков – «программы», которые могут как состоять только из цепочки причин и следствий (рис. 1), так и включать в себя «лишние» события (рис. 2). К примеру, 19-летняя девушка вспомнила сдачу ЕГЭ, выпускной, отъезд из родительского дома в Москву и поступление в столичный вуз. В прошлом остались близкие люди и друзья, с которыми она поддерживает связь и которых часто навещает.

Ее настоящее – это учеба, новые друзья и поиск любимого человека. Будущее она видит в семейной жизни, детях, работе. То, что все события в ее жизни между собой связаны, подчеркивают стрелочки на рисунке.

На этом рисунке практически отсутствуют «лишние», не относящиеся к общей программе поведения события, например незабываемый отдых на море, первая любовь и пр. Они присутствуют в рисунках другого типа, отражающих как причинно-следственные связи, так и ситуации или

события, оставившие в памяти эмоциональный след – положительный или отрицательный (травматичный). К примеру, в прошлом молодой девушки отражены сдача ЕГЭ и поступление в институт, а также смерть близкого человека; в настоящем: обучение в вузе, друзья, хобби – спорт и живопись; в будущем – свадьба, дети, свой дом, работа психологом (сначала с метафорическими карточками, потом в качестве известного специалиста, работающего индивидуально и выступающего перед большой аудиторией), путешествия, приобретение хорошей машины, продолжение занятий живописью и, в конце жизненного пути, покой рядом с мамой на кладбище.

В данном случае, помимо общей программы поведения, отображены и опыт потерь, и хобби, позволяющие сделать жизнь более насыщенной и разнообразной, и, что очень важно, этапы профессиональной карьеры. В ином случае, когда поведение жестко запрограммировано цепью событий, выход за пределы рамок в ситуации жизненной неопределенности может представлять сложность.

Рисунки, отображающие эмоционально значимые события и ситуации

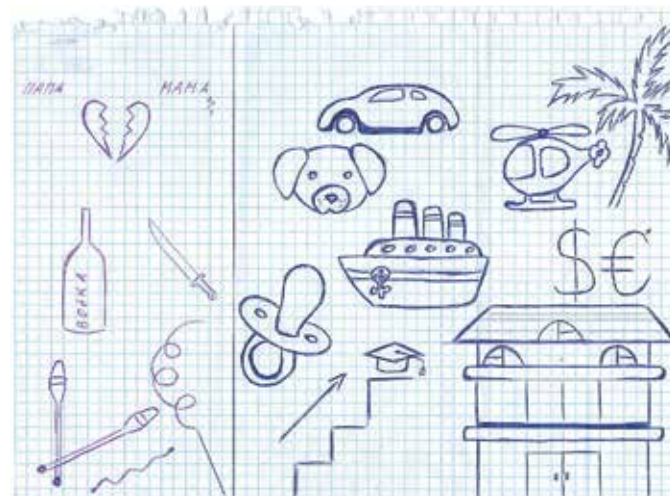


Рис. 3. События с эмоционально окрашенной ситуацией. Источник: Пастернак Н. А., Попов А. А.
Fig. 3. Events with an emotionally charged situation. Source: Pasternak N. A., Popov A. A.

Отдельное место занимают рисунки со значительным количеством событий или эмоционально окрашенных ситуаций, прямо друг с другом не связанных. Так, молодая женщина, показывая свое прошлое, изобразила скандалы в семье родителей (на картинке присутствуют бутылка водки и нож) (рис. 3) и снаряды для художественной гимнастики (в детстве и юности она успешно занималась этим видом спорта). В ее настоящем нарисованы детские игрушки (женщина воспитывает ребенка), в будущем – много денег, вертолет на фоне пальмы, т. е. счастливая обеспеченная жизнь. Студентка не нарисовала и не проговорила после выполнения задания, каким образом должна осуществиться ее заветная мечта. Она лишь



Рис. 4. Рисунок с преобладанием эмоционального содержания.
Источник: Пастернак Н. А., Попов А. А.
Fig. 4. A drawing dominated by emotional content.
Source: Pasternak N. A., Popov A. A.

отметила, что «верит в свою счастливую судьбу».

Рисунок, в котором превалирует эмоционально насыщенное содержание, выглядит так: прошлое – неудачный сексуальный опыт, настоящее – наркотики и выпивка, будущее – изображение женщины, у которой много денег (рис. 4).

Эта женщина является студенткой МИП и, когда получит диплом, станет профессиональным психологом. Однако это

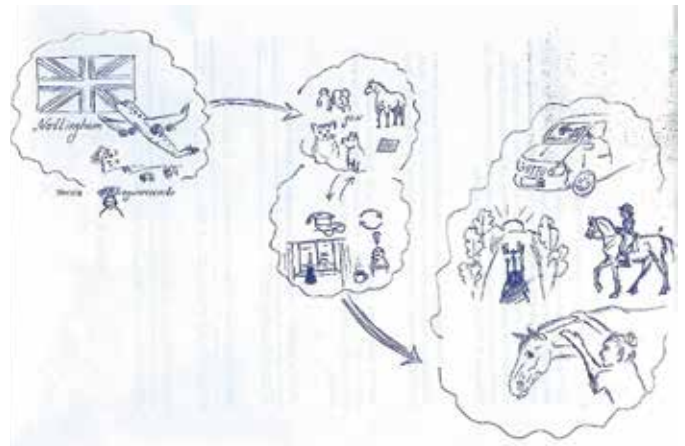


Рис. 5. Рисунок-сюжет.
Источник: Пастернак Н. А., Попов А. А.
Fig. 5. Drawing story. Source: Pasternak N. A., Popov A. A.

не отобразилось на ее рисунках, как и многие другие ключевые события жизни.

Рисунки-сюжеты

Отдельная тема рисунков – сюжеты, представленные в наглядной форме и отражающие определенное смысловое содержание. Так, молодая девушка изобразила в прошлом одиночество, которое она испытала, живя в чужой стране. В настоящем она вернулась на родину, где ее встретили семья и любимая лошадь, также сейчас происходит ее обучение в МИП; в будущем ее ждет общение с лошадьми, к которому она стремится (рис. 5). Наверное, девушка нашла приемлемый для нее способ ухода от одиночества.

По результатам этой работы были сформулированы и обсуждены со студентами следующие рекомендации

При доминировании в рисунке какого-либо временного отрезка (например, будущего) полезно актуализировать как положительный опыт прошлого, так и события, происходящие «здесь и сейчас» (что и было нами сделано на втором и третьем этапах исследования).

При отсутствии в рисунках причинно-следственных связей (или доминировании над ними ситуативных событий) их полезно построить заново.

При наличии в рисунках аффективно окрашенных ситуаций полезно прояснить, не последовали ли за ними импульсивные поступки и действия, и если да, сделать эти ситуации предметом анализа. Кроме этого,

полезно прояснить, какую позитивную поведенческую активность стимулировали данные ситуации, и использовать этот опыт в будущем.

Этап 2: групповое обсуждение личных проблем

Как уже было сказано, суть этого этапа — проработка событий настоящего, способных повлиять на способ поведения в будущем с большой вероятностью.

Как и ранее, были выявлены разные типы индивидуального поведения:

1. Студент, вынесший на обсуждение группы свою проблему, не учитывает мнение окружающих и принимает решение, которое он сам считает правильным. Часто при этом с его стороны звучат слова: «Я знаю, что я прав, и никто меня в этом не переубедит». Предложения со стороны сокурсников рассмотреть иные варианты поведения отвергаются: человек сам знает, «как надо».
2. Студент занимает противоположную позицию: со всем соглашается, принимает к сведению и действию все предложения сокурсников. Такая зависимая от мнения окружающих позиция оправдывается тем, что «со стороны виднее», «я сам могу во всем не до конца разобраться».
3. Студент принимает мнение группы частично, выбирая либо мнение значимого для себя лица, либо особо понравившееся мнение, либо и то, и другое.

Интересно отметить, что студентам нравится данная форма работы. Они через какое-то время возвращаются к обсуждению личных проблем, просят преподавателя вынести их на общее обсуждение. В процессе первоначальные «жесткие» установки (типа «Я сам знаю,

как надо») у кого-то немного меняются, а у кого-то нет. При этом во время обсуждения происходящего на занятиях подчеркивается, что нет «правильных» или «неправильных» типов поведения, все участники групповой дискуссии «правы». В ином случае мы столкнемся с феноменом социальной желательности, при котором студенты будут подстраиваться под тот тип обсуждения, который «нравится преподавателю». Сами студенты в процессе обсуждения часто констатировали необходимость учета широкого спектра мнений при решении проблемной или трудной жизненной ситуации.

ОТДЕЛЬНАЯ ТЕМА РИСУНКОВ — СЮЖЕТЫ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В НАГЛЯДНОЙ ФОРМЕ И ОТРАЖАЮЩИЕ ОПРЕДЕЛЕННОЕ СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Этап 3: формулировка поступков прошлого и будущего

Суть этого этапа — связывание в индивидуальном

сознании поступков, совершаемых в прошлом, с возможным будущим.

При первом выполнении данного задания студенты формулировали свои поступки из прошлого так: «закончила изматывающие меня отношения», «состоялся диалог с мамой», «подружилась с собой», «непреднамеренно обидела друга» и т. д., на будущее — «починю крышу на дачном доме родителей», «помогу другу с деньгами», «стану волонтером» и т. д. Надо отметить, что, как и в предыдущем случае, студенты по собственному желанию возвращались к этому заданию спустя время и выносили на общее обсуждение как «позорные» для себя поступки из прошлого (в этом случае занятие стало для того, кто «сознался», психотерапевтическим, т. к. человек впервые озвучил то, о чем несколько лет молчал), так и поступки, которые планировали совершить, но еще сомневались в правильности выбора. В процессе рефлексии занятия проговаривались причинно-следственные связи между тем, что было в прошлом, и тем, что планируется в будущем.

В завершение мы просили студентов поделиться впечатлениями о проведенной ими психологической работе. Мнения были таковы: «лучше стал разбираться в своих психологических проблемах и потребностях, которые эти проблемы породили», «стал лучше представлять себе, как добиться поставленных целей», «стал более компетентным в общении» и т. д. Эти отзывы позволили предположить, что организованный на занятиях процесс самопознания оказался для студентов весьма полезным.

Заключение

Результаты, изложенные выше, позволяют утверждать, что предложенный формат работы важен не только в плане актуализации процесса самопознания студентов, но и в плане развития их личностного

потенциала, связанного с планированием будущего, что играет первостепенную роль в условиях жизненной неопределенности.

Использование в качестве кейсов личных проблем студентов делает процесс обучения более мотивированным, обсуждение этих проблем группой позволяет получить опыт командной работы, который окажется востребованным в будущей профессиональной жизни.

Данный формат работы можно использовать как диагностический, поскольку студенты

в процессе выполнения интересных им заданий проявляют те особенности личности, которые могут скрывать в ходе традиционного психологического тестирования.

В качестве продолжения данного исследования представляется полезным «привязать» выявленные эмпирическим путем типы решения заданий к индивидуальным особенностям личности. Такая «привязка» позволит дать конкретные рекомендации для психологического консультирования.

ПРЕДЛОЖЕННЫЙ ФОРМАТ РАБОТЫ ВАЖЕН НЕ ТОЛЬКО В ПЛАНЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА САМОПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ, НО И В ПЛАНЕ РАЗВИТИЯ ИХ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Список источников

Асмолов, А. Г., Пастернак, Н. А. (2024). *Ребенок в культуре взрослых* (2-е изд.). М.: Юрайт.

Головаха, Е. И., Кроник, А. А. (2008). *Психологическое время личности* (2-е изд.). М.: Смысл.

Нуркова, В. В. (2024). «Человек есть существо далекого»: обратная временная перспектива в

автобиографической памяти. *Образовательная политика*, 1(97), 26–37.

Пастернак, Н. А. (2020). *Резервы человеческого интеллекта: способность действовать «в уме»*. М.: Когито-центр.

Пастернак, Н. А., Асмолов, А. Г. (2024). *Психология образования: учебник и практикум для академического бакалавриата* (3-е переизд.). М.: Юрайт.

Попов, А. А. (2024). *Дидактика для управленца*. <https://edexpert.ru/didaktika-diya-upravlenca> (дата обращения 10.08.2024).

Шляпникова, И. А. (2005). *Проективные методы психодиагностики*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.

Self-Discovery in Adolescence as a Means of Pre-Adaptation to Adulthood

Nina A. PASTERNAK,

Ph.D. in Psychology, Senior Researcher at the School of Future Anthropology, Institute of Public Sciences, RANEPa, Associate Professor at the Russian University of Medicine, Ministry of Health of Russia. 82/3, Vernadskogo Avn., 119602, Moscow, Russian Federation. IstinaresearcherID: 844849. E-mail: nina.pasternak@yandex.ru

Alexander A. POPOV,

Ph.D. in Philosophy, Senior Researcher at the School of Future Anthropology, Institute of Public Sciences, RANEPa, expert at the Institute of Continuing Education of the Moscow City University of Pedagogical Education. 82/3, Vernadskogo Avn., 119602, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-2945-0289. E-mail: aktor@mail.ru

ABSTRACT The article considers one of the applied tasks of personality psychology – finding the means of pre-adaptation of youth to adulthood, to life in an uncertain and rapidly changing world. The phenomena of behavior associated with an incomplete representation of the personality about itself, creating difficulties on the path of pre-adaptation, are described; the question of self-knowledge as a means of forming a more complete picture of oneself and one's future is raised.

The question is raised about the psychological means of motivating young people to the process of self-knowledge, allowing both to diagnose existing psychological problems and to make them the subject of awareness. The «life line» is considered as the subject of self-knowledge: an idea of the key events of one's past, present and future; ways to solve psychological problems of the present, the connection between past actions and planned actions in the future.

The drawing technique of depicting key events of their past, present and future on students of a psychological university is tested; the «types» of the drawings presented are highlighted, recommendations are given on the interpretation of the drawings and the procedure for discussing them with students.

The procedure of group discussion of ways to solve psychological problems of students related to the present is tested, the types of behavior of students in the process of group discussion are highlighted, the procedure of reflection of this lesson with students is described. The procedure of conducting a lesson and reflecting on its results on remembering past actions and planning actions for the future is being tested, its psychotherapeutic effect is noted.

It is stated that the result of students' self-knowledge according to the proposed scheme was not only the students' awareness of their psychological problems and related needs, but also the causal dependencies between the events of their lives.

KEY WORDS Prea-daptation, self-knowledge, reflection, planning for the future

THE CITATION REFERENCE Pasternak N. A., Popov A. A. Self-Discovery in Adolescence as a Means of Pre-Adaptation to Adulthood. Educational Policy, (2024), 3(99), 42–48. DOI 10.22394/2078–838X–2024–3–42–48.

Received: 10.2024

Accepted: 10.2024

Date of publication: 10.2024

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



РУЛЕВОЕ КОЛЕСО



Концепция развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации до 2030 года

Анна Битова, Марина Переверзева, Ирина Текоцкая и др.

АННОТАЦИЯ В представленной Концепции развитие системы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в России обосновывается необходимостью обеспечения условий использования АДК детьми и взрослыми с отсутствующей или затрудненной речью. Спектр этих условий определяется законодательным, организационным, методическим, кадровым, материально-техническим уровнями. Достижение целей и задач обозначенных направлений Концепции возможно на основе комплексного межведомственного взаимодействия органов власти и общества. Только при данных обстоятельствах появляются перспективы для реализации прав и законных интересов пользователей АДК, обеспечивается качество их жизни. В Концепции приводится определение АДК, последовательно излагаются основные понятия АДК, определяются ценности и принципы использования АДК. Человек, испытывающий трудности в коммуникации и использовании речи, должен иметь условия для использования АДК как в личной, так и в общественных (социальной, экономической, политической и духовной) сферах жизни, независимо от его возраста, состояния здоровья, места жительства, места пребывания, условий проживания. Важным условием развития системы АДК является подготовка специалистов, компетентных в обучении ее использованию. В образовательные программы всех ступеней профессионального образования необходимо ввести соответствующие дисциплины, разработка которых строится на научно обоснованных теориях и лучших практиках. Внедрение Концепции развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации позволит снять противоречие между востребованностью АДК среди не использующих или ограниченно использующих речь детей и взрослых и дефицитами обеспечения применения АДК. Представленная Концепция разрабатывалась в течение последних полутора лет коллективом специалистов, имеющих большой опыт тестирования и внедрения подходов и средств в обучении АДК детей и взрослых — как в той или иной степени пользующихся устной речью, так и не владеющих ею. Концепция прошла долгий путь обсуждений, согласований и была представлена в марте 2024 г. на конференции Альянса «Ценность каждого» широкому кругу работающих с детьми и взрослыми с ментальной инвалидностью специалистов, руководителям профильных учреждений и организаций в сфере образования, социальной защиты населения и здравоохранения, а также родителям. Многие замечания, пожелания и предложения были приняты во внимание и позволили придать Концепции законченный вид.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА коммуникация, речь, общение, альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК), Концепция, качество жизни, реализация прав, межведомственное взаимодействие

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-50-67

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Битова А. Л., Переверзева М. В., Текоцкая И. Н. и др. Концепция развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации до 2030 года. Образовательная политика, (2024), 3(99), 50–67. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-50-67

Поступила: 08.2024

Принята: 08.2024

Дата публикации: 10.2024

Авторский коллектив

Анна Львовна БИТОВА

председатель Правления РБОО «Центр лечебной педагогики», член рабочей группы при Совете Министерства просвещения РФ по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) (119311, РФ, Москва, ул. Строителей, 17Б). E-mail: bial@ccp.org.ru

Марина Викторовна ПЕРЕВЕРЗЕВА

к. пед. н., ст. науч. сотр. Института коррекционной педагогики, член рабочей группы при Совете Министерства просвещения РФ по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) (119121, РФ, Москва, ул. Погодинская, 8/1). SPIN: 8185-0123; AuthorID: 808349. E-mail: pereverzeva@ikp.email

Ирина Николаевна ТЕКОЦКАЯ

логопед, координатор программ социальной школы «Каритас», президент Ассоциации лиц, использующих альтернативную и дополнительную коммуникацию (190068, РФ, Санкт-Петербург, ул. Римского-Корсакова, 8/18, 7-Н). E-mail: tekira@list.ru

Ольга Викторовна КАРАНЕВСКАЯ

к. пед. н., доцент Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета (127349, РФ, Москва, ш. Алтуфьевское, 92-329). SPIN: 6659-6725; AuthorID: 337804 E-mail: olg_ka@mail.ru

Ольга Робертовна ЛОТОШ

директор социальной школы «Каритас» (190068, РФ, Санкт-Петербург, ул. Римского-Корсакова, 8/18, 7-Н). E-mail: director@caritas-edu.ru

Андрей Михайлович ЦАРЕВ

директор Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения, член рабочей группы при Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) (180002, РФ, Псков, ул. Яна Райниса, 56). E-mail: tsam@yandex.ru

Анастасия Владимировна РЯЗАНОВА

психолог, директор АНО Центр «Пространство общения» (105082, РФ, Москва, ул. Большая Почтовая, 18/20, к. 6, кв. 1). E-mail: aryazanova@yandex.ru

Анна Валерьевна ЧИСТОХИНА

к. биол. н., доцент кафедры общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета, эксперт благотворительного фонда «Старость в радость», член рабочей группы по инклюзивному образованию при Министерстве образования Красноярского края (660049, РФ, Красноярск, ул. Карла Маркса, 21, кв. 128). SPIN: 7370-2529; AuthorID: 8825. E-mail: annachistokh@ya.ru

Ольга Александровна ПОПОВА

директор АНО «Моя планета» и Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, член ассоциации «Аутизм-Регионы» (119454, РФ, Москва, пр. Вернадского, 44/1, пом. 6). E-mail: director@moaplaneta.com

Евгения Александровна ОРАЧЕВСКАЯ

директор АНО «Центр поддержки людей с особенностями развития и их семей «Гармония»» (241050, РФ, Брянск, ул. Фокина, 19А). E-mail: scrd@yandex.ru

Общие положения

Коммуникация — важнейший фактор социализации, в процессе которой происходит непосредственное развитие личности и которая является средством удовлетворения различных социальных, познавательных, культурных, творческих и других потребностей человека. Коммуникация влияет на освоение

личностью культурных ценностей среды и самореализацию в процессе взаимодействия с другими людьми.

Концепция развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации определяет цель, задачи, приоритетные направления, ресурсное обеспечение, а также этапы системного внедрения альтернативной

Тамара Николаевна ИСАЕВА

к. пед. н., доцент Института детства Московского педагогического университета, член рабочей группы при Совете Министерства просвещения РФ по вопросам образования и психолого-педагогической помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) (109387, РФ, Москва, ул. Тихая, 4, кв. 423). SPIN: 3918-6258; AuthorID: 985341. E-mail: tn_isaeva@mail.ru

Анна Михайловна ПАЙКОВА

психолог, член экспертно-методического совета РБОО «Центр лечебной педагогики» (119311, РФ, Москва, ул. Строителей, 17Б). E-mail: seraphinus@mail.ru

Александр Эдуардович БОРОВЫХ

директор отдела стратегий благотворительного фонда «Даунсайд Ап». E-mail: aborovykh@yandex.ru

Руслан Рушанович ВЯЛИТОВ

психолог, специалист АНО Центр «Пространство общения» (115563, РФ, Москва, б-р Ореховый, л. 21, к. 1, кв. 67). E-mail: r.vialitov@prostranstvo-center.ru

Ирина Владимировна МОИСЕЕВА

психолог ресурсного центра БАНО «Ясенева поляна» (117593, РФ, Москва, ул. Айвазовского, 6). E-mail: academy@so-edinenie.org

Елена Юрьевна ЗАБЛОЦКИС

юрист РБОО «Центр лечебной педагогики» (119311, РФ, Москва, ул. Строителей, 17Б). E-mail: elenazab@ccp.org.ru

Ильмира Рафаиловна КИШ

юрист РБОО «Центр лечебной педагогики» (119311, РФ, Москва, ул. Строителей, 17Б). E-mail: kish.i@ccp.org.ru

Анна Викторовна ЛЕБЕДЬ

юрист РБОО «Центр лечебной педагогики» (119311, РФ, Москва, ул. Строителей, 17Б). E-mail: alebed@ccp.org.ru

и дополнительной коммуникации (АДК) во всех сферах жизни людей, имеющих нарушения коммуникации (общения) и речи.

В соответствии со ст. 14 Федерального закона от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в ред. от 25.12.2023 г.), «альтернативной и дополнительной коммуникацией при общении с инвалидами, имеющими нарушения коммуникации, признается общение с использованием взгляда, мимики, жеста, предмета, графического изображения, знаковой системы, специальных технических приспособлений».

Для граждан, у которых отсутствует речь или имеются затруднения в использовании речи, независимо от того, признаны или не признаны они инвалидами, АДК является средством взаимодействия с окружающими, в том числе для выражения воли, защиты прав и законных интересов, исполнения обязанностей.

Под системой АДК понимается совокупность мер по обеспечению применения доступных, эффективных и безопасных способов, методов и средств АДК для общения (коммуникации) граждан, у которых отсутствует речь или имеются затруднения в использовании речи, в целях максимально возможной компенсации имеющихся у них нарушений коммуникации и ограничений жизнедеятельности, достижения социальной адаптации и интеграции, максимальной инклюзии, самостоятельности и независимости, а также повышения качества жизни.

АДК используется для общения лиц всех возрастов, независимо от причин возникновения затруднений в использовании речи и наличия инвалидности, во всех ситуациях взаимодействия с другими людьми, в том числе при использовании информационно-телекоммуникационной сети.

Функционирование системы АДК обеспечивается (на основе межведомственного взаимодействия) федеральными органами исполнительной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными и социально ориентированными некоммерческими организациями, принимающими необходимые для этого

взаимоувязанные и консолидированные меры правового, экономического, финансового, управленческого, информационного, кадрового и инфраструктурного характера и создающими соответствующие условия в рамках своих полномочий.

Концепция основывается на положениях действующих федеральных законов и подзаконных актов в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ, Федеральной адаптированной образовательной программы начального образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья¹.

Целевые группы Концепции:

- дети и взрослые (включая пожилых людей), не использующие речь или испытывающие существенные затруднения в ее применении. При этом они могут понимать речь других людей;
- люди, столкнувшиеся с временными или постоянными затруднениями или невозможностью использовать речь вследствие травмы, болезни, в том числе прогрессирующей (последствия инсультов и т. д.), чрезвычайной ситуации или вследствие иных причин;
- лица из ближайшего окружения, которые регулярно взаимодействуют с людьми, нуждающимися в АДК (члены семьи или работники организации для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, стационарной организации социального обслуживания в случае, если лицо, нуждающееся в АДК, проживает в организации, а также его ближайшее окружение из числа проживающих в этих организациях граждан);
- специалисты системы образования, комплексной системы реабилитации и абилитации инвалидов, которые обучают использованию АДК, взаимодействуют

с лицами, нуждающимися в АДК на регулярной основе: педагогические работники, ассистенты, тьюторы, специалисты по реабилитации, специалисты по социальной работе, специалисты ресурсных центров, специалисты государственных учреждений медико-социальной экспертизы, социальные координаторы, ассистенты в сопровождаемом проживании, социальной занятости, наставники в сопровождаемой трудовой деятельности и другие специалисты; все органы и организации независимо от ведомственной принадлежности, предоставляющие услуги и оказывающие помощь лицам, нуждающимся в АДК;

- общество в целом.

В настоящее время в Российской Федерации, по данным Федерального реестра инвалидов (ФГИС ФРИ), насчитывается 11,8 млн лиц с инвалидностью, или около 9,5% от общей численности населения страны, из них более 740 тыс. детей (2,3% от общей численности детского населения). Среди всех причин инвалидности, в частности детского населения, выделяются психические расстройства и расстройства поведения. Неуклонный рост детской инвалидности вследствие психических расстройств наблюдается как минимум в течение последнего десятилетия, а начиная с 2014 года эта группа болезней (нарушений) занимает в структуре детской инвалидности устойчивое первое место — преимущественно за счет расстройств психологического развития (в том числе расстройств аутистического спектра) и умственной отсталости. Кроме того, стойкие нарушения психических функций отмечаются и при многих других заболеваниях: неврологических проблемах, врожденных аномалиях, хромосомных нарушениях (например, синдром Дауна), сенсорных нарушениях и др. По данным опроса, проведенного в феврале 2024 года Альянсом профессиональных организаций, поддерживающих детей и взрослых с психическими нарушениями, «Ценность каждого» и Общероссийской общественной организацией «Всероссийская организация

¹ Минтруд РФ. (2023). Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (Приказ Минтруда РФ от 13.03.2023, № 136н). <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения 30.08.2024).

родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов» (далее – Альянс «Ценность каждого» и ВОРДИ), из 2913 семей, в которых живут дети и взрослые с инвалидностью, нарушениями функций организма и ограничениями жизнедеятельности, лишь 7% отметили, что у их ребенка, в том числе совершеннолетнего, нет проблем с речью. Только 11% опрошенных отметили, что их ребенок уже прошел обучение по использованию АДК. Хотели бы или планируют обучение АДК для своего ребенка 34% респондентов, при этом подавляющее большинство из них, 89%, не знают, где можно пройти такое обучение. Из числа семей, чьи дети ради решения проблем с речью занимаются в нескольких местах одновременно, 48% отметили, что специалистам не удается поддерживать единую систему в занятиях.

При этом в настоящее время в РФ остро ощущается дефицит системного подхода к внедрению и использованию АДК. Это связано, в том числе, со следующими причинами:

- недостаточной разработанностью научно-практических и теоретико-методических основ применения АДК в комплексной помощи пользователям разных возрастов и с разными возможностями функционирования;
- низкой компетентностью в области АДК у специалистов психолого-педагогических и медицинских профилей;
- недостаточностью материально-технического обеспечения средствами, позволяющими пользователю максимально просто и эффективно решать задачи взаимодействия с окружающим миром;
- низкой степенью информированности как непосредственных пользователей АДК, так и общества в целом;
- отсутствием необходимых условий для поддержания использования АДК в повседневной жизни.

Таким образом, существует острое противоречие между высокой значимостью применения АДК для обеспечения реализации прав и потребностей детей и взрослых, не

использующих или ограниченно использующих речь, и значительными дефицитами в разных областях обеспечения использования АДК.

Для преодоления перечисленных трудностей в выстраивании системного подхода к внедрению и использованию АДК требуются:

- меры по обеспечению государством и обществом возможностей использования АДК как единственно доступного способа общения и коммуникации, в том числе при их взаимодействии с органами государственной власти, местного самоуправления, организациями независимо от форм собственности и ведомственной принадлежности, с другими гражданами;
- согласованные, методически проработанные и описанные принципы, правила и технологии взаимодействия органов государственной власти, местного самоуправления, организаций независимо от форм собственности и ведомственной принадлежности с лицами, нуждающимися в АДК;
- единый порядок определения нуждаемости в АДК, в том числе выявления оптимально подходящих научно обоснованных, доступных, эффективных и безопасных способов, методов и средств АДК в конкретном случае;
- государственная помощь в обеспечении ассистивными технологиями и средствами АДК;
- гарантии по обучению лиц, нуждающихся в АДК, использованию рекомендованных им способов, методов и средств АДК;
- повышение уровня компетенции в использовании АДК специалистами организаций, в которых лица, нуждающиеся в АДК, получают образование, реабилитацию или абилитацию, социальные и медицинские услуги;
- межсетевое взаимодействие в части применения АДК между организациями, в которых лица, нуждающиеся в АДК, получают образование, реабилитацию или абилитацию, социальные и медицинские услуги;
- преемственность в работе организаций различной ведомственной

принадлежности, в которых получают услуги лица, нуждающиеся в АДК, с учетом их индивидуальных потребностей.

На этапе реализации Концепции необходимо придать работе по развитию системы АДК регулярный, систематический характер. Общение с лицами, нуждающимися в АДК, в органах и организациях различной ведомственной принадлежности невозможно без создания системы законодательных, организационных, методических, кадровых и материально-технических условий для использования АДК.

Одной из ключевых задач является разработка и принятие нормативных правовых актов по вопросам развития системы АДК, внесение изменений в приказы об обеспечении условий информационной доступности и нормативно-правовые акты субъектов Российской Федерации.

В ходе реализации положений настоящей Концепции важно уделить особое внимание дальнейшей систематизации технологий и средств АДК, использованию накопленного опыта российских специалистов в этой области, научным и методическим разработкам, различным программам обучения и использования АДК, международному опыту.

Для эффективного использования АДК во всех сферах, где лица, нуждающиеся в АДК, взаимодействуют с обществом, и создания для них доступной коммуникативной среды в рамках внедрения Концепции необходимо организовать обучение специалистов. Для этого АДК должна быть включена в соответствующие дисциплины в высшей школе на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры при подготовке специалистов помогающих профессий, а также в программах переподготовки и повышения квалификации учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов начального

и дошкольного образования, социальных педагогов, специалистов социальной работы, специалистов по комплексной реабилитации, тьюторов, врачей общей практики, социальных работников, педагогов-психологов в образовании, психологов в медицинской и социальной сферах. Также важно проведение курсов в рамках получения профессионального образования для специалистов органов и организаций, оказывающих помощь и предоставляющих услуги людям, нуждающимся в АДК.

Необходимо системное, в соответствии с требованиями федеральных законов

и стандартов, обучение использованию АДК сотрудников образовательных организаций, организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организаций социального обслуживания для детей и совершеннолетних

В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ В РФ ОСТРО ОЩУЩАЕТСЯ ДЕФИЦИТ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ВНЕДРЕНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АДК

граждан, а также лиц из ближайшего окружения людей, нуждающихся в АДК (Томаселло, 2011; Крейдлин, 2002; Минобрнауки РФ, 2014).

Достижение целей Концепции невозможно без дополнительной проработки вопросов регулирования обеспечения и использования инвалидами (в том числе детьми) технических средств реабилитации (ТСР), являющихся одновременно средствами АДК. Важно включить средства АДК в перечень средств, необходимых для абилитации и реабилитации, в том числе инициировать включение высокотехнологичных средств АДК в перечень ТСР, предоставляемых лицам с инвалидностью за счет средств федерального бюджета.

Реализацию мероприятий настоящей Концепции, ее финансовое обеспечение, проведение работ по подготовке методических материалов, проектов типовых документов, моделей межведомственного взаимодействия при организации использования систем АДК и сопровождения пользователей АДК, а также анализ и внедрение уже имеющихся

методических материалов по АДК планируется осуществлять в том числе в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда».

Реализация положений Концепции позволит в перспективе не только системно внедрить и применять АДК в деятельность различных органов и организаций, но и повысит качество жизни лиц, нуждающихся в АДК.

Цель и приоритетные задачи Концепции

Целью настоящей Концепции является определение основных принципов и разработка механизмов создания на межведомственной основе системы АДК. Долгосрочная цель: повышение качества жизни пользователей АДК.

Социальный эффект: достижение социальной адаптации и интеграции, максимальной инклюзии, самостоятельности и независимости лиц, нуждающихся в АДК.

Достижение цели настоящей Концепции связано с решением следующих задач:

- совершенствование правового обеспечения системы АДК;
- определение порядка и механизмов межведомственного взаимодействия между участниками системы АДК;
- определение и развитие организационной инфраструктуры для применения АДК на территории Российской Федерации в соответствии со стандартами в сфере образования, нормативно-правовым регулированием в сфере реабилитации и абилитации инвалидов;
- ресурсное обеспечение развития системы АДК;
- научно-методическая поддержка развития и внедрения АДК с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта;
- проведение информационно-просветительской кампании по АДК в субъектах Российской Федерации;
- мониторинг внедрения и оценка эффективности применения АДК в организациях, специалисты которых обучают пользователей АДК, предоставляют им услуги и оказывают помощь;

- оценка коммуникативной доступности среды для лиц, нуждающихся в АДК.

Для решения задачи обеспечения научно-методической поддержки развития и внедрения АДК с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта необходимы:

- обеспечение единообразия, преемственности, индивидуального подхода к использованию методов, систем, практик применения АДК в отношении представителей целевой группы с учетом их возрастных особенностей, создание реестра систем и практик применения АДК;
- разработка методических рекомендаций по применению АДК (систематизация технологий и средств АДК, оценка нуждаемости, выбор средств АДК, выбор методов, приемов обучения пользованию средствами АДК, применение АДК для решения жизненных задач с учетом возрастных особенностей пользователя АДК, понимание пользователя АДК другими людьми);
- описание специфики услуг в сфере АДК;
- разработка принципов и технологий обеспечения коммуникативной доступности среды для представителей целевой группы, в том числе технологий взаимодействия с гражданами, нуждающимися в АДК, лиц, не обученных АДК.

Для решения задачи по совершенствованию правового обеспечения развития системы АДК требуется:

- определить порядок определения нуждаемости гражданина в АДК;
- определить порядок ведения реестра лиц, признанных в установленном порядке нуждающимися в АДК;
- установить гарантии для обеспечения обучения лиц, нуждающихся в АДК, использованию АДК, и требования к обучению;
- установить гарантии прав граждан на взаимодействие с органами государственной власти, местного самоуправления, организаций независимо от форм собственности

- и ведомственной принадлежности с учетом их нуждаемости в АДК и определить требования к взаимодействию с лицами, нуждающимися в АДК, и обеспечения коммуникативной доступности среды для них;
- включить услуги по обучению лиц, нуждающихся в АДК, использованию АДК, а также обучению взаимодействию с лицами, не обученными АДК, в стандарты оказания услуг по основным направлениям комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в стандарты оказания услуг по ранней помощи детям и их семьям;
 - установить возможность выражения воли лицами, нуждающимися в АДК, посредством АДК в случае совершения ими юридически значимых действий и требований к выражению воли посредством АДК, предусмотреть услуги специалиста по АДК при необходимости подтверждения содержания воли гражданина, выражаемой с помощью АДК, в том числе в органах государственной власти, местного самоуправления, в уполномоченных организациях, в судах, при совершении нотариальных действий;
 - включить требование об обучении взаимодействию с пользователями АДК в профстандарты и квалификационные требования специалистов органов государственной власти и местного самоуправления, непосредственно оказывающих услуги населению, полиции, образовательных, реабилитационных, медицинских организаций, организаций социального обслуживания.

Для решения задачи определения порядка и механизмов межведомственного взаимодействия между участниками, субъектами системы АДК требуются:

ОДНОЙ ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ ЯВЛЯЕТСЯ РАЗРАБОТКА И ПРИНЯТИЕ НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ АДК В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

- разработка и совершенствование механизмов своевременного выявления людей, нуждающихся в альтернативной и дополнительной коммуникации;
- взаимодействие центров психолого-педагогической, социальной помощи, организаций социального обслуживания, медицинских организаций, государственных учреждений медико-социальной экспертизы, образовательных организаций в целях обеспечения представителей целевой группы комплексом необходимых услуг АДК;
- создание реестра лиц, признанных в установленном порядке нуждающимися в АДК, обеспечение его использования для реализации прав лиц, нуждающихся в АДК.

Для решения задачи определения и развития организационной

инфраструктуры для широкого применения АДК в субъектах Российской Федерации требуются:

- создание ресурсных центров, аккумулирующих опыт использования АДК и методически сопровождающих специалистов;
- включение в госзадание функции методического сопровождения, консультирования по использованию АДК специалистами имеющихся ресурсных центров, созданных на федеральном и региональном уровне при различных министерствах, по направлениям помощи инвалидам и широчайшему диапазону пользователей, в том числе целевым группам Концепции;
- создание реестра или реестров организаций, оказывающих услуги АДК, в том числе по подбору и предоставлению средств АДК, сопровождению лиц, нуждающихся в АДК (при совершении юридически значимых действий и др.).

Для решения задачи ресурсного обеспечения развития системы АДК предлагаются:

- введение соответствующей дисциплины в высшей школе на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры при подготовке профильных специалистов, специалистов помогающих профессий, а также в соответствующих программах переподготовки и повышения квалификации;
- создание системы подготовки квалифицированных специалистов в сфере АДК:
 - а) специалистов, владеющих навыками использования систем АДК и обучающих представителей целевой группы, как детей, так и взрослых, пользованию АДК;
 - б) экспертов, обучающих специалистов применению АДК;
 - в) экспертов по системам, средствам и ассистивным технологиям АДК в научно-практической сфере;
- повышение уровня квалификации специалистов и экспертов, предоставляющих услуги по внедрению и обучению АДК;
- разработка и внедрение курсов по обучению взаимодействию с гражданами с учетом их нуждемости в АДК;
- определение перечня ассистивных технологий альтернативной и дополнительной коммуникации для реализации пользователями АДК своих коммуникативных потребностей;
- определение объемов средств, необходимых для обеспечения пользователей АДК ассистивными технологиями альтернативной и дополнительной коммуникации. Источники средств: федеральный бюджет, а также бюджеты субъектов Российской Федерации, муниципальных образований и внебюджетных фондов РФ: Федерального фонда обязательного медицинского страхования, Фонда социального страхования РФ и Пенсионного фонда РФ;
- внесение изменений в государственную программу Российской Федерации «Доступная среда» с целью формирования подпрограммы мер финансового

- обеспечения пользователей АДК ассистивными технологиями альтернативной и дополнительной коммуникации, коммуникативной доступности среды для лиц, нуждающихся в АДК;
- обеспечение пользователей АДК необходимыми ассистивными технологиями альтернативной и дополнительной коммуникации (производство и иные механизмы);
- обеспечение мер финансовой доступности средств АДК для представителей целевой группы.

Для решения задачи проведения информационно-просветительской кампании по АДК в субъектах Российской Федерации предлагаются:

- информирование работников социальной сферы об АДК для обеспечения возможностей ее применения в профильных организациях;
- информирование людей, нуждающихся в АДК, и лиц из их ближайшего окружения об инструментарии и применении АДК в повседневной жизни;
- информирование органов власти, местного самоуправления об АДК для обеспечения возможностей ее применения в подведомственных организациях;
- информирование широкой общественности об АДК и ее применении в условиях повседневной жизни.

Для решения задачи мониторинга, внедрения и оценки эффективности применения АДК в организациях, специалисты которых обучают пользователей АДК, предоставляют им услуги и оказывают помощь, предлагаются:

- разработка предложений по внесению изменений в имеющийся статистический инструментарий для организации федерального статистического наблюдения за деятельностью федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, участвующих в реализации настоящей Концепции;

- разработка моделей оценки качества и критериев оценки эффективности предоставления услуг АДК.

Для решения задачи оценки обеспечения коммуникативной доступности среды для лиц, нуждающихся в АДК, предлагаются:

- организация и проведение органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации мониторинга коммуникативной доступности среды для лиц, нуждающихся в АДК, и выявление барьеров, возникающих при обучении, оказании услуг, помощи людям, нуждающимся в АДК;
- выявление лучших практик применения АДК.

Ценности и принципы использования АДК

Система АДК основывается на следующих ценностях и принципах.

1. Достоинство личности пользователя АДК

Внедрение и использование АДК должны строиться на безусловном уважении и признании ценности личности пользователя АДК. Применение систем АДК должно основываться на возможностях личности и адаптироваться к ее потребностям.

Мнение пользователя АДК обладает равнозначной ценностью, он является обязательным участником обсуждений, его мнение учитывается при принятии решений.

Пользователь АДК и его ближайшее окружение должны быть включены в процесс принятия решений на всех этапах его жизни.

Следуя принципу мультимодальности, пользователь АДК должен иметь возможность общаться любым удобным для него способом, выбирать средство, способ коммуникации

в зависимости от контекста, возможностей и предпочтений.

2. Право на коммуникацию

Пользователь АДК имеет такие же права на коммуникацию, как и люди, использующие устную речь. Он имеет право на информацию и выражение мнения, выбор собеседника, доступ к средствам коммуникации, быть создателем и распространителем информации, участвует в принятии решений во всех сферах своей жизни.

Пользователь АДК имеет права и свободы человека и гражданина наравне с другими гражданами. Их реализация не может

быть ограничена отсутствием доступной коммуникативной среды. С помощью АДК пользователь АДК выражает свою волю в доступной для него форме.

Специалисты ранней помощи, образовательных организаций, организаций реабилитации

и абилитации, организаций медицинской реабилитации используют АДК как часть единой стратегии, направленной на повышение коммуникативного потенциала и компетенций в случае, если есть риски или уже имеющиеся ограничения в области общения и использования речи, в том числе при работе с людьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР) и для поддержки ранней коммуникации (в раннем возрасте ребенка).

3. Признание индивидуальности и уникальности

При оценке, подборе средств и технологий АДК признаются различия между людьми, уважается частная жизнь, а также опыт, предпочтения и потребности людей, нуждающихся в АДК, и лиц из их ближайшего окружения.

Персональная система АДК адаптируется к потребностям пользователя АДК, меняется

ЦЕЛЬЮ НАСТОЯЩЕЙ КОНЦЕПЦИИ ЯВЛЯЕТСЯ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ И РАЗРАБОТКА МЕХАНИЗМОВ СОЗДАНИЯ НА МЕЖВЕДОМСТВЕННОЙ ОСНОВЕ СИСТЕМЫ АДК

по мере появления у него новых интересов, возможностей, обстоятельств.

4. Компетентность и этичность работы специалистов

Специалисты обладают широким спектром знаний и компетенций в области АДК, что позволяет им индивидуализировать работу, применять различные технологии, опираться на исследования, подтвержденные количественным и качественным анализом и этическими принципами.

Специалисты развивают и поддерживают должный уровень собственной компетентности за счет регулярного обучения, супервизий, интервизий и т. д. Они берут на себя обязательства по снижению рисков причинения вреда и минимизации последствий при его возникновении в результате чьего-либо действия или бездействия.

Специалист должен предложить систему АДК, которая соответствует возможностям пользователя, максимально удобным и быстрым способом решает коммуникативные задачи, способствует развитию жизненных, коммуникативных и языковых компетенций.

5. Доступность и функциональность

Средство коммуникации должно быть всегда доступно пользователю. Система и способы коммуникации должны применяться в повседневной жизни. Обучение АДК должно быть ориентировано на ежедневное и постоянное использование.

6. Поддержка и солидарность

Система АДК, которую использует человек, должна способствовать его беспрепятственному взаимодействию с другими людьми во всех сферах жизни и в любой среде.

Сферы применения АДК

АДК должна использоваться во всех жизненных ситуациях, которые предполагают взаимодействие и коммуникацию между людьми, если хотя бы у одного из них

имеются ограничения в использовании речи и коммуникации. Условия для использования АДК должны предоставляться как в личной, так и в общественных сферах жизни, независимо от возраста, состояния здоровья, места жительства, места пребывания, условий проживания (дома, в квартирах группового и индивидуального сопровождаемого проживания, стационарных организациях социального обслуживания и др.) нуждающегося в АДК человека.

При оказании услуг по ранней помощи детям и их семьям в части поддержки ранней коммуникации с ребенком, испытывающим трудности с речью, учреждения и сервисы этой системы (как государственные, так и негосударственные) должны выстраивать работу в сотрудничестве с лицами из ближайшего окружения ребенка, повышать их компетентность в области взаимодействия и коммуникации с ребенком с использованием средств АДК, в том числе для применения в естественных жизненных ситуациях, а также обучать специалистов АДК, работающих с такими семьями.

АДК является необходимым инструментом при получении лицом, испытывающим существенные трудности в коммуникации и использовании речи, услуг по другим основным направлениям комплексной реабилитации и абилитации инвалидов. АДК позволяет установить контакт и наладить общение между таким человеком и специалистом по реабилитации. Навыками использования АДК в объеме, определяемом профессиональными задачами, должны владеть все специалисты реабилитационных учреждений и сервисов (государственных и негосударственных). Реабилитационные учреждения и сервисы могут выступать площадками по обучению АДК.

После достижения возраста 3 лет ребенок переходит из организации, оказывающей услуги по ранней помощи, в образовательную организацию, которая также должна обеспечить ему возможности использования АДК. АДК является специальным условием получения образования людьми, испытывающими существенные трудности в коммуникации и использовании речи, независимо от

уровня образования, формы обучения, типа образовательной организации. АДК позволяет улучшить взаимопонимание между участниками учебного процесса, предоставить обучающий материал в доступной форме, объективно оценить уровень знаний, создать условия для освоения обучающимся образовательной программы. Учреждения этой системы должны работать в сотрудничестве с лицами из ближайшего окружения человека, испытывающего существенные трудности в коммуникации и использовании речи, повышая их компетентность в области использования АДК, а также обучать специалистов АДК.

Право человека на труд не зависит от уровня владения речью. Человеку, испытывающему трудности в коммуникации и использовании речи, применение АДК позволит найти себя на рынке труда и получить услуги по социальной занятости.

Должна быть обеспечена возможность использования АДК во всех жизненных ситуациях, в том числе при обращении:

- в организации сферы здравоохранения, социального обслуживания населения, образования, труда и занятости;
- в органы охраны правопорядка и обеспечения общественной безопасности;
- в органы, которые производят государственную регистрацию актов гражданского состояния, многофункциональные центры предоставления государственных и муниципальных услуг;
- в органы системы нотариата;
- в организации физической культуры и спорта;
- в организации социальной, инженерной, транспортной, информационной инфраструктуры;
- в общественные и религиозные организации;
- в другие органы и организации.

Сотрудники организаций указанных сфер должны владеть базовыми представлениями о видах и способах коммуникации и общения с человеком, имеющим существенные ограничения в области коммуникации и использовании речи.

Подготовка специалистов по АДК

1. Подготовка специалистов в области АДК должна быть включена в образовательные программы всех ступеней профессионального образования:

- введение соответствующих дисциплин в высшей школе на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры при подготовке профильных специалистов (владеющих компетенциями

по обучению использованию АДК), специалистов помогающих профессий, а также в программах переподготовки и повышения квалификации: учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов начального и дошкольного образования, социальных педагогов, специалистов социальной работы, специалистов по комплексной реабилитации, тьюторов, врачей общей практики, социальных работников, педагогов-психологов в образовании, психологов в медицинской и социальной сфере и др. (специалистов, владеющих компетенциями по использованию АДК и/или владеющих компетенциями по обучению использованию АДК);

- в содержании программы дисциплины должны быть раскрыты закономерности коммуникативного развития, способы организации использования средств АДК, технологий, отвечающих ценностям и принципам АДК, с обязательной организацией практик и стажировок

ВНЕДРЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДК ДОЛЖНЫ СТРОИТЬСЯ НА БЕЗУСЛОВНОМ УВАЖЕНИИ И ПРИЗНАНИИ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ АДК

обучающихся в учреждениях и организациях, практикующих применение АДК на регулярной основе, в том числе на основе сетевого взаимодействия;

- образовательный процесс должен быть обеспечен научно-методической литературой и техническими средствами АДК;
- преподаватели дисциплины должны знать теоретические основы и технологии использования АДК, владеть практическими навыками в области использования АДК.

2. Введение в программы подготовки специалистов сферы услуг на уровне профессионального образования обязательного предмета «Организация обслуживания лиц с ОВЗ и инвалидностью», включающего тематический блок АДК.

3. Организация просветительской работы со специалистами непрофильных направлений подготовки и с обществом в целом: внедрение в практику профессионального образования пропедевтических (ознакомительных) курсов по АДК для обучающихся на непрофильных направлениях подготовки, обеспечивающих широкую осведомленность о АДК и готовность взаимодействовать с человеком, не использующим речь.

4. Создание условий для формирования экспертного сообщества специалистов в области АДК.

5. Создание региональных ресурсных центров по АДК для поддержки специалистов и непосредственных пользователей АДК, а также для просвещения населения и развития технологий АДК.

6. Создание цифровой ресурсной методической площадки.

Теоретико-методологические основы применения АДК

Речь человека есть деятельность, исторически сложившаяся форма общения людей, включающая процессы порождения и восприятия, сообщения для целей

общения, регуляции и контроля собственной деятельности. Ключевым условием речевой деятельности является взаимодействие между субъектами, один из которых формирует речевое высказывание, а другой воспринимает его (Выготский Л. С., Ахутина Т. В., Жинкин Н.И., Лисина М. И. и др.).

Речь, как вербальная, так и невербальная, осуществляется по правилам языка на основе использования определенных знаков языка (Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Жинкин Н. И. и др.). Невербальные средства человеческого поведения возникают в младенчестве и используются в дальнейшем в ситуациях коммуникативного взаимодействия, дополняя речь или ее заменяя (Зимняя И. А., Солнцев С. М., Крейдлин Г. Е., Салмина Л. Г., Томаселло М., С. фон Течнер и др.).

В дальнейшем, согласно общей теории коммуникации, невербальные средства человеческого поведения широко пользуются в ситуациях коммуникативного взаимодействия на протяжении всей жизни человека (Крейдлин Г. Е., Лотман Ю. М.). Таким образом, в культуру речевой деятельности одинаково вписаны вербальная и невербальная коммуникация. Большое значение при этом приобретает мультимодальность – согласованное использование разных средств в общении. Она особенно важна для детей и взрослых, не использующих устную речь либо испытывающих существенные затруднения в ее применении. Степень участия таких людей в социальной жизни зависит от того, насколько своевременно им оказана коррекционно-обучающая помощь, насколько корректно и эффективно выбраны методические подходы и средства АДК. При обучении человека АДК основополагающим является принцип учета онтогенетического хода развития, следование закономерностям развития речи и общения ребенка. В связи с этим мы можем утверждать, что применение средств АДК как в процессе коррекционно-обучающей помощи, так и при непосредственном пользовании ими в жизни, как и обращение к невербальным средствам коммуникации и их применение в целом, заложены в генезис человеческого развития.

Оказание комплексной помощи людям, детям и взрослым, чьи способности не позволяют им использовать при общении вербальную речь, и дальнейшее развитие исследований в данной области обосновывается отечественными и зарубежными научными разработками в:

- теории речевой деятельности, определяющей обусловленность языка как системы знаков, которые одновременно служат как средством общения, так и орудием мысли (Выготский Л. С., Исенина Е. И., Леонтьев А. Н. и др.);
- положениях современной психолингвистики и семиотики, определяющих уровни развития языка, онтогенез использования разных языковых средств, невербальных и вербальных (Жинкин Н. И., Крейдлин Г. Е., Лотман Ю. М., Солнцев С. М., Томаселло М., Исенина Е. И. и др.);
- понятии о зонах актуального и ближайшего развития и теории развивающего обучения (Выготский Л. С., Давыдов В. В., Эльконин Д. Б. и др.);
- ведущей роли общения в развитии и организованном взаимодействии (Божович Л. И., Лисина М. И., Мухина В. С. и др.);
- личностно-ориентированном, деятельностном и индивидуально-дифференцированном подходах (Мухина В. С., Якиманская И. С., Селевко Г. К. и др.);
- современных принципах и технологиях (фон Течнер С., Хаустов А. В., Форст Б. и др.).

Ожидаемые результаты

В соответствии с целями, задачами и направлениями реализации настоящей

Концепции будет сформировано нормативно-правовое, научно-методическое, материально-техническое, кадровое обеспечение развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации.

Предполагаемые основные результаты реализации настоящей Концепции:

- обеспечение условий для использования АДК как в личной, так и общественных (социальной, экономической, политической и духовной) сферах жизни людей, нуждающихся в АДК, и расширение возможностей для реализации ими своих прав и законных интересов;
- рост количества людей, использующих АДК для общения и взаимодействия с теми, кто не использует речь либо испытывает существенные затруднения в ее применении;
- рост поддержки обществом использования АДК людьми, имеющими нарушения коммуникации (общения) и речи;
- повышение качества услуг в сфере АДК.

ЧЕЛОВЕКУ, ИСПЫТЫВАЮЩЕМУ ТРУДНОСТИ В КОММУНИКАЦИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕЧИ, ПРИМЕНЕНИЕ АДК ПОЗВОЛИТ НАЙТИ СЕБЯ НА РЫНКЕ ТРУДА И ПОЛУЧИТЬ УСЛУГИ ПО СОЦИАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ

Список источников

- Ахутина, Т. В. (2012). *Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса* (4-е изд.). Москва: URSS.
- Выготский, Л. С. (2016). *Мышление и речь: психологические исследования*. Москва: Издательство «Национальное образование».
- Давыдов, В. В. (2005). *Деятельностная теория мышления*. Москва: Научный мир.
- Исенина, Е. И. (н. д.). *Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период* (2-е изд.). Москва: Юрайт.
- Жинкин, Н. И. (2009). *Психолингвистика*. Москва: Лабиринт.
- Зимняя, И. А., Мазаева, И. А., Лаптева, М. Д. (2020). *Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение*. Москва: Аспект Пресс.
- Ковригина, Л. В. (2011). *Онтогенез и дизонтогенез речевого развития: учебно-методический комплекс*. Новосибирск: Издательство НГПУ.
- Леонтьев, А. Н. (2019). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Ленанд.

- Лисина, М. И. (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика.
- Лисина, М. И. (1997). *Общение, личность и психика ребенка*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
- Лисина, М. И. (2009). *Формирование личности ребенка в общении*. Санкт-Петербург: Питер.
- Лотман, Ю. М. (2002). *Статьи по семиотике культуры и искусства*. Санкт-Петербург: Акад. проект.
- Мухина, В. С. (1999). *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество* (4-е изд.). Москва: Издательский центр «Академия». ISBN 5-7695-0408-0.
- Крейдлин, Г. Е. (2002). *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык*. Москва: НЛО.
- Минтруд РФ. (2023). Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (Приказ Минтруда РФ от 13.03.2023, № 136н). <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения 30.08.2024).
- Минобрнауки РФ. (2014). Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598). <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (дата обращения 30.08.2024).
- Реформатский, А. А. (2004). *Введение в языковедение: Учебник для вузов* (6-е изд.). Москва: Аспект Пресс.
- Рузская, А. Г. (2000). Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками. *Психология дошкольника: хрестоматия*. Москва: Академия.
- Салмина, Н. Г. (1988). *Знак и символ в обучении*. Москва: Издательство МГУ.
- Солнцев, В. М. (1977). *Язык как системно-структурное образование* (2-е изд.). Москва: Наука.
- Томаселло, М. (2011). *Истоки человеческого общения*. Москва: Языки славянских культур.
- Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». (2012). <https://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения 30.08.2024).
- Фон Течнер, С., Мартинсен, Х. (2015). *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра*. Москва. Теревинф. ISBN 978-5-4212-231-8.
- Фрост, Л., Бонди, Э. (2011). *Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов*. Москва. Теревинф. ISBN 978-5-4212-0026-0.

Concept of Development of Alternative and Augmentative Communication (AAC) System in the Russian Federation for the Period up to 2030

The team of authors

Anna L. BITOVA,

Chairman of the Board of Center for Curative Pedagogy, member of the working group under the Council of the Ministry of Education of the Russian Federation on issues of education and psychological-pedagogical assistance to individuals with severe multiple developmental disorders. 17B, Stroiteley Str., 119311, Moscow, Russian Federation. E-mail: bial@ccp.org.ru

Marina V. PEREVERZEVA,

PhD in Pedagogy, Senior Researcher at the Institute of Correctional Pedagogy, member of the working group under the Council of the Ministry of Education of the Russian Federation on issues of education and psychological-pedagogical assistance to individuals with severe multiple developmental disorders. 8/1, Pogodinskaya Str., 119121, Moscow, Russian Federation. SPIN: 8185-0123; AuthorID: 808349. E-mail: pereverzeva@ikp.email

Irina N. TEKOTSKAYA,

Speech therapist, program coordinator of the "Caritas" Social School, President of the Association of Individuals Using Alternative and Augmentative Communication. 8/18, 7-N, Rimsky-Korsakov Str., 190068, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: tekira@list.ru

Olga V. KARANEVSKAYA,

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City Pedagogical University. 92-329, Altufievskoe Hwy., 127349, Moscow, Russian Federation. SPIN: 6659-6725; AuthorID: 337804. E-mail: olg_ka@mail.ru

Olga R. LOTOSH,

Director of the "Caritas" Social School. 8/18, 7-N, Rimsky-Korsakov Str., 190068, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: director@caritas-edu.ru

Andrey M. TSAREV,

Director of the Center for Curative Pedagogy and Differentiated Learning, member of the working group under the Council of the Ministry of Education of the Russian Federation on issues of education and psychological-pedagogical assistance to individuals with severe multiple developmental disorders. 56, Yan Rainis Str., 180002, Pskov, Russian Federation. E-mail: tsam@yandex.ru

Anastasia V. RYAZANOVA,

Psychologist, Director of the Center "Communication Space". apt. 1, bld. 6, 18/20, Bolshaya Pochtovaya Str., 105082, Moscow, Russian Federation. E-mail: aryazanova@yandex.ru

Anna V. CHISTOKHINA,

PhD in Biology, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy at Siberian Federal University, expert of the "Old Age in Joy" Charitable Foundation, member of the inclusive education working group at the Ministry of Education of the

Krasnoyarsk region. apt. 128, 21, Karl Marx Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation. SPIN: 7370-2529; AuthorID: 8825.
E-mail: annachistokh@ya.ru

Olga A. POPOVA,

Director of the "My Planet" ANO and the Institute of Applied Behavior Analysis and Psychological-Social Technologies, member of the "Autism-Regions" Association. 44/1, off. 6, Vernadsky Ave., 119454, Moscow, Russian Federation.
E-mail: director@moaplaneta.com

Evgenia A. ORACHEVSKAYA,

Director of the Center for Support of People with Developmental Disabilities and Their Families "Harmony" ANO. 19A, Fokina Str., 241050, Bryansk, Russian Federation). E-mail: scrd@yandex.ru

Tamara N. ISAEVA,

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Institute of Childhood at Moscow Pedagogical University, member of the working group under the Council of the Ministry of Education of the Russian Federation on issues of education and psychological-pedagogical assistance to individuals with severe multiple developmental disorders. apt. 423, 4, Tikhaya Str., 109387, Moscow, Russian Federation. SPIN: 3918-6258; AuthorID: 985341. E-mail: tn_isaeva@mail.ru

Anna M. PAYKOVA,

Psychologist, member of the Expert-Methodological Council of the Center for Curative Pedagogy. 17B, Stroiteley Str., 119311, Moscow, Russian Federation. E-mail: seraphinus@mail.ru

Alexander E. BOROVYKH,

Director of the Strategy Department at the "Downside Up" Charitable Foundation. E-mail: aborovykh@yandex.ru

Ruslan R. VYALITOV,

Psychologist, specialist at the "Communication Space" ANO. apt. 67, 21/1, Orekhovy Blvd., 115563, Moscow, Russian Federation. E-mail: r.vialitov@prostranstvo-center.ru

Irina V. MOISEEVA,

Psychologist of the Resource Center "Yaseneva Polyana". 6, Aivazovskogo Str., 117593, Moscow, Russian Federation. E-mail: academy@so-edinenie.org

Elena Yu. ZABLOTSKIS,

Lawyer of the Center for Curative Pedagogy". 17B, Stroiteley Str., 119311, Moscow, Russian Federation. E-mail: elenazab@ccp.org.ru

Ilmira R. KISH,

Lawyer of the Center for Curative Pedagogy. 17B, Stroiteley Str., 119311, Moscow, Russian Federation. E-mail: kish.i@ccp.org.ru

Anna V. LEBED,

Lawyer of the Center for Curative Pedagogy. 17B, Stroiteley Str., 119311, Moscow, Russian Federation. E-mail: alebed@ccp.org.ru

ABSTRACT The presented Concept of Development of Alternative and Augmentative Communication (AAC) System in the Russian Federation is based on the need to provide a wide range of conditions for the use of AAC by citizens, children and adults, who have speech difficulties or limitations in using speech. These conditions are determined by legislative, organizational, methodological, personnel, and material-technical levels. Achieving the goals, tasks, and implementing the outlined directions of this Concept are possible through comprehensive interdepartmental cooperation between government bodies, society, and social environment organizations. Only under these circumstances are the opportunities for the realization of the rights and legitimate interests of AAC users expanded, their quality of life is ensured as a long-term goal of all activities.

The Concept provides a definition of AAC, sequentially presents the main concepts of AAC as a significant guide in organizing the scientific and practical activities of specialists and individuals involved in addressing issues in this field, defines the values and principles of using AAC as respecting the natural human need to be heard. Individuals experiencing significant communication difficulties and difficulties in using speech should be provided with conditions for using AAC in both personal and public (social, economic, political, and spiritual) spheres of life, regardless of age, health status, place of residence, location, and living conditions.

An important condition for the development of the AAC system is the training of specialists with competencies in teaching the use of AAC. Relevant disciplines should be introduced into the educational programs of all levels of professional education, the development of which is based on scientifically substantiated theoretical and methodological foundations and best practices.

The implementation of the Concept of Development of Alternative and Augmentative Communication system will help to resolve the existing contradiction between the high significance of using AAC to ensure the realization of the rights and needs of children and adults who do not use or have limited speech, and significant deficits in various areas of providing AAC use.

KEY WORDS communication, speech, Alternative and Augmentative Communication (AAC), Concept, quality of life, rights realization, interdepartmental cooperation

THE CITATION REFERENCE Bitova A. L., Pereverzeva M. V., Tekotskaya I. N. et al. Concept of Development of Alternative and Augmentative Communication (AAC) System in the Russian Federation for the Period up to 2030. Educational Policy, (2024), 3(99), 50–67. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-50-67

Received: 08.2024

Accepted: 08.2024

Date of publication: 10.2024

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

Человек должен уметь сказать то, что он хочет, и так, как может

Ирина Леонидовна СОЛОВЬЕВА

к. пед. н., доцент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации МГПУ (119261, РФ, Москва, ул. Панферова, 8/2).
E-mail: solovevail@mgpu.ru

Профессор Иван Афанасьевич Соколянский по праву считается выдающимся отечественным дефектологом и основоположником советской педагогики слепоглухих.

С раннего детства И. А. Соколянский познакомился и «сроднился» с глухонемыми людьми. Его нянкой была глухая девочка-подросток, благодаря которой он научился общаться с другими глухими жителями станицы. Глухонемые дети стали его близкими товарищами. Он разговаривал с ними совершенно свободно, с помощью кратких, но выразительных жестов.

Еще в 1910 году Соколянский выступил с докладом «Об обучении слепоглухих детей» на Всероссийском съезде деятелей по воспитанию и обучению глухонемых в Москве. Во время военных экспедиций в Турцию, Персию и Афганистан Иван Афанасьевич общался с местными глухими жителями. Они служили ему самыми лучшими переводчиками для его слышащих соратников.

Иван Афанасьевич Соколянский был учителем глухих и по образованию, и по призванию. При этом он столкнулся с огромными проблемами в обучении их словесной речи. Для преодоления этих трудностей им было организовано «натаскивание» слепоглухих по новым методикам.

Сегодня опыт И. А. Соколянского крайне актуален и востребован. Профессор изменил традицию обучения глухих и доказал, что совместное образование глухих и слепоглухих детей открывает большие возможности. Этот опыт позволяет использовать современные системы, замещающие естественный язык (методика Е. Л. Гончаровой, Л. В. Пашенцевой и др.), и включать каждого ребенка в совместно-разделенную деятельность со взрослым. В этом случае овладение детьми с сенсорными нарушениями функциональными значениями окружающих предметов является необходимым условием реального познания ими вещественного внешнего мира и служит средством развития познавательной деятельности, в частности формирования сенсорных процессов.

Сенсомоторное воспитание слепого или глухого ребенка, осуществляемое преимущественно в ходе овладения им предметно-практической деятельностью, образует фундамент его умственного развития. В этом случае совместно-разделенная деятельность является пропедевтической базой будущей предметно-практической деятельности.

Взрослый, постоянно применяя жест, упреждает соответствующие предметные действия ребенка, что служит началом его знакомства с жестом. Затем ребенку дают представление о смысловых аналогах жестов — первых коротких словах в дактильной или письменной форме — и таким образом вводят его в словесную коммуникацию со взрослыми. Далее у ребенка в процессе общения и при изучении им языка как предмета последовательно формируется грамматический строй речи, идет усвоение лексики.

Например:

1. Читай.

Вова едет.

Вот Вова.

Вова едет.



2. Покажи: Вот Вова.

3. Скажи: Кто это?

Что делает Вова?

Читай.



Самолет летит.

Птица летит.

Покажи:

Птица летит.

Самолет летит.



Современная ситуация требует создания технологий формирования альтернативных коммуникаций: от карточек PEKS к драматизации, потом — к естественным жестам, далее — к русскому жестовому языку. В частности, такая технология необходима людям, находящимся на реабилитации после резекции гортани.

Главное правило альтернативной коммуникации можно сформулировать так: «Человек должен уметь сказать то, что он хочет, так и с той скоростью, с которой он может». Наша задача — создать для обучающихся с ТМНР условия, в которых будет формироваться индивидуальная способность адекватно отвечать на невербальные аспекты межличностного общения.

ВЕСЬ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2023



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

www.edpolicy.ru



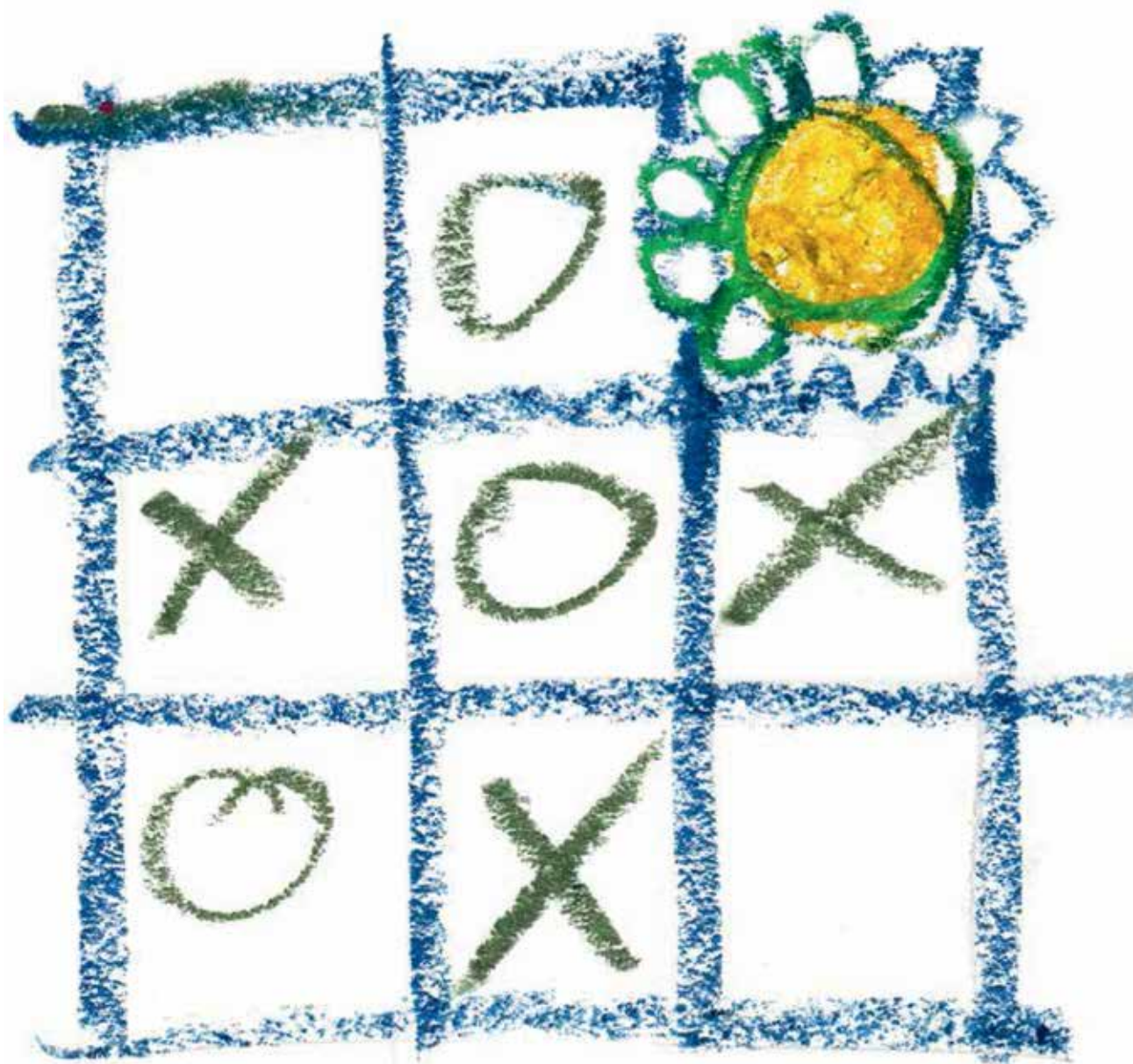
Здесь вы найдёте

- выпуски 2021 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС



Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России

Олег Федоров, Маргарита Юрченко

АННОТАЦИЯ Авторы предлагаемой статьи обращают внимание читателей на эволюцию и перспективы общественно-научного образования в России. Важность рассмотрения общественно-научного образования обусловлена пониманием его не только как инструмента консолидации и нациестроительства, но и как элемента борьбы за историческую память и коллективную идентичность. Ценным представляется обсудить не только организационные вопросы, но и содержание образования (учебную программу и способы взаимодействия с предметным материалом), системообразующее ядро школьного общественно-научного образования. В статье последовательно реконструируется «биография» учебного предмета обществознание, ретроспектива позволяет выявить идеологические и академические «перегибы» педагогического дискурса.

Авторы представляют результаты сравнительного анализа двух наиболее авторитетных концепций общественно-научного образования в России: обществоведческой (Л. Н. Боголюбов, Москва) и этико-правовой (Н. И. Элиасберг, Санкт-Петербург). В основе петербургской концепции лежат ценности, которые присваиваются первично по отношению к академическим знаниям. Московская школа проектирует обратный алгоритм, когда ценностный компонент является скорее продуктом, а не базисом. Текущая реформа, по замыслу ее авторов, призвана решить накопившиеся проблемы в части дублирования в обществознании материала других предметов, концентрического развертывания учебного материала, содержательной избыточности курса. «Новое» обществознание должно решить задачи укрепления национального самосознания и гражданской ответственности, осознания правовых основ и приверженности национальным идеалам. Прикладной характер курса находит подтверждение в обновленном тематическом плане. Авторы заключают, что эффективность реформы в первую очередь зависит не от новых учебных планов, а от философско-педагогического подхода, на котором будет базироваться методика преподавания. Лишь анализируя педагогическую практику, мы сможем оценить, оказался ли новый курс полезным. Пока же возможным представляются два продуктивных сценария эволюции школьного обществознания: создание и совершенствование учебно-методической основы программы нового курса обществознания, с акцентом на этических и правовых вопросах, вслед за приверженцами Санкт-Петербургской школы Н. И. Элиасберг; обновление единого пролонгированного курса обществознания, созданного «от науки». Текущий сценарий, анонсированный в публичном поле, стремится построить новую реальность без учета опыта предыдущих этапов развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА общественно-научное образование, обществознание в школе, история в школе, аксиологическая направленность образования, образовательная политика, гражданственность, идентичность

УДК 37. Научная статья по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-70-82

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Федоров О. Д., Юрченко М. А. Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России. Образовательная политика, (2024), 3(99), 70–82. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-70-82

Поступила: 08.2024

Принята: 08.2024

Дата публикации: 10.2024

Введение

Образование как социальный институт ориентировано как на удовлетворение потребностей личности и запросов общества, так и на обеспечение устойчивости государства. Среди решаемых образованием задач — не только воспроизводство кадров, но и приобщение подрастающего поколения к системе разделяемых государством целей и принципов развития. Поэтому

содержание образования является предметом ожесточенных споров (Баженов, Федоров, 2024).

Поиск новых целей и ориентиров общественного развития, существенные социальные трансформации и революционные изменения всегда сопряжены с изменениями в сфере образования. Особенно это касается истории и обществознания. Известно, что противоречия в социуме, касающиеся вопросов обучения и воспитания, вечны



Олег Дмитриевич ФЕДОРОВ

д. пед. н., к. ист. н., доцент, профессор
департамента образовательных программ
Института образования НИУ ВШЭ
(РФ, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10).
SPIN РИНЦ: 1094-2988; ORCID: 0000-0001-
7743-872X; ResearcherID: A-1032-2081.
E-mail: ofedorov@hse.ru



Маргарита Алексеевна ЮРЧЕНКО

к. пед. н., доцент кафедры иностранных
языков и лингводидактики Сибирского
института управления — филиала РАНХиГС
(РФ, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6).
ORCID: 0000-0002-6886-7431.
E-mail: yurchenko-maa@ranepa.ru

и повсеместны, однако во многих странах именно предмет «история»¹ считается спорной областью и объектом постоянных дискуссий и интерпретаций (Takako, 2011; Warnasuriya, 2018).

Эксперты сходятся во мнении, что общественно-научное образование необходимо для содействия социальной сплоченности и государственному строительству (Chin, 2012; Hoefte, Veendaal, 2019; Symcox, Wilschut, 2009). Некоторые утверждают, что общественно-научное образование равнодушно к политическим идеологиям и открыто для дебатов, приводящих к нескончаемому потоку

реформ учебной программы по истории (Metzger, Harris, 2018), другие отмечают, что доминирующие идеологии повлияли не только на содержание исторического образования, но и на характер его освоения (Zajda, 2009; Elizabeth, 2007; Мазаев, 2018; Климович, Галкина, 2023). Кроме того, международные споры по вопросам общественно-научного образования сосредоточены на неразрешенной проблеме связи между идеологией (политическими ожиданиями) и педагогическим проектированием: общественно-научное образование часто является ареной борьбы за коллективную память и культурную грамотность (Elmersjö, Clark, Vinterek, 2017; Касьянов, Самыгин, 2019; Балашов, Баркова, Бородея и др., 2020; Корнющенко-Ермолаева, 2021).

С точки зрения педагогики, одна из главных проблем общественно-научного образования — это чрезмерное использование противоположных по смыслу нарративов. На практике при определенных обстоятельствах это может отрицательно влиять на национальное единство и государственное строительство, поскольку подрастающее поколение усваивает разнонаправленные воззрения и политические идеологии. В ряде национальных государств дебаты стали настолько интенсивными, что их называют «культурными» (Catherine, 2017) и «историческими» «войнами» (Hofman, 2007; Carretero, Asensio, & Rodriguez-Moneo, 2012; Parkes, Donnelly, 2014). Чтобы справиться с этой внутренней конкуренцией, некоторые страны поощряют множественные нарративы в историческом образовании (Индия, Швеция, Канада, Великобритания), в отличие от тех, кто выступает за него в качестве инструмента нациестроительства (Япония, Китай, Тайвань, Южная Корея).

В результате таких войн страны вынуждены переосмысливать свое прошлое: конкурирующие интерпретации и ревизионистские линии. «Отбор и легитимация определенных исторических знаний как того, что мы, как нация, помним и что, как нация, мы забываем» (Green, Reitano, & Dixon, 2010) входит в число важнейших задач для многих государств.

Для академической науки интерес представляет осмысление того опыта, который

¹ История как предмет в подавляющем большинстве стран мира включает в себя обществоведческий компонент.

был накоплен в нашей стране в течение трех десятилетий, прошедших после распада Советского Союза, в части содержания, направленности, философии, педагогической организации общественно-научного образования в российских школах.

Цель настоящей статьи — историко-педагогическая реконструкция эволюции отечественного школьного курса обществознания.

Нами предпринимается попытка достичь поставленной цели с помощью:

- ретроспективного анализа концептуального наполнения предмета в советский период, с тем чтобы осмыслить изначальный замысел отдельного учебного предмета и проследить динамику в диахронии;
- сравнения достижений наиболее крупных научных школ, заложивших основы общественно-научного образования в современной России;
- критической оценки перспектив реформы 2024 г. с учетом имеющихся ожиданий различных заинтересованных от рассматриваемой предметной области.

Линия судьбы обществознания

Предмет «обществознание» не только фиксирует, но и дидактизирует переломные моменты развития общества. Первым в мировой педагогической практике считается курс 1881 г., предлагавший основные понятия о нравственности, праве и общежитии (Аверьянов, 2012), в России же первые опытные примерные программы по обществоведению были опубликованы в 1919 г. Это были программы по теоретическому предмету социологического характера для двух последних классов второй ступени, на их освоение отводилось 114 часов. Учебный

предмет состоял из курса «история труда» (политическая экономия) и «социология» (Иванова, 1997а). Его задачей было дать учащимся представление об общей схеме степеней мирового развития экономического строя.

Принято считать, что общественно-научное образование в нашей стране официально появилось в 1921 г., когда возникли соответствующие документы, использующие одноименный термин. Точкой отсчета считаются программы единой семилетней школы, в рамках которой курс был выстроен на основе социологического понимания структуры общества и его развития. Программа

1921 г. оказалась нежизнеспособной из-за академизма и перегруженности. По традиции специалисты стремились включить в нее все содержание каждой области науки, часто не соизмеряя насыщенность материалами с психофизиологическими

возможностями учащихся (Иванова, 1997б).

Кроме того, в первое десятилетие после революции 1917 года в рамках школьных реформ была предпринята попытка «разрушения предметного образования» (Лазебникова, Французова, 2017) и началась разработка комплексных учебных программ, ориентированных на практику, что напрямую отражало переоценку значимости дисциплины (Соболева, 2018).

Одной из содержательных линий обществоведческого курса (блок-стержень), объединявшего материалы социальных наук, было «общество», однако основным объектом изучения в рамках данного направления было не научное знание, а окружающая действительность. «Отбор содержания определялся, в первую очередь, идеологической целью, заявленной в пояснительной записке к программе». Как отмечают исследователи, материалы выстраивались фрагментарно и бессистемно; большинство компонентов содержания образования носили абстрактный

ЗА 40 ЛЕТ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ СДВИГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ ВОКРУГ ПРЕДМЕТА НЕ ПРОИЗОШЛО

характер и не были связаны с социальным окружением учащихся (Шацкий, 1925).

Обновленное содержание школьного обучения, которое советская власть считала совершенно необходимым, происходило, во-первых, с позиции марксистской схемы общественного развития, а во-вторых, на основе комплекса установок, в центре которого находилась трудовая деятельность (Иванова, 1997а). Отметим, что вплоть до конца советского периода важным считалось активно формировать у учащихся непримиримость ко всему, что чуждо социализму, и четко ориентировать формы и методы обучения обществоведению на улучшение подготовки молодежи

к самостоятельной жизни и труду, значительно усиливая практическую направленность преподавания (Боголюбов, 1986). Фактически эти явления означают дидактизацию господствующей

идеологии и философии истории. В основе школьного курса, ориентированного на познание социального мира, в котором мы живем, лежат идеология труда и формационный подход к пониманию истории.

Обществознание в школе надолго было поставлено в жесткие рамки обязательного изучения единого по всей стране, строго регламентированного и идеологически выверенного содержания. Это предмет оказался вытесненным, поскольку вопросы современности таили немало идеологически опасных поворотов (Иванова, 1997б).

Необходимость упрочения сложившейся к середине 1930-х гг. экономической и политической системы привела к появлению нового учебного курса «Конституция СССР». В начале 1960-х гг. стремление воспитать поколение, сознательно претворяющее в жизнь политику КПСС, воплотилось в решение о подготовке курса «Основы политических знаний», получившего позднее название «Обществоведение». В дальнейшем

необходимость профилактики преступности, в частности подростковой, породила курс «Основы советского государства и права», а негативные процессы в развитии семейных отношений вызвали к жизни курс «Этика и психология семейной жизни» (Боголюбов, 1997а).

Даже эти сравнительно широкие периоды эволюции общественно-научного образования в нашей стране показывают его реактивность, зависимость от политической конъюнктуры, текущей социальной ситуации.

Вплоть до распада СССР школьный курс обществоведения оставался важным звеном в идеологической и политико-воспитательной

работе. Исследования показывают, что содержание и методика советского общественно-научного образования были ориентированы главным образом на решение идеологических задач. Содержание обучения конструировалось в логике

господствующих научных концепций, без критического осмысления альтернатив и возможностей.

Проведенная в 1982 г. диагностика знаний по обществоведению показала, что учащиеся усваивают основное содержание курса и могут воспроизвести его в устной и письменной форме. Однако у многих детей знания являлись неглубокими и бессистемными. Например, не каждый учащийся мог составить план устного ответа по заданной теме (Боголюбов, 1983). При сравнении этих данных с результатами сегодняшних диагностик становится очевидно, что за 40 лет модернизации обществознания — при его существенно изменившемся содержании — глобальных сдвигов в педагогической ситуации вокруг предмета не произошло. Вероятно, это может быть связано с методиками и технологиями преподавания, общим замыслом курса и его педагогической задачей. Обсуждение содержания обучения в отрыве от методики едва ли представляется продуктивным.

НА ПЕРЕПУТЬЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ РАЗРАБАТЫВАЛИСЬ ДВЕ МОДЕЛИ ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТИКО-ПРАВОВАЯ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКАЯ

Коренные трансформации конца 1980-х — начала 1990-х гг. в нашей стране породили масштабные изменения в системе общего образования, как с правовой, так и с педагогической точки зрения. В конце 80-х гг. XX века в стране начался процесс демократизации, тесно связанный с распространением и пониманием концепции гуманизации, идеи которой естественным образом проникли и в сферу образования. В тот период опыт педагогов-реформаторов активно распространялся в разных изданиях. Их труды стали примером и призывом к гуманизации школы и нашли поддержку и новых последователей, заложив основу развития двух наиболее значимых концепций общественно-научного образования постсоветской России.

Между Москвой и Санкт-Петербургом

В 1925 г. обществознание существовало в идеологически сглаженном (цензурированном) виде, развивая умения ориентироваться в окружающей среде и действовать в унисон с предлагаемой парадигмой. В середине 1990-х гг. этот предмет стал включать в себя такие элементы мировоззренческой, экологической, политической, правовой, нравственной, экономической культуры, каких нет ни в одном другом учебном курсе (Боголюбов, 1997б). Содержание обществознания транслировало реальный образ общества, а не сконструированный в соответствии со стереотипами и лозунгами (мифологему) (Там же). Социальные нормы, практически не отраженные в других учебных предметах и не являющиеся объектом научных исследований, играют ключевую роль в регулировании общественных взаимодействий.

Изменение общественных установок на рубеже веков оказало существенное влияние на педагогическую науку и практику, которая начала искать корни формирования духовности и разрабатывать наполнение концепта «нового человека» для России XXI в. (Николаев, 2020). Образовательное сообщество нашей страны принялось искать новый содержательный и педагогический каркас общественно-научного

образования школьников. В 1990-х гг. были сформулированы основные цели этого аспекта общего образования: 1) развитие социально-адаптивных возможностей личности; 2) формирование таких ее свойств и способностей, которые обеспечат творческую социальную активность, что подразумевает формирование гуманистического мировоззрения.

В «мозговых центрах» в сфере общего образования на рубеже последнего десятилетия прошлого века сформировались рабочие группы, которые проектировали содержание и методику общественно-научной подготовки «нового человека».

В нашем исследовании мы обращаемся главным образом к трудам исследователей двух групп, из которых родились две школы общественно-научной подготовки современной России. Анализ трудов группы Л. Н. Боголюбова в Москве (А. Ю. Лазебникова, А. Т. Кинкулькин, Л. М. Ляшенко, М. В. Левит, О. А. Французова, О. А. Котова, Т. Е. Лискова, Л. Ф. Иванова и др.) и Н. И. Элиасберг в Ленинграде — Санкт-Петербурге (П. А. Баранов, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, О. Б. Соболева, Т. Н. Полякова, О. Н. Журавлева, О. Д. Федоров, С. В. Шевченко и др.) сквозь призму культурологической концепции содержания образования, а также принципов гуманизации и гуманитаризации образования позволил нам сравнить две наиболее распространенные концепции и оценить природу нового, проектируемого сегодня курса.

Цель гуманитаризации образования заключается в познании и распознавании смыслов бытия (смыслов жизни). О. Н. Журавлевой и Т. Н. Поляковой выделены следующие принципы гуманитаризации, позволяющие достичь поставленной цели: интегрированность, трансформативность, аксиологичность, субъект-ориентированность, диалектичность и полисемичность, проблемность и диалогичность, осмысленность и рефлексивность, экзистенциальность (эмоциональная окрашенность) (Журавлева, Полякова, 2009). Т. Г. Браже считает, что гуманитарно развитый человек должен обладать культурой мышления, общения, эмоций, поведения, а также стремиться к творчеству во всех областях жизни (Браже, 2008).

Характеристика/школа	Московская школа Общественно-научное образование = обществоведческое	Петербургская школа Общественно-научное образование = этико-правовое
1. Проверка временем	Множество аспектов, которые сформировали методику курса, сохранены в разработанном проекте концепции преподавания обществознания в школе РАО 2018 г. (Концепция преподавания..., 2018)	Идеи петербургской школы впоследствии нашли свое отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, где четко формулируются ключевые направления школьного образования (Данилюк, Кондаков, & Тишков, 2009)
2. Идеи основы проектирования курса	Интегральный, системно-деятельностный подходы ²	Демократические права, ценности гуманистической этики, опыт гуманной педагогики ³
3. Структура курса	Линейно-трансмодульная. Основа – базис всех областей социального знания ⁴	Этико-правовая вертикаль. Основа – специализированный авторский курс ⁵
4. УМК	УМК для основной и средней школы	Вертикально интегрированный УМК с 1 по 11 класс, учебник для старших классов
5. Учебник	Адаптированный информационный ресурс, содержащий программный материал	Навигатор, необходимый для обретения и рефлексии личного и социального опыта ребенка
6. Сочетание учебной и внеучебной деятельности	–	+ ⁶
7. ПРО выражены в терминах	Личностные, предметные и метапредметные знания и умения ⁷	Компетентность, строящаяся на основе знаний, поведения, ценностей ⁸
8. Роль педагога	Источник знания и наставник в аудитории	Фасилитатор в открытии знания и наставник в и вне аудитории ⁹

Табл. 1. Достижения двух школ общественно-научного образования в сравнении.

Источник: Федоров О. Д., Юрченко М. А.

Tabl. 1. Comparison of two social science education schools' achievements. Source: Fedorov O. D., Yurchenko M. A.

- Л. Н. Боголюбов придерживался мнения, что для полноценного анализа необходимо рассматривать общество как единую систему, где все элементы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, а не разбивать предмет на составляющие, созвучные научным областям (Боголюбов, Матвеев, 2015; Аверьянов, Басик, Боголюбов (и др.), 2014; Боголюбов, 2013).
- Принципиальная ценностная ориентация подразумевает, что изучение совокупности разделов и модулей программы приведет к тому, что право будет восприниматься учащимися как явление, имеющее личностный смысл (Элиасберг, 2009).
- Подразумевает выделение двух относительно независимых компонентов средней и старшей школы, с элементами повторения на уровне последней, сопровождающегося более глубоким анализом. Это рассматривалось как эффективное решение благодаря наличию двух ключевых этапов аттестации: после 9-го и после 11-го классов (Лазебникова, 2018).
- Ядром на каждом этапе реализации концепции является специализированный курс – этико-правовой на первом и втором этапах («Я и мой мир», «Социальная практика» (граждановедение)), а также обществоведческий на третьем и четвертом («Права человека в свободной стране», «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира»).
- Особыми характеристиками концепции являются целостность, системность, последовательность этапов и связь между учебой и внеурочными занятиями.
- Л. Н. Боголюбов подчеркивал важность изучения типичных моделей поведения, являющихся критически важным, но недостаточно разработанным элементом учебного курса, предлагающим опыт применения знаний и умений, как предметных, так и надпредметных (Алексашкина, Боголюбов, 2000), которые были пронизательно определены им как важный элемент содержания школьного обществознания задолго до наших дней. Позже они были обозначены во ФГОС как метапредметные (Концепция федеральных государственных образовательных стандартов..., 2008).
- Ожидаемыми и оцениваемыми результатами являются: знания (права и обязанности человека и гражданина, способы их реализации и защиты, нормы конституции, источниковая база по правам человека и ребенка, терминология); поведение (корректное использование фактов, терминов, отсылок к источникам, осуществление своих прав на практике, делопроизводство); ценности (наличие четких ценностных ориентиров гуманистической направленности, осознание социальной ценности права, сформированность установки на законопослушание, негативное отношение к нарушениям правопорядка). Согласно Н. И. Элиасберг, результаты включают в себя «развитие социально-гражданской компетентности (умение ориентироваться в жизни гражданского общества благодаря знаниям в области права, социологии, экономики, политологии); формирование гражданской позиции личности; приобретение опыта гражданской деятельности, полезной для общества» (Элиасберг, 2006).
- Н. И. Элиасберг акцентирует внимание на том, что для школьников ключевым источником правопонимания является педагог, который оберегает их права и настаивает на соблюдении ими своих обязанностей (Элиасберг, 1996), из чего следует, что сам педагог должен не только владеть знаниями о законах, но и обучать их применению в повседневной жизни, чтобы постепенно прививать ученикам систему правовых ценностей (Воронцова, 1994).

Введение	4
Глава 1. Человек в обществе	7
§ 1. Что такое общество	—
§ 2. Общество как сложная система	18
§ 3. Динамика общественного развития	28
§ 4. Социальная сущность человека	42
§ 5. Деятельность — способ существования людей	49
§ 6. Познавательная и коммуникативная деятельность	58
§ 7. Свобода и необходимость в деятельности человека	72
§ 8. Современное общество	80
§ 9. Глобальная угроза международного терроризма	93
Вопросы для повторения к главе 1	100

Рис. 1. Фрагмент оглавления учебника по обществознанию для 10 класса. Источник: Боголюбов, Лазебникова (2023).

Fig. 1. Fragment of the table of contents of social studies textbook for 10th grade. Source: Bogolyubov, Lazebnikova (2023).

Тема 1. Человек как творец и творение культуры	11
1.1. Бытие человека. Человек как продукт биологической и социокультурной эволюции	11
1.2. Естественно-природные и культурные потребности человека	18
1.3. Мировоззрение. Философия как система мировоззренческого знания	28
1.4. Роль искусства в формировании мировоззрения человека	32
1.5. Наука и научное познание. Естественнонаучное и гуманитарное познание	37
1.6. Понятие истины в естественных и гуманитарных науках	44
Контрольные вопросы и задания	51
Тема 3. Человек в системе общественных отношений	108
3.1. Общество и личность. Содержание личности	108
3.2. Общественное и индивидуальное сознание	111
3.3. Самосознание индивида и социальное поведение	114
3.4. Понятие социальной роли. Социальные роли в юношеском возрасте	121
3.5. Нравственные ценности и ориентиры	123
3.6. Жизненный путь и проблема смысла жизни	128
3.7. Поведение и поступок. Мотивы и мотивация поступка	134
3.8. Совесть как «внутренний закон» индивида	140
	3

Рис. 2. Фрагмент оглавления учебника по обществознанию для 10–11 классов. Источник: Федоров (2023).

Fig. 2. Fragment of the table of contents of social studies textbook for 10–11th grade. Source: Fedorov (2023).

Н. И. Элиасберг рассматривает гуманитарную культуру личности как процесс познания, освоения и развития духовного мира человека, его уникальных свойств, которые отличают его от других живых существ, а также как культуру познания и формирования человека (Элиасберг, 2008а). Принципы гуманизации образования полностью применимы ко всем гуманитарным дисциплинам и должны стать основой для определения целей и ожидаемых результатов обучения, поскольку гуманизация образования не сводится только к пересмотру содержания образования (Элиасберг, 2008б, 2012), но должна охватывать все аспекты образовательного процесса: социальные, психологические, методические и материально-технические (Элиасберг, 2014).

Итак, на перепутье отечественной истории разрабатывались две модели общественно-научного образования: этико-правовая и обществоведческая (табл. 1). Обе эти модели были ориентированы на новые общественные ценности, которые лежали в основе воспитания нового человека, его культуру, правосознание, широкий кругозор в области общественных наук. Однако схожесть целей не означала единства подходов к конструированию содержания: в основе петербургской модели лежат ценности правового государства, правовой культуры, которые осваиваются (присваиваются) до академических знаний об обществе. В основе московской школы лежит комплекс знаний, представлений современных общественных наук о человеке и его месте в обществе, закономерностях и аспектах развития социума. При этом ценностный компонент является продуктом освоения обществознания, в отличие от петербургской модели, где он служит отправной точкой конструирования всего курса. Можно ли говорить о том, что обе модели существуют в рамках культурологического подхода к общему образованию? Безусловно. Оба авторских коллектива в своих работах демонстрируют важный тезис о том, что содержание школьного образования — это педагогическая адаптация достижений культуры. Только в основе одной концепции — ценности и смыслы гуманитарной культуры, а другой — научные достижения и научные представления.

В качестве иллюстрации вышеизложенных соображений мы предлагаем сравнить оглавления современных (2023 года издания) учебников авторов двух школ (рис. 1–2). Наблюдаем, что курс обществознания для старших классов авторства представителей московской школы имеет ярко выраженный социологический фокус в главе 1: на первое место ставится сам социум, его природа, процессы, происходящие в нем, а также глобальные проблемы. В то же самое время для авторов второй школы первичен сам человек, личность, ее самоопределение в культуре. Хотя курс школы Н. И. Элиасберг не пренебрегает социологическим ракурсом обязательного тематического блока (тема 3), материал в нем подается в русле выстраивания обучающимися

индивидуальной жизненной траектории, что, на наш взгляд, является более выигрышной стратегией в контексте гуманитаризации образования.

Польза более «насыщенной» истории?

В наше время, когда образовательная система постоянно претерпевает изменения, мы сталкиваемся с проблемами, требующими глубокого анализа и поиска эффективных подходов к организации обучения. Одна из таких проблем — это куррикулум и дизайн предметов общественно-научного образования, которые пока не реализованы в полной мере как интегрированные курсы. Это особенно заметно на примере ЕГЭ, где комплексные с точки зрения содержания задания и задачи практически отсутствуют, а вместо них предлагаются вопросы, относящиеся к отдельным наукам и областям знаний.

Фактически дискуссия между научными школами Л. Н. Боголюбова и Н. И. Элиасберг завершилась утверждением в школах академизма (возможно, эрзац-академизма), присущего московской модели. Во многом попытка организации познания основ всех общественных наук придала дискретный характер содержанию курса: помимо традиционных экономики, социологии и права, учебные материалы включают в себя основы логики, этики и психологии, однако все они не объединены какой-либо ключевой идеей, т. е. отсутствует системообразующий элемент, связывающий воедино все содержательные линии. Выбрав московский маршрут, обществознание как будто бы лишилось смыслового и системообразующего ядра, оставшись эклектичным набором различных социальных наук. Более того, избавившись от родовой травмы — идеологизированности, —

обществознание сохранило перегруженность слабоактуальным фактологическим материалом.

Опыт реализации этого курса привел нас в сегодняшнюю точку, когда мы понимаем, что:

- многие темы в значительной степени пересекаются с материалом других гуманитарных предметов, таких как история и литература, но при этом существенно разнесены по времени изучения;
- программа по обществознанию для 8–9 и 10–11 классов в основном повторяет содержание предыдущих лет, более детально и углубленно разрабатывая те же темы, вызывая ощущение повторения у школьников, тогда как большинство учащихся начинают интенсивную подготовку к экзаменам не ранее 9 класса и достигают необходимых и достаточных для успешного

поступления в вузы результатов сдачи экзамена, т. е. смысловое содержание курса может быть освоено за более короткий срок;

- вплоть до текущего момента курс по-прежнему был ориентирован на то, чтобы указывать обучающимся на закономерности общественной жизни, а не помогать их обнаруживать, используя причинно-следственные связи. Педагогическая адаптация понималась как изложение доступным языком сложного материала;
- сравнительно раннее начало изучения предмета формирует ложное ощущение легкости курса, его наполнение воспринимается школьниками скорее как темы классных часов.

Неоднократно предпринимались попытки исправить ситуацию. В 2024 г. была анонсирована реформа в сфере общественно-научного образования. Мы наблюдаем попытку

ИЗБАВИВШИСЬ
ОТ ИДЕОЛОГИЗИРОВАННОСТИ,
ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ СОХРАНИЛО
ПЕРЕГРУЖЕННОСТЬ
СЛАБОАКТУАЛЬНЫМ
ФАКТОЛОГИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

сделать обществознание максимально полезным для повседневной жизни. Весьма вероятно, что содержание этой реформы продиктовано изменившейся геополитической реальностью последнего десятилетия. Реформа породила масштабные педагогические, общественные и научные дискуссии. Однако в период распада Советского Союза происходило конструирование новых подходов к общественно-научному образованию, а на повестке дня стояли в большей степени вопросы о выборе методологической основы нового курса в новых условиях. Ничего подобного фактически не происходит сегодня.

В рамках текущей реформы изменения коснулись перераспределения учебных часов внутри предметной области. Обществознание было исключено из программы 5–8 классов ради дополнительного часа истории. По замыслу, обществознание будет сохранено только в старшей школе (один урок в неделю в 10 и два урока в неделю в 11 классе) и как часовая пропедевтика в 9 классе (Приказ..., 2024).

За счет отказа от обществознания до 9 класса и общей редукции курса почти в 1,5 раза увеличится количество уроков истории¹⁰. Учащимся 5–7 классов предстоит освоить модуль «История нашего края». В 8 классе будет больше времени на изучение всеобщей истории и истории России (Там же).

Министерство просвещения позиционирует новый учебный курс по обществознанию как более практико-ориентированный, с чем, безусловно, согласуются предлагаемый тематический план и планируемые результаты обучения. Новый курс ставит перед собой целью формирование общероссийской идентичности и гражданственности, правового самосознания, приверженности национальным ценностям.

Общенациональным интересам отводится приоритетная позиция. Если ранее эта задача решалась на уровне личности с помощью идеологии, то сейчас речь идет о самоидентификации путем присваивания культуры и стимуляции агентности (активной самостоятельности) личности. Прикладная

природа нового курса подтверждается обновлением тематического плана, который был дополнен такими важными и актуальными компонентами, как:

- социальная активность: добровольчество и волонтерство;
- гражданская позиция;
- правовая культура личности;
- цифровое государство. Электронное правительство. Государственные услуги;
- личный финансовый план;
- глобализация и многополярный мир. Справедливый миропорядок;
- непрерывное образование и самообразование;
- особенности общения в реальном и виртуальном пространстве. Правда и фейк.

Разворот от строгой академичности к проблемам, с которыми учащиеся сталкиваются в реальной жизни, и к особенностям мировых геополитических трансформаций безусловно призван помочь ученикам самостоятельно выявлять причинно-следственные связи и делать выводы. Однако для того, чтобы выстраивать курс от субъективного личностного опыта учащихся, важно понимать структуру их повседневности, те отношения, в которые они вступают. А с этим есть определенные сложности. Во-первых, мы мало знаем об основных этапах обретения различного опыта учащимися, поскольку не исследуем этот процесс. Во-вторых, есть ощущение, что в разных регионах России опыт может быть очень разным.

Не отрицая необходимости обновления курса, мы лишь хотим акцентировать внимание на фундаментальных посылах его разработки и внедрения. На наш взгляд, успех реформы зависит в большей степени не от нового тематического плана или целеполагания, а от педагогического подхода к работе с курсом. Пока что не представляется возможным судить, станет ли курс не только практико-ориентированным, но и в полном смысле слова практическим, подразумевающим активно-деятельностные формы взаимодействия с предлагаемым содержанием. Через учительские практики спустя некоторое время

¹⁰ С 340 до 476 часов, согласно Приказу.

мы сможем пронаблюдать и оценить, насколько позитивным стал новый поворот в судьбе учебного предмета «обществознание».

А пока мы можем лишь констатировать повторение пройденного. Перед нами — очередная попытка построить «свой, новый мир», без опоры на достижения последних 30–40 лет в области методики общественно-научного образования.

Заключение

Если мы обратимся к истории, то обнаружим, что уже 35 лет назад в образовательной

среде велись оживленные дискуссии относительно фундаментальных основ общественно-научного образования. Это существенным образом отличает ситуацию от текущей, когда обсуждаются не столько системообразующие принципы, сколько

конкретные темы и часы. Сегодня в курсе обществознания — самом популярном среди сдающих ЕГЭ выпускников — мы наблюдаем эклектику, которая не способствует формированию устойчивой и последовательной образовательной структуры.

Предмет «обществознание» заслуживает того, чтобы быть, наконец, найденным спустя сто лет метаний. Конечно, одно лишь общественно-научное образование не способно адекватно обеспечивать социализацию, построение общей идентичности и продвижение демократической гражданственности, однако мы убеждены, что новая система общественно-научного образования должна давать достаточные знания обо всех видах общественных связей и отношений, в которые неизбежно вступает каждый человек. Поскольку эти отношения являются объектом социального регулирования, их невозможно изучать в отрыве от нравственных и правовых норм.

Где же нам искать предмет «обществознание»? Во-первых, в траектории ребенка на его жизненном пути. Попробовать конструировать курс от реального запроса, опыта и социальных ролей ребенка (текущих или из недалекого будущего). Во-вторых, в способах конструирования содержания: от исторического и теоретического повествования переходить к феноменологическому преподаванию, рассматривая реальность как предмет исследования общественных наук, использовать богатейший опыт дидактик развивающего и проектного обучения, который декларировал, что путь обучающегося должен повторять путь исследователя. Наконец, в-третьих (а быть

может, во-первых), важно определиться, какая же большая идея лежит за курсом обществознания: это предмет, который формирует представления о современных общественных науках? предмет, который делает из человека гражданина? или предмет, который дает пространство для

рефлексии и учит мышлению и прививает гуманитарную культуру?

Очевидно, что подкованный читатель скажет: все три ответа верны. В таком случае и отбор содержания курса, и его педагогический дизайн должны отражать все перечисленные целевые ориентиры.

Подводя итоги нашим размышлениям о судьбах обществознания, отметим, что нам видится перспективным развивать концепцию базового курса по обществознанию для уровня основной школы в духе, который был бы ориентирован на этико-правовые аспекты, основываясь на достижениях петербургской школы Н. И. Элиасберг. Если же решиться на сохранение общего продленного курса, то необходимо разработать интегрирующую основу, отказавшись от традиционного повествования и научного нарратива в пользу комплексного, ситуационно-ориентированного образования, которое было бы направлено на понимание явлений и их взаимосвязей.

**УСПЕХ РЕФОРМЫ ЗАВИСИТ
В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ НЕ ОТ НОВОГО
ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНА ИЛИ
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ,
А ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К РАБОТЕ С КУРСОМ**

Надеемся, что проведенный нами анализ послужит почвой для актуализации имеющихся дидактических концепций обществоведческой направленности и/или разработки новых на их основе, устанавливая баланс между преимуществами первого и второго кейсов, и подкрепит дискуссию о том, как нам найти и не пропустить очередной исторический поворот в эволюции школьного образования.

Список источников

- Аверьянов, Ю. И. (2012). Зарождение обществоведческого образования в дореволюционной России. *Педагогика*, 1, 97–106.
- Аверьянов, Ю. И., Басик, Н. Ю., Боголюбов, Л. Н., и др. (2014). *Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления: Коллективная монография по исследованиям 2008–2012 гг.* Санкт-Петербург: Издательство Нестор-История.
- Алексашкина, Л. Н., Боголюбов, Л. Н. (2000). Проблемы исторического и обществоведческого образования. *Обществознание в школе*, 1, 2–10.
- Баженов, О. А., Федоров, О. Д. (2024). «Власть над куррикулумом»: как происходит реконтекстуализация в учительских практиках (на примере конкурсных открытых уроков). *Мир психологии*, 2(117), 222–237.
- Балашов, А. И., Баркова, Т. Н., Бороденя, В. А., и др. (2020). *Вторая мировая война: Защита исторической памяти и противодействие ее фальсификации.* Санкт-Петербург: Коновалова А. М.
- Боголюбов, Л. Н. (1983). Актуальные вопросы совершенствования преподавания обществоведения. *Преподавание истории в школе*, 3, 26–30.
- Боголюбов, Л. Н. (1986). XXVII съезд КПСС и задачи учителей обществоведения. *Преподавание истории в школе*, 3, 18–24.
- Боголюбов, Л. Н. (1997а). Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры. *Социально-политический журнал*, 3, 101–110.
- Боголюбов, Л. Н. (1997б). Обществоведческое образование в школе сегодня. *Обществознание в школе*, 1, 3–12.
- Боголюбов, Л. Н. (2013). Закономерности становления содержания социально-гуманитарного образования и принципы его построения. *Обществознание в современной школе: Актуальные вопросы теории и методики* (стр. 103–132). Москва, Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История».
- Боголюбов, Л. Н., Иванова, А. Т., Лазебникова, А. Ю. (1993). *Обществознание в современной школе.* Педагогика, 3, 5–11.
- Боголюбов, Л. Н., Лазебникова, А. Ю. (ред.). (2023). *Обществознание: 10-й класс: Базовый уровень* (5-е изд., перераб.). Москва: Просвещение.
- Боголюбов, Л. Н., Матвеев, А. И. (2015). Активизация познавательной деятельности на уроках права. *Преподавание истории и обществознания в школе*, 2, 74–78.
- Браже, Т. Г. (2008). Чтение как источник самопознания и саморазвития личности в контексте ее гуманитарной культуры. *Гуманитарная культура личности — основа и цель современного образования.* Санкт-Петербург: Издательство Союз.
- Воронцова, В. Г. (ред.). (1994). *Гуманизация образования: Теория, практика.* Санкт-Петербург.
- Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. (2009). *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.* Москва: Просвещение.
- Журавлева, О. Н., Полякова, Т. Н. (2009). Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования. *Человек и образование*, 1(18), 9–13.
- Иванова, Л. Ф. (1997а). Обществоведение 20-х годов. *Обществознание в школе*, 2, 22–29.
- Иванова, Л. Ф. (1997б). Послеоктябрьские поиски нового содержания социальных дисциплин. *Обществознание в школе*, 1, 23–27.
- Касьянов, В. В., Самыгин, С. И. (2019). Историческая и коллективная память и социальный порядок. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 10, 76–80.
- Климович, Л. В., Галкина, Е. П. (2023). Роль преподавания гуманитарной дисциплины «История» в формировании исторической памяти молодежи (по материалам социологического исследования в г. Ульяновске). *Интеллигенция и мир*, 1, 9–27.
- Кондаков, А. М., Кузнецова А. А. (ред.). (2008). *Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.* Москва: Просвещение.
- Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание». (2018). Retrieved from <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe/>.
- Корнющенко-Ермолаева, Н. С. (2021). Идеология versus коллективная историческая память? К истории дискурса. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 60, 64–73.
- Лазебникова, А. Ю. (2018). Научная школа академика РАО Л. Н. Боголюбова. *Актуальные вопросы гуманитарных наук: Теория, методика, практика. Памяти академика РАО Л. Н. Боголюбова* (стр. 14–21). Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел».
- Лазебникова, А. Ю., Французова, О. А. (2017). Обновление содержания образования в советской школе: Актуален ли сегодня опыт 20-х годов. *Преподавание истории и обществознания в школе*, 8, 36–41.
- Николаев, М. В. (2020). О понимании гражданского воспитания в современной педагогике. *Казанский педагогический журнал*, 1(138), 146–152.
- Мазаев, Р. М. (2018). Соотношение преподавания истории и исторической памяти общества. *Журнал исторических исследований*, 3(4), 1–5.
- Попов, Н. С. (2004). *Гражданское воспитание в системе внеклассной работы* (дис. канд. пед. наук). Москва.
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного

общего образования и среднего общего образования». (2024). <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404120003>.

Соболева, О. Б. (2018). Рождение школьного обществоведческого образования. *Преподавание истории и обществознания в школе*, 4, 38–43.

Федоров, Б. И. (ред.) (2023). *Обществознание. Базовый и углубленный уровни: 10–11 классы: учебник для среднего общего образования*. (3-е изд., перераб. и доп.). Москва: Издательство Юрайт.

Шацкий, С. Т. (ред.) (1925). *Программы ГУСа и местная работа над ними*. Москва.

Элиасберг, Н. И. (2014). Гуманизация образования вчера, сегодня... а завтра? *Академический вестник. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*, 3(26), 6–14.

Элиасберг, Н. И. (2012). *Этика и право в основной школе. Курс обществознания «Социальная практика» в пятом классе: Книга для учителя*. Санкт-Петербург: Перспектива.

Elmersjö, H. A., Clark, A., & Vinterek, M. (Eds.). (2017). *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. Palgrave Macmillan Pub. Ltd.

Green, N. C., Reitano, P., & Dixon, M. (2010). Teaching and learning history in primary schools: Pedagogical shifts, complexities and opportunities. *The International Journal of Learning*, 17(8), 307–320.

Hoefte, R., & Veenendaal, W. (2019). The challenges of nation-building and nation branding in multi-ethnic Suriname. *Nationalism and Ethnic Politics*, 25(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/13537113.2019.1602377>.

Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956–1995. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 441–470. <https://doi.org/10.1080/00220270601114126>.

Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. Wiley-Blackwell, USA.

Parkes, R. J., & Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in history education: An Australian case study. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 113–136.

Symcox, L., & Wilschut, A. (Eds.). (2009). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history. International review of history education*. Information Age Publishing.

Takako, M. (2011). *History education and identity formation: A case study of Uganda*. CMC senior theses. Claremont College. http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/19.

Warnasuriya, M. (2018). *Building the Sri Lankan nation through education: The identity politics of teaching history in a multicultural post-war society*. University of Cambridge.

Zajda, J. (2009). Teachers and the politics of history school textbooks. *International handbook of research on teachers and teaching*, V (Vol. 21, pp. 373–387). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_22.

References

Carretero, M., Asensio, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing, INC. USA.

Catherine, M. W. (2017). *Experiences of teaching history 1985–2011: The teachers' voice*. Ph. D. Dissertation. UCL Institute of Education.

Chin, Y. T. (2012). History education for nation-building and state formation: The case of Singapore. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 191–207. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.191_1.

Elizabeth, C. A. (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman & Littlefield Publishers, INC. USA.

LOST IN SOCIAL SCIENCE EDUCATION: DESTINIES OF THE DISCIPLINE IN RUSSIA

Oleg D. FEDOROV,

PhD in Pedagogy, PhD in History, Associate Professor, Professor of the Department of Educational Programs at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. SPIN PИИИ: 1094-2988; ORCID: 0000-0001-7743-872X; ResearcherID: A-1032-2081. E-mail: ofedorov@hse.ru

Margarita A. YURCHENKO,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguistics at the Siberian Institute of Management, a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 6, Nizhegorodskaya Str., 630102, Novosibirsk, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-6886-7431. E-mail: yurchenko-maa@ranepa.ru

ABSTRACT The proposed article makes the readers focus on the evolution and prospects of social science education in Russia, taking into consideration the reform of the school subject curriculum of 2024. The importance of considering social science education is motivated not only by its perception as a tool of consolidation and state-building, but also by the aspect of the struggle for historical memory and collective identity. It seems to be valuable to pay attention not only to organizational issues, but also to the content of social science education (the curriculum and the ways to interact with the learning material), its system-forming core. The article consistently reconstructs the biography of the academic subject of social science, a retrospective allows to identify «the excesses» of pedagogical discourse: of both ideological and academic nature. Developing the topic of the concept of social science as a subject in school education, based on the cultural concept of the content of education, the authors present the results of a comparative analysis of the two most authoritative scholars of social science education in Russia: L.N. Bogolyubov, Moscow and N.I. Eliasberg, St. Petersburg. While the St. Petersburg conception is based on values that are primarily assigned in relation to academic knowledge, the Moscow one designs the opposite algorithm, where the value component is regarded more as a product than as basis. The current reform is designed, supposedly, to solve the accumulated problems in terms of duplication of material from other subject areas, concentric deployment of material, and the content redundancy of the course. The «new» social science should solve the problems of strengthening all-Russian identity and civism, awareness of the legal foundations and commitment to national ideals. The applied nature of the new course is confirmed by the updated thematic plan, which now includes key elements inherent in modernity and the everyday life of a schoolchild. The transition to topical life issues is aimed at enabling students to act as subjects, being participants in social relations, and not consumers of knowledge/goods/services.

The authors conclude that the effectiveness of the reform depends primarily not on the new curricula, but on the philosophical and pedagogical approach the teaching methods rely on. Only by analyzing pedagogical practice, we will be able to assess whether the new course turned out to be truly practical. For now, two evolutionary scenarios of social science education support seem possible: the creation and improvement of the educational and methodical basis of the new course in social science education, focusing on ethical and legal issues following the St. Petersburg scholars; an update on an integrated, truly academic, prolonged course of social science education. The current publicly announced scenario constructs a new reality in some way ignoring the accumulated experience.

KEY WORDS social science education, social science at school, history at school, axiological orientation of education, educational policy, civism, identity

THE CITATION REFERENCE Fedorov O. D. Yurchenko M. A. Lost in Social Science Education: Destinies of the Discipline in Russia. *Educational Policy*, (2024), 3(99), 70–82. 10.22394/2078–838X–2024–3–70–82.

Received: 08.2024

Accepted: 08.2024

Date of publication: 10.2024

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

Анализ восприятия целей должности и критериев их достижения руководителями школ в контексте ФГОС

Татьяна Григорьева

АННОТАЦИЯ Важность понимания руководителями общеобразовательных организаций целей своей работы стала особенно актуальна после принятия третьей редакции ФГОС. Проблемой остается разработка формализованных критериев, по которым можно было бы оценить эффективность деятельности администраторов. Целью данного исследования является попытка определить, какие ориентиры ставят перед собой директора школ и как они их реализуют на практике. Нами было опрошено тринадцать директоров средних образовательных учреждений Москвы и Подмосковья. Частотный анализ позволил выявить ключевые слова и фразы, наиболее часто встречающиеся в ответах, что помогло провести контент-анализ общих тенденций и акцентов. Было установлено, что опрошенные директора не могут четко сформулировать цели своей деятельности и по этой причине испытывают трудности в управлении образовательными учреждениями. Выяснилось, что у респондентов нет готового представления об объективных и измеряемых критериях оценки эффективности их работы. Даже количественные показатели (например, итоги экзаменов) не воспринимаются директорами как надежные оценки результативности их деятельности и успешности школы. Полученные данные подчеркивают необходимость разработки четких и измеримых целей и критериев для оценки эффективности деятельности директоров школ. Такие критерии позволят объективно оценивать достижения и вносить корректировки в управленческие процессы, что в конечном итоге повысит качество образования. По итогам исследования даны практические рекомендации по обучению директоров целеполаганию с учетом уникальности каждой школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА руководители школ, цели управления школой, ФГОС, оценка эффективности, критерии достижения целей, управление образовательной организацией, целеполагание в школах, трудности управления школой

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-83-94

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Григорьева Т. В. Анализ восприятия целей должности и критериев их достижения руководителями школ в контексте ФГОС. Образовательная политика, (2024), 3(99), 83–94. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-83-94

Поступила: 09.2024

Принята: 10.2024

Дата публикации: 10.2024

Введение

Российским директорам школ была предложена уже третья редакция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС) (Приказ..., 2022), включающих в себя пункт о «внутренней системе оценки качества образования» (ВСОКО), специфику внедрения которого обсуждают Т. И. Березина с соавторами (2022).

Цель работы директора школы прописана и в Профессиональном стандарте, принятом в 2021 г. (Приказ..., 2021). Однако ее формулировка («обеспечение деятельности

и развития образовательной организации») допускает множество трактовок и не содержит конкретных критериев оценки (Вифлеемский, Поташник, 2024).

Неизвестно, насколько эффективно директора школ могут формулировать цели своей должности с конкретными критериями их достижения на фоне происходящей

Татьяна Викторовна ГРИГОРЬЕВА

аспирант Института педагогики и психологии
Московского государственного педагогического
университета (127051, РФ, Москва, пер. Малый
Суваревский, 6). E-mail: GTVhmboss@yandex.ru

трансформации системы образования. Внедрение новой редакции ФГОС общего образования представляется важным поводом для того, чтобы обсудить, каким образом сами директора школ определяют свои ориентиры и успешность следования им.

Необходимо установить, какие трудности испытывают директора при формулировании целей и критериев оценки их достижения (Ефремов, 2016), а также то, в какой мере текущие практики целеполагания соответствуют требованиям редакции ФГОС от 2022 г.

Вопрос целеполагания и оценки уровня мотивации у руководителей школ не уникален для отечественного образования (Meyer, Bendikson, Le Fevre, 2023). Статистически значима связь между количественными показателями мотивации учителей и директоров (Hyseni Duraku, Hoxha, 2021). Анкету для многоплановой оценки отношения школьных директоров к работе предложили исследователи из Норвегии (Skaalvik, 2020), сходные методики были использованы и в других странах (Hoque, Raya, 2023).

Изначально мы предположили, что действующие директора школ могут самостоятельно сформулировать цель своей должности и определить конкретные критерии оценки ее достижения. Отсутствие четких критериев достижения цели ставит под сомнение само целеполагание и не может гарантировать результатов, ожидаемых от школы всеми заинтересованными участниками образовательного процесса.

В литературе много внимания уделяется целеполаганию директоров школ. Например, П. А. Грэм (2011) отмечает, что за сто лет так и не было найдено ответа о целях школы: школьная система и ее менеджмент не успевают адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и требованиям. Эта проблема имеет общемировой масштаб (Шамова, 2009; Connolly, James, 2024; James, Dunning, Connolly, 2006).

В числе заказчиков у образовательных учреждений – государство и его ведомства, формирующие образовательную политику; родители и учащиеся; преподаватели учебных заведений, представители регионов и сообществ, этнических групп и пр. (Шамова, 2009). Многонациональный климат некоторых стран бросает дополнительные вызовы всей системе организации и реализации образования (Martin et al., 2023). Задача сегодняшних руководителей школ заключается в том, чтобы привести модель внутришкольной системы управления качеством образования в соответствие с ФГОС третьего поколения. Это предполагает значительную аналитико-

проектировочную работу педагогического коллектива, ответственного за ВСОКО (Березина и др., 2002; Савиных, Волчек, Халлиулина, 2020).

Чтобы учесть частные результаты обучения при преподавании конкретных предметов и их соотношение

с общими целями, определенными в модели выпускника, необходимы четкие и измеримые критерии для оценки достижения целей деятельности среди директоров школ (Поташник, Моисеев, 1997). При многомерности целей и в отсутствие прозрачных критериев директора рискуют получить негативные оценки своей работы независимо от реальных результатов.

Цель исследования – выявление проблем, связанных с формулированием директорами школ целей своей деятельности и разработкой объективных критериев для оценки их достижения.

Материалы и методы

В работе использованы следующие методы научного исследования: теоретический анализ, синтез и систематизация, структурированное интервью и контент-анализ ответов респондентов.

ЦЕЛЮ ДАННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ ПОПЫТКА ОПРЕДЕЛИТЬ, КАКИЕ ОРИЕНТИРЫ СТАВЯТ ПЕРЕД СОБОЙ ДИРЕКТОРА ШКОЛ И КАК ОНИ ИХ РЕАЛИЗУЮТ НА ПРАКТИКЕ

На предварительном этапе в документах, регламентирующих деятельность руководителя общеобразовательной организации (Профессиональный стандарт и третье поколение ФГОС), был предпринят поиск формулировок целей директоров школ с критериями оценки их достижения. Было опрошено 13 руководителей общеобразовательных организаций Москвы (10 человек) и Подмосковья (3 человека) методом структурированного интервью. Исследование проводилось с января по март 2024 года. В опросе приняли участие директора четырех частных и девяти государственных школ. В выборку по методу «снежного кома» были включены рекомендованные коллегами эксперты. Упомянутый метод основан на том, что почти каждый представитель целевой группы может назвать еще одного или нескольких человек, которые в эту группу входят.

Выборка включала в себя одного человека в должности директора со стажем 30 лет, пятерых человек со стажем 1–1,5 года, пятерых человек со стажем 2–10 лет и двух человек со стажем 11–20 лет. Для исследования применяли структурированное интервью, в котором используется заранее подготовленный бланк с открытыми вопросами. В ходе личного индивидуального телефонного разговора длительностью 45–60 минут интервьюеры в строгой последовательности задавали три открытых вопроса: «Какова роль директора школы?», «Какова цель должности, есть ли где-то зафиксированная ее формулировка?», «Каковы критерии достижения цели, есть ли документ, в котором они прописаны?». Прямая речь респондентов фиксировалась. Контент-анализ включал сбор и обработку текстовых данных, исключение стоп-слов и объединение однокоренных слов для более точного понимания основных тем и идей. Частотный анализ выявил ключевые слова и фразы, наиболее часто встречающиеся

в ответах респондентов. Последующий контент-анализ позволил оценить общие тенденции и акценты при формулировке цели должности и оценке деятельности директора школы.

Результаты

При анализе нормативных документов, включая Закон об образовании, ФГОС, профессиональный стандарт руководителя общеобразовательной организации, установлено, что в них формулировка цели должности директора школы отсутствует либо выражена общими фразами (например, «повысить качество образования»). Критерии оценки качества образования, предъявляемые образовательной организации, включают более 20 пунктов без указания их приоритетности, что создает предпосылки для широкой

СРЕДИ РЕСПОНДЕНТОВ НЕТ ЕДИНОГО ПОНИМАНИЯ ЦЕЛИ И ПРОЗРАЧНЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

интерпретации целей должности и критериев успешности их достижения.

При интервьюировании было замечено, что респонденты не испытывали затруднений в ответе на вопрос о роли директора школы, отвечали быстро, с энтузиазмом, развернуто. Второй вопрос: «Какова цель должности, есть ли где-то зафиксированная ее формулировка?» — вызывал у респондентов задержку с ответом. Многие уточняли, в чем отличие второго вопроса от первого. Третий вопрос: «Какие у вас критерии достижения цели, есть ли документ, в котором они прописаны?» — вызвал еще больше затруднений. Потребовалось дополнительно конкретизировать, что имеется в виду во втором и третьем вопросах и как они связаны между собой. Ни один из респондентов не имеет письменно зафиксированной цели работы директора школы и критериев ее достижения. Названные критерии у всех респондентов не были напрямую связаны с ответом на вопрос о цели должности директора школы.

№	Слово	Число раз	Пример употребления
1	школа	8	«Школа — это большая семья, а директор глава семьи, отвечающий за ее жизнь, любовь и мир в ней»
2	директор	7	«Директор школы — это роль обычного управленца, кто должен выполнить следующие функции»
3	дети	6	«Создать пространство, где могли бы развиваться и взрослые, и дети, и сотрудники»
4	образование	6	«...если родители сами без образования, то у них своеобразные требования к образованию своих детей»
5	роль	6	«Роль директора — наставник, педагогический лидер»
6	учитель	5	«Моя роль — учитель учителей»
7	коллектив	4	«...Директор школы должен представить этот воображаемый мир, который должен построить вместе со своим коллективом»
8	система	4	«...принята горизонтальная система управления»
9	задачи	4	«Определить миссию, задачи, планировать краткосрочные и долгосрочные цели»
10	координатор	3	«Директор — человек, лицо, призван объединить усилия и интересы, координировать все возможности школы»
11	развитие	3	«Создать пространство, где могли бы развиваться и взрослые, и дети, и сотрудники»
12	управление	3	«Роль директора — управленец, координатор всего на свете, сосредоточение связей»
13	лидер	3	«Лидер, который ведет к цели развития образовательной организации, объясняя смыслы, исправляя ошибки, вместе с коллективом»
14	функции	3	«Директор школы — это роль обычного управленца, кто должен выполнить следующие функции»
15	вдохновитель	3	«... вдохновлять, из этого вытекают и методы»

Табл. 1. Список наиболее частотных слов при ответе на вопрос: «Какова роль директора школы?».

Источник: Григорьева Т. В.

Tab. 1. The most frequent keywords found in answers to the question what the role of a school principal is.

Source: Grigorieva T. V.

В ходе контент-анализа были выявлены наиболее частотные слова, чтобы проследить наличие среди них тех, что характеризуют критерии достижения цели должности директора школы, и определить ключевые, по мнению респондентов, заинтересованные стороны в образовательном процессе. На основе составленного частотного словаря был построен рейтинг слов (табл. 1).

Ответы на вопрос о роли директоров школ можно разделить на несколько групп:

1. управленец и координатор;
2. вдохновитель и лидер;
3. глава семьи;
4. HR (Human Resources) и «ткач» корпоративной культуры.

Эти роли направлены на создание благоприятных условий для обучения и развития учащихся, поддержание корпоративной культуры, эффективное управление ресурсами, обеспечение эмоционального благополучия педагогического коллектива.

Результаты контент-анализа ответов о цели деятельности директора школы представлены в табл. 2.

Цели директоров школ можно разделить на несколько основных групп, которые представлены ниже.

1. Обеспечение качества образования («обеспечение высокого уровня знаний»; «обеспечить учебный процесс, чтобы дать

№	Слово	Число раз	Пример употребления
1	дети	12	«Чтобы дать детям необходимый уровень знаний, удовлетворенность учителям и родителям»
2	школа	10	«Обеспечить конкурентоспособность школы, сохраняя ценности и принципы, директор — гарант сохранности ценностей»
3	развитие	9	«Создать образовательное пространство с качественным образованием для развития талантов»
4	учебный	7	«Обеспечить учебный процесс, чтобы дать детям необходимый уровень знаний, удовлетворенность учителям и родителям»
5	родители	7	«С позиции родителей, главный критерий — дети учатся, развиваются в безопасной среде»
6	цель	6	«Сложно сформулировать цель одной фразой, так как много компонентов. Единой формулировки нет»
7	образование	6	«Системная цель — обеспечить массовое качественное образование для всех детей»
8	качество	6	«Цель директора школы: создать максимально безопасные и комфортные условия для получения качественного образования детьми»
9	учителя	5	«Удерживать педсостав и усилить его (подбор)»
10	структура	4	«Создать и поддерживать развитие структуры партнерских кругов для валоризации (примечание: термин Марии Монтессори)»
11	удовлетворенность	3	«Удовлетворить текущие запросы всех заинтересованных лиц и соответствовать их ожиданиям»
12	государство	3	«Государству нужны нормальные граждане, которые будут жить в этой стране и растить своих детей»
13	безопасный	3	«Дети учатся, развиваются в безопасной среде, с минимальным привлечением родителей»
14	кадры	3	«Обеспечить школу максимально мотивированными и профессиональными кадрами»
15	обучение	3	«Создать свободную школу, где «свободная школа» — это обучение думать, отвечать самостоятельно на вопросы»

Табл. 2. Список наиболее частотных слов при ответе на вопрос: «Какова цель директора школы?».

Источник: Григорьева Т. В.

Tab. 2. The most frequent keywords found in answers to the question what the goal of a school principal is.

Source: Grigorieva T. V.

детям необходимый уровень знаний»; «обеспечить максимально высокое качество образования в предлагаемых обстоятельствах»; «систематизация и улучшение образовательного процесса»).

2. Развитие и поддержка учеников («максимальное развитие личности ребенка»; «максимально вложиться в каждого ребенка, дать максимум возможного, чтобы раскрыть личность каждого ребенка»; «создание

безопасной и комфортной среды для учеников»).

3. Сохранение и развитие ценностей школы («формирование и поддержание корпоративной культуры»; «обеспечить конкурентоспособность школы, сохраняя ценности и принципы»; «создать пространство, где могли бы развиваться и взрослые, и дети, и сотрудники-коллеги»; «поддержание корпоративной культуры, где возможно горизонтальное лидерство»).

4. Взаимодействие с участниками образовательного процесса («удовлетворение запросов и потребностей всех участников: от государства до родителей»; «создать и поддерживать развитие структуры партнерских кругов для валоризации»; «удовлетворить текущие запросы всех заинтересованных лиц и соответствовать их ожиданиям»).
5. Организационные цели и управление («эффективное управление и организация процессов»; «финансовая устойчивость

и привлечение ресурсов»; «обеспечить финансирование и целевое использование на детей за счет эффективного управления всеми ресурсами»; «организовать привлечение грантов и внебюджетное финансирование»).

Независимо от заявленных направлений все цели связаны с улучшением текущего состояния школы. Это может быть повышение успеваемости, оптимизация школьной культуры или ресурсов. Большинство целей сфокусированы на создании лучшей образовательной среды для учеников, что

№	Слово	Число раз	Пример употребления
1	школа	11	«Когда школа соответствует требованиям и нормам по условиям образовательной деятельности (чистота, полотенца в туалетах, гардероб в порядок привели)»; «Рейтинг школы в районе, хотя сами мы на него не ориентируемся»
2	дети	9	«В среднем, дети по окончании школы поступают на бюджет в хорошие вузы или колледжи»; «Дети бегут в школу с радостью»; «Процент посещаемости детей»
3	ЕГЭ	9	«Результаты ЕГЭ и рейтинг школы, но кто этот рейтинг строит и по каким критериям оценивает?»
4	критерии	7	«Есть критерии/показатели для регулярной обязательной аттестации директора»
5	родители	6	«Родители отдают своих двоих, троих детей в нашу школу; дети, повзрослев, приводят своих детей к нам»
6	директор	6	«Насколько директор владеет информацией о том, что реально происходит в школе»
7	ОГЭ	5	«Результаты ЕГЭ и ОГЭ — положительная динамика из года в год»
8	количество	5	«Количество учеников в школе, в том числе новых»
9	результаты	4	«Результаты опросов детей и родителей об их удовлетворенности»; «Я не знаю ответа на этот вопрос. Сложно применить шкалы результата на измерения свободы личности. Как измерить чувство собственного достоинства?»
10	цели	4	«У каждой ступени есть свои цели и свои метрики, четко прописанные»
11	учителя	4	«Я хожу лично на все уровни всех учителей выпускных классов, чтобы видеть наш уровень обучения своими глазами и прогнозировать оценки на ОГЭ и ЕГЭ»
12	ученики	4	«Количество учеников, дошедших до конца года»
13	качество	3	«Качество образования оценивается из данных о сдаче ОГЭ и ЕГЭ, а также по олимпиадникам из порталов, где регистрируются итоги олимпиад»
14	обучение	3	«Насколько дети мотивированы на обучение и участвуют в мероприятиях»
15	знания	3	«Уровень знаний детей (ОГЭ, ЕГЭ,% олимпиады,% поступления) — тут тоже сложно что-то утверждать, ведь по факту ЕГЭ не показывает уровень знаний»

Табл. 3. Список наиболее частотных слов при ответе на вопрос о критериях оценки деятельности директора школы. Источник: Григорьева Т. В.

Tab. 3. The most frequent keywords found in answers to the question on the criteria of assessment of a school principal's activity. Source: Grigorieva T. V.

подразумевает их академические успехи, личностное развитие и благополучие.

Вопрос о критериях оценки достижения цели был необходим, чтобы проследить причинно-следственные взаимосвязи между тем, как директора формулируют цель своей должности, и тем, какие критерии оценки они называют. Ни в одном из интервью ответ на вопрос о критериях оценки не вытекал логично из формулировки цели. Контент-анализ ответов на третий вопрос представлен в табл. 3.

Выявлены следующие группы ответов о критериях оценки достижения цели должности директора школы.

1. Образовательные результаты («высокие результаты ЕГЭ и ОГЭ, которые являются «билетами в жизнь»; «количество победителей и призеров олимпиад»; «результативность детей и педагогов в творческих конкурсах»; «высокий процент выпускников, поступающих на бюджетные места в хорошие вузы или колледжи»).

2. Вовлеченность учащихся («98% детей вовлечены в дополнительное образование»; «вовлеченность детей из зоны риска в бесплатные мероприятия, что помогает в профилактике правонарушений»; «спортивные успехи детей, развитие командного духа»).

3. Безопасная и поддерживающая среда («дети свободно делятся своими переживаниями с учителями»; «уменьшение числа детей со склонностью к суициду»; «отсутствие жалоб от детей, родителей и педагогов»).

4. Репутация школы («родители отдают своих младших детей в ту же школу»; «выпускники приводят своих детей в школу»; «сотрудники школы приводят своих детей учиться сюда»; «рейтинг школы в районе, в городе»).

5. Эмоциональное состояние педагогического коллектива («нормализация эмоционального состояния педагогов»; «лояльность педагогического коллектива»).

Четверо из опрошенных директоров не упоминали ЕГЭ и ОГЭ в числе критериев оценки их деятельности. Из девяти респондентов, упомянувших ЕГЭ и ОГЭ, четверо показатели этих экзаменов называют косвенными: «Результаты ЕГЭ и ОГЭ – это внешние оценки. Они не более чем ориентиры».

Обсуждение результатов

Роли, цели и критерии оценки эффективности директоров школ многогранны и охватывают различные аспекты образовательного процесса. Среди респондентов нет единого понимания цели и прозрачных критериев оценки эффективности деятельности директора школы. При сравнении целей и критериев их достижения у директоров школ можно заметить, что цели зачастую являются абстрактными и стратегическими, в то время как критерии их достижения более конкретны, но не содержат измеримых показателей. Ни у одного из опрошенных участников исследования цели должности и критерии их достижения не были письменно зафиксированы.

Можно разделить все ответы на две категории: эмоционально окрашенное отношение и функциональное описание. Важно, что отсутствуют различия в описаниях роли директора в зависимости от стажа или типа школы (частной или государственной).

Внимание и усилия директоров направлены: на обеспечение высокого уровня преподавания и обучения; на развитие учеников, включая их академические достижения, социальные навыки и эмоциональное благополучие; на формирование и поддержание позитивной школьной культуры, развитие и сохранение ценностей и традиций школы; на установление и поддержание эффективных коммуникаций с родителями, местным сообществом, образовательными учреждениями и другими заинтересованными сторонами. Также отмечены такие организационные задачи, как эффективное управление ресурсами школы, включая бюджет, кадровые вопросы, инфраструктуру и материально-техническую базу. Таким образом, директору школы необходимо находить баланс между различными направлениями работы, чтобы обеспечить развитие образовательного учреждения (Шамова, 2009).

Респонденты не связывают между собой понятия роли, цели и результата. Затруднения вызвали вопросы о конкретных критериях того, насколько сформулированная цель достижима. Ответы показали, что таких

критериев у респондентов нет. Иными словами, формулировка цели озвучивалась отдельно от критериев.

Также респонденты испытывают явные сложности с определением фокуса приложения своего внимания при многовекторности целей. Нет четкого понимания, что является целью, а что лишь следствием или необходимыми условиями.

В числе критериев достижения целей часто упоминаются конкретные и измеримые показатели – результаты ЕГЭ и ОГЭ, число учеников и финансовые показатели школы. Это, казалось бы, делает оценку достижения целей более объективной и конкретной.

Однако директора подчеркивали, что результаты ЕГЭ не показывают реальной картины уровня образования в школе. Когда показатели ЕГЭ становятся целью образовательного процесса и включаются в систему мотивации директоров и педагогов, возникает риск потери фокуса на всестороннем развитии ребенка и системном образовании. Некоторые цели, озвученные большинством директоров (например, максимальное развитие личности ребенка и создание безопасной и комфортной среды), труднее измерить количественно.

Ситуация, когда цели и критерии их достижения различаются, может привести к нескольким проблемам.

1. Если цели сформулированы абстрактно, а критерии достижения слишком конкретны и не связаны с целями, это может затруднить процесс управления. Руководителям будет сложно ориентироваться на конкретные действия и стратегии, направленные на достижение целей.

2. Когда критерии достижения не отражают истинных целей, может возникнуть разрыв между ожиданиями заинтересованных сторон (учащихся, родителей, учителей) и фактическими результатами. Это может

привести к недовольству и снижению доверия к руководству школы.

3. Отсутствие осознания единой роли директора может привести к конфликтам и недопониманию внутри педагогического коллектива. Учителя и сотрудники могут иметь разные требования к директору и ожидания от него, что создает напряженность и снижает эффективность работы.

4. Учителя и сотрудники могут потерять мотивацию, если не видят связи между своей работой и достижением стратегических целей. Критерии, которые не отражают реальную цель, могут сделать их усилия бессмысленными.

5. Если критерии не соответствуют целям, ресурсы (время, деньги, человеческие ресурсы) могут быть распределены неэффективно.

В результате усилия будут направлены на выполнение задач, которые не способствуют достижению стратегических целей.

6. Без четкого соответствия между целями и критериями трудно оценить реальный прогресс. Это затрудняет

принятие решений и корректировку стратегий, необходимых для достижения целей.

Ситуация осложняется тем, что у школы есть много заказчиков со своими собственными критериями оценки школы и в том числе деятельности директора. При многомерности целей в условиях отсутствия прозрачных критериев их оценки директор рискует получить негативные отзывы о своей работе вне зависимости от реальных результатов.

Хотя в исследовании участвовали руководители школ Москвы и Подмосковья, в интервью выявлено влияние расположения школы на целеполагание директора. Школы в бедных промышленных районах сталкиваются с большими трудностями по сравнению со школами из более благополучных мест. Один из респондентов утверждает: «Колоссальная разница в разных районах Москвы хорошо заметна на развитии платных

ЗАТРУДНЕНИЯ ДИРЕКТОРОВ В ФОРМУЛИРОВКЕ ЦЕЛЕЙ И КРИТЕРИЕВ МОГУТ СТАТЬ ОСНОВОЙ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ БАРЬЕРОВ, КОТОРЫЕ ПРИХОДИТСЯ ПРЕОДОЛЕВАТЬ РУКОВОДИТЕЛЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

услуг в школе. Платежеспособность родителей часто отражает их социальную роль: если родители сами без образования, то у них имеются своеобразные требования к обучению своих детей. В богатых районах школы могут предлагать больше платных услуг, в то время как в бедных районах такие услуги менее востребованы». Несколько директоров отметили, что они могут больше влиять на школьные процессы в районах с высоким социальным статусом родителей, в то время как в менее обеспеченных районах родители более пассивны.

На целеполагание директора и критерии эффективности его деятельности влияет и вопрос с интеграцией детей мигрантов, создающий дополнительные вызовы в виде языкового барьера, культурной адаптации и т. п. Пример из интервью: «В районе, где расположена школа, преобладают мигранты, в школе более 50% детей из Средней Азии, не говорящих по-русски». При целеполагании директору необходимо объективно учитывать обстоятельства, в которых функционирует школа.

Можно предложить следующие рекомендации для устранения несоответствия между целями и критериями их достижения. В первую очередь, директорам школ рекомендуется пересмотреть свои собственные формулировки целей и критерии их оценки. О том, как это сделать, подробно написано в издании «Регион: управление образованием по результатам: теория и практика» (Третьяков, 2001), рекомендации которого могут быть актуальными и для нынешних директоров школ.

После осознания и формулирования своей цели и критериев ее достижения действующему директору рекомендуется провести стратегическую сессию с участием всех заинтересованных сторон (педагогического коллектива, родителей и учащихся) для формулирования целей

школы и критериев их достижения с учетом всей специфики, в которой каждая школа функционирует. По итогам коллективного обсуждения цели директора могут быть скорректированы, уточнены. Результаты должны быть письменно зафиксированы, чтобы на них можно было опираться при оценке достижения и регулярно пересматривать их актуальность. Важность коллегиального принятия подобных решений и взаимодействия между разными участниками образовательного процесса не вызывает сомнений и представляется эффективной в нынешних реалиях (Yulianti et al., 2022).

ПО МНЕНИЮ АВТОРА, ТРЕТЬЯ РЕДАКЦИЯ ФГОС ДЕЛАЕТ РОЛЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В УПРАВЛЕНИИ И ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛЕЙ ЕЩЕ БОЛЕЕ ЗНАЧИМОЙ

Крайне важно организовать регулярные тренинги и семинары для директоров и учителей по разработке и использованию методик целеполагания, например SMART (Specific, Measurable, Achievable,

Relevant, Time-bound) (Березина и др., 2022; Гордашникова, 2022; Hyseni Duraku, Hoxha, 2021). Обучение должно включать примеры успешных целей и критериев, уже доказавших свою эффективность в других школах. В рамках этого обучения важно внедрить систему регулярного мониторинга и оценки достижения критериев для конкретной школы, что позволит своевременно корректировать цели и критерии на основе текущих данных и изменений в образовательной среде. Эффективным будет создание рабочей группы, ежемесячно анализирующей данные о достижении целей и вносящей необходимые изменения. Такая группа должна состоять из представителей администрации школы, педагогов, родителей и учеников.

Современное школьное образование по всему миру сталкивается с новыми сложными задачами, которые становятся побудительными целями. Однако вопросы целеполагания для руководителей школ и надежных критериев

оценки эффективности их работы несколько не утрачивают своей актуальности.

Предложенные нами рекомендации помогут создать более четкую и согласованную систему управления, где цели и критерии их достижения будут взаимосвязаны и направлены на реализацию стратегических задач школы. Это обеспечит более эффективное управление, повысит мотивацию персонала и улучшит образовательные результаты.

Ограничения исследования

Одно из основных ограничений, снижающих репрезентативность исследования, – размер и состав выборки. Были интервьюированы директора школ Москвы и Подмосковья; их коллеги из других регионов, а также из школ с различными социально-экономическими условиями не были включены в выборку. Слабой стороной исследования является его география, ограничивающая возможность применения результатов к другим регионам и типам школ, особенно с различными социально-экономическими и культурными контекстами. Увеличение выборки участников исследования, включая директоров школ из различных регионов и с различными социально-экономическими условиями, необходимо для повышения репрезентативности получаемых данных.

Применение полученных результатов в дальнейших исследованиях

Результаты могут быть использованы для разработки более комплексных теоретических моделей образовательного менеджмента, учитывающих эмоциональные и функциональные аспекты лидерства, а также для изучения того, как восприятие роли директора влияет на образовательные результаты и качество управления школами.

Затруднения директоров в формулировке целей и критериев могут стать основой для дальнейших исследований барьеров, которые

приходится преодолевать руководителям образовательных учреждений. Это позволит разработать инструменты и методики для преодоления этих барьеров.

Практическое применение результатов исследования

Результаты исследования могут быть использованы для создания программ повышения квалификации, направленных на улучшение навыков директоров школ в формулировке целей и критериев. Такие программы помогут директорам лучше понимать и структурировать свои задачи, что приведет к повышению эффективности управления. На основе полученных данных могут быть разработаны тренинги и семинары, ориентированные на развитие конкретных управленческих навыков и компетенций, необходимых для успешного выполнения роли директора школы.

Результаты работы могут быть использованы для информирования образовательной политики на уровне регионов и государства. Представленные данные могут помочь разработать более гибкие и адаптивные подходы к управлению образовательными учреждениями, учитывающие различные восприятия ролей и целей директоров.

Выводы

По мнению автора, третья редакция ФГОС делает роль директора школы в управлении и достижении целей еще более значимой. Цели, поставленные с учетом объективных обстоятельств, в которых находится школа, могут приводить к появлению новых подходов в управлении, что повлияет на эффективность и результативность всего образовательного процесса. Общественное обсуждение единого понимания роли директора может способствовать более скоординированным усилиям по улучшению качества образования. Полученные результаты подчеркивают необходимость разработки четких и измеримых целей и критериев

оценки эффективности деятельности директоров школ. Такие критерии позволят объективно оценивать достижения и вносить корректировки в управленческие процессы, что в конечном итоге повысит качество образования. Важно учесть уникальные обстоятельства каждой образовательной организации.

Рекомендуются проведение стратегических сессий с участием всех заинтересованных сторон для формулирования целей школы и критериев их достижения, организация регулярных тренингов и семинаров по разработке методик целеполагания, а также внедрение системы регулярного мониторинга и оценки прогресса.

Данное исследование не только выявляет проблемы и затруднения, с которыми сталкиваются директора при формулировании целей и критериев, но и предлагает пути их решения, способствующие повышению эффективности управления образовательными учреждениями и улучшению качества образования.

По итогам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. Первоначальная гипотеза о том, что директора школ имеют сформулированную цель своей должности и четкие критерии ее оценки, не подтвердилась. Собственные формулировки целей часто являются обобщенными и не содержат конкретных измеримых критериев. Это затрудняет объективную оценку достижения поставленных целей.

2. Необходимо разработать четкие и измеримые цели для должности директора школы. Важность четких критериев позволит давать объективную оценку достижений и прогресса, что способствует повышению эффективности управленческих решений.

3. Директору школы рекомендуется сформулировать цель своей деятельности и критерии ее оценки индивидуально, а затем обсудить и зафиксировать их вместе с педагогическим коллективом, советом школы, родителями и учащимися. Совместное определение целей и условий позволяет всем участникам образовательного процесса работать в одном направлении.

Список источников

- Березина, Т. И., Москаленко, М. С., Федорова, Е. Н., Шарай, Н. А. (2022). Совершенствование внутренней системы оценки качества образования в современной школе. *Школа будущего*, 5, 8–23.
- Гордашникова, О. Ю. (2022). Траектории профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций. *Научно-педагогическое обозрение*, 5(45), 128–135. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-5-128-135.
- Грэм, П. А. (2011). *Америка за школьной партией: как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации*. Москва: ВШЭ.
- Ефремов, Р. В. (2016). Применение программно-целевого подхода для управления развитием школы. *Символ науки*, 2, 109–111.
- Лукша, П. О. (2021). Мы присутствуем при зарождении новой парадигмы: Павел Лукша об экосистемах в образовании. *Skillbox Media*. https://skillbox.ru/media/education/interview_pavel_luksha (дата обращения: 04.06.2024).
- Поташник, М. М., Моисеев, А. М. (1997). *Управление современной школой: в вопросах и ответах*. М.: Новая школа.
- Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». (2022). *Гарант*. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 18.06.2024).
- Приказ от 19 апреля 2021 г. № 250н «Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)". (2021). *КонтурНорматив*. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=400848> (дата обращения: 13.05.2024).
- Савиных, Г. П., Волчек, М. Г., Халлиулина, Г. С. (2020). Моделирование ВСОКО как условие аутентичных стратегий управления качеством образования в школе. *Вестник педагогических инноваций*, 4, 5–14.
- Третьяков, П. И. (ред.). (2001). *Регион: управление образованием по результатам: теория и практика*. М.: Новая школа.
- Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). (n. d.). *ФГОС*. <https://fgos.ru/> (дата обращения: 18.06.2024).
- Шамова, Т. И. (2009). *Управление образовательными системами: избранные труды*. М.: Перспектива.

References

- Adeshola, I., Adepoju, A. P. (2023). The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*, 31, 1–14. DOI: 10.1080/10494820.2023.2253858.
- Berkovich, I., Hassan, T. (2024). Principals' digital instructional leadership during the pandemic: Impact on teachers' intrinsic motivation and students' learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 934–954. DOI: 10.1177/17411432221113411.
- Connolly, M., James, C. (2024). Developing and proposing rational and valid principles for effective school governance in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 417–434. DOI:10.1177/17411432221077507.

Hoque, K. E., Raya, Z. T. (2023). Relationship between principals' leadership styles and teachers' behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 111. DOI:10.3390/bs13020111.

Hyseni Duraku, Z., Hoxha, L. (2021). Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work. *Frontiers in Education*, 6, 659919. DOI:10.3389/educ.2021.659919.

James, C. R., Dunning, G., Connolly, M. (2006). *How very effective primary schools work*. London: SAGE Publications Ltd.

Martin, S., Horgan, D., O'Riordan, J., Maier, R. (2023). Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. DOI:10.1080/13603116.2023.2222304.

Meyer, F., Bendikson, L., Le Fevre, D. M. (2023). Leading school improvement through goal-setting: Evidence from New Zealand schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 365–383. DOI:10.1177/1741143220979711.

Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23(2), 479–498. DOI:10.1007/s11218-020-09544-4.

UNESCO Digital Library. (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501> (access data 20.06.2024).

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113. DOI: 10.1080/03055698.2020.1740978.

Yeh, C. Y., Tsai, C. C. (2022). Massive distance education: barriers and challenges in shifting to a complete online learning environment. *Frontiers in Psychology*, 13, 928717. DOI:10.3389/fpsyg.2022.928717.

The analysis of goal setting and performance criteria among school principals in the light of the third release of the Federal state educational standards in the Russian Federation

Tatiana V. GRIGORIEVA,

Ph.D. student, Moscow Pedagogical State University, Institute of Pedagogy and Psychology, 6 Maliy Sukharevsky Drv., 127051, Moscow, RF. E-mail: GTVhmboss@yandex.ru

ABSTRACT The importance of clear understanding of their goal by school principals is especially dramatic now when the third release of the Federal state educational standards was published. At the same time, there is a problem of working out formal criteria allowing to estimate the performance of such principals. This work aimed to identify which reference points school principals are focused on and how they approach them practically. One of the expected outcomes of this survey was to suggest the criteria of performance of school principals. Thirteen principles were interviewed in Moscow and Moscow Region for this purpose. The frequency analysis of their responses allowed them to identify the key words and phrases thus enabling to reveal the key tendencies and emphases in targeting and performance estimate. The interviewed principals did not manage to indicate the goals of their activity clearly which most likely leads to the difficulties in the efficient management. None of the respondents possessed the idea of objective and measurable key performance indicators of their work. Even quantitative values, such as the results of exams and tests, are not interpreted by principals as reliable estimates of their performance and the success of a school. The results obtained highlight the necessity to work out clear and measurable criteria to evaluate the performance of school principals. Such criteria may allow for unbiased estimates of achievements and introduce the corrections in management processes which will ultimately improve the quality of education. Some recommendations are suggested on how to teach school principals a clear goal setting taking into account the unique features of each school.

KEY WORDS school principals, goals of school management, Federal state educational standards, performance evaluation, key performance indicators, management of educational organization, goal setting in schools, difficulties in school management

THE CITATION REFERENCE Grigorieva T. V. The analysis of goal setting and performance criteria among school principals in the light of the third release of the Federal state educational standards in the Russian Federation. *Educational Policy*, (2024), 3(99), 83–94. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-83-94

Received: 09.2024

Accepted: 10.2024

Date of publication: 10.2024

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



УНИВЕРСИТЕТЫ КАЗАХСТАНА в рейтингах приверженности устойчивому развитию

Сабина Мусина, Игорь Владимиров, Рената Гасанова

АННОТАЦИЯ На протяжении последних лет республика Казахстан в своей образовательной политике придерживается глобально признанных целей устойчивого развития (ЦУР), о чем свидетельствует включение этих целей в Национальную стратегию развития «Казахстан 2050», План нации «100 шагов по достижению пяти институциональных реформ», Государственную программу «Нурлы Жол» (2020–2025). ЦУР также включены в стратегии развития ведущих университетов страны. С учетом национальных приоритетов устойчивое развитие в области образования является ключевым направлением совершенствования системы высшего образования в Казахстане. Для лучшего понимания динамики университетов республики в парадигме устойчивого развития авторами рассмотрены результаты международных рейтингов *UI GreenMetric* и *QS Sustainability World University Rankings*. Вузы Казахстана сравниваются с вузами других стран Средней Азии. Согласно рейтингу *UI GreenMetric-2023*, в топ-500 включены 4 вуза Казахстана, 7 вузов Узбекистана, 2 вуза Туркменистана. Согласно рейтингу *QS Sustainability University Rankings-2023*, в топ-500 из всех вузов Средней Азии включен лишь один университет Казахстана. В статье сделан вывод о том, что университеты Казахстана на международной арене демонстрируют скромные позиции в приверженности ЦУР, однако в то же время занимают лидирующие позиции в рейтингах экологического развития среди университетов стран Средней Азии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА устойчивое развитие, университет, Казахстан, *UI GreenMetric*, *QS Sustainability World University Rankings*

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-96-104

УДК 378.1

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Мусина С. К., Владимиров И. В., Гасанова Р. Р. Университеты Казахстана в рейтингах приверженности устойчивому развитию. Образовательная политика, (2024), 3(99), 96–104. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-96-104

Поступила: 06.2024

Принята: 06.2024

Дата публикации: 10.2024

Введение

В настоящее время высшие учебные заведения во всем мире уделяют все больше внимания тематике устойчивого развития. Принятие ООН целей устойчивого развития на 2015–2030 гг. побудило университеты пересмотреть свое развитие в соответствии с этими целями. Это делается не только для решения актуальных национальных и глобальных проблем, но и для того, чтобы подчеркнуть неравнодушное отношение к глобальной повестке, что представляет университеты в позитивном свете в ходе маркетинговых кампаний.

В условиях нарастающей конкуренции и коммерциализации современного высшего образования любые стратегии повышения узнаваемости университетов могут принести свои плоды. Именно поэтому многие университеты стремятся попасть не только в рейтинги качества образовательных услуг, но и в рейтинги, показывающие их приверженность современным экологическим трендам или глобальной повестке (например, ЦУР).

В Казахстане все более укрепляется понимание того, что высшее образование играет ключевую роль в достижении целей развития государства и глобальных



Сабина Кайратовна МУСИНА

аспирантка кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

(119234, РФ, Москва, ул. Ленинские горы, 1, стр. 52). IstinaresearcherID (IRID): 402744674; ResearcherID: XMB-1126-2023; Scopus Author ID: 57221647244; ORCID: 0000-0003-2837-7566.
E-mail: sabina.musina@bk.ru



Игорь Викторович ВЛАДИМИРОВ

аспирант кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

(119234, РФ, Москва, ул. Ленинские горы, 1, стр. 52). IstinaresearcherID (IRID): 345457650; ResearcherID: JEO-9713-2023; ORCID: 0000-0003-4880-5863.
E-mail: vladimirov.msu@bk.ru



Рената Рауфовна ГАСАНОВА

к. псих. н., старший преподаватель кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

(119234, РФ, Москва, ул. Ленинские горы, 1, стр. 52). IstinaresearcherID (IRID): 50292732; ORCID: 0000-0002-4641-0019; ResearcherID: AAM-9027-2020.
E-mail: renata_g@bk.ru

целей устойчивого развития. Тренд подтверждается интеграцией ЦУР № 4 «Качественное образование» в Национальную стратегию развития «Казахстан 2050», План нации «100 шагов по достижению пяти институциональных реформ», Государственную программу «Нурлы Жол (2020–2025)» (Хаджиев, Омир, 2020; Yelubayeva, Tashkyn, Berkinbayeva, 2023; Преобразование нашего мира..., 2015).

Многогранная повестка ЦУР хорошо подходит для решения проблем, с которыми Казахстан сталкивается в своем стремлении «добиться качественного и устойчивого подъема экономики, ведущего к повышению благосостояния населения на уровень стран ОЭСР и основывающегося на повышении конкурентоспособности бизнеса и человеческого капитала, технологической модернизации, совершенствовании институциональной среды, а также минимизации негативного влияния человека на природу»¹.

Согласно рамочной программе сотрудничества с ООН (2020), к 2025 г. ожидаются следующие результаты в области образования: «Все население Казахстана, особенно наиболее уязвимые группы, приобретут знания и навыки, которые позволят в равной степени вносить вклад в устойчивое развитие страны. Путем интеграции вопросов устойчивого развития в учебные программы дошкольного, начального, среднего и высшего образования мы намерены взаимодействовать с теми, кого непосредственно коснется реализация ЦУР на протяжении всей их жизни, — детьми, подростками и молодежью». Основные отмеченные университеты-партнеры реализации рамочной программы сотрудничества с ООН: Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахский национальный женский педагогический университет, Университет Нархоз, Южно-Казахстанский Государственный университет им. М. Ауэзова (Там же).

¹ Рамочная программа сотрудничества в целях устойчивого развития Казахстана, 2021–2025. (12 августа 2020). Веб-архив ООН. <https://kazakhstan.un.org/en/resources> (дата обращения 05.03.2024).

Стоит отметить, что Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Казахстана разработало национальную платформу отчетности по ЦУР, которая доступна по адресу <https://kazstat.github.io>. Информацию о процессе имплементации и реализации Целей устойчивого развития в Казахстане, работе Координационного Совета и пяти Межведомственных рабочих групп по вопросам ЦУР можно также отслеживать онлайн: <https://economy.kz>.

Материалы и методы

Для анализа рейтингов приверженности казахстанских университетов парадигме устойчивого развития были рассмотрены результаты международных рейтингов

UI GreenMetric

и *QS Sustainability World University Rankings*.

Из каждого рейтинга выделены 10 наиболее успешных университетов, их показатели приведены ниже, в таблицах. Из двух указанных рейтингов выделены данные об университетах стран Средней Азии (Казахстан, Туркменистан, Кыргызстан, Узбекистан, Таджикистан): количество вузов, включенных в топ-100, в топ-500, в топ-1000. Данные в таблицах дополнены информацией о населении этих стран и их местом в рейтинге *Democracy index*, 2023. На основе сравнительного анализа таблиц был сделан вывод о перспективах развития университетов Казахстана и других стран Средней Азии как базиса для реализации парадигмы «образование в целях устойчивого развития» (ОУР). При анализе таблиц использовались теоретические общелогические методы (сопоставительный анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция).

Результаты и их обсуждение

Процесс трансформации высшего образования Казахстана в интересах устойчивого развития основан на ЦУР, которые органично интегрированы в стратегии развития университетов в согласии с лучшими мировыми практиками (Гаврильева, Сугимото и др., 2018; Мазуров, Банчева, 2021). Мировые практики устойчивого развития в сфере высшего образования выделяют следующие основные факторы успеха:

- участие широкого круга сторон: студентов, представителей государственной власти и бизнес-элиты и др.;
- эффективное взаимодействие между прямыми и непрямыми участниками образовательного процесса: преподавателями, студентами, сотрудниками администрации;
- определение целей с учетом реальных потребностей

населения; ясные критерии достижения результатов;

- понимание важности достижения целей устойчивого развития и активное участие всех сторон в этом процессе;
- хорошо продуманная система материальной и нематериальной мотивации со стороны руководства университета;
- формирование экологического сознания через базовое и дополнительное образование на всех уровнях;
- открытие новых образовательных программ экологической направленности (промышленная экология, управление природными ресурсами, природоохранная политика, экономика природопользования и другие).

Данные факторы играют важную роль в преодолении вызовов современности,

**В КАЗАХСТАНЕ ВСЕ БОЛЕЕ
УКРЕПЛЯЕТСЯ ПОНИМАНИЕ ТОГО,
ЧТО ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИГРАЕТ
КЛЮЧЕВУЮ РОЛЬ В ДОСТИЖЕНИИ
ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА
И ГЛОБАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

№	Рейтинг	Наименование университета	Общий балл
1.	100	Восточно-Казахстанский технический университет имени Д. Серикбаева	8350
2.	253	Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова	7525
3.	457	Казахский национальный университет имени аль-Фараби	6540
4.	468	Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Дукеева	6505
5.	521	Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова	6315
6.	570	Атырауский университет имени Х. Досмухамедова	6125
7.	639	Казахский национальный аграрный исследовательский университет	5850
8.	730	Университет Нархоз	5335
9.	712	Государственный университет имени Шакарима	4870
10.	822	Казахский национальный педагогический университет имени Абая	4820

Табл. 1. Топ-10 университетов Казахстана в рейтинге *UI GreenMetric-2023*. Источник: Рейтинг *UI Green Metric World University Rankings*. (n. d.). Центр ILRC Университета Индонезии. <https://greenmetric.ui.ac.id> (дата обращения 05.03.2024).

Tab. 1. Top 10 Universities in Kazakhstan in the *UI GreenMetric Ranking 2023*. Source: *UI Green Metric World University Rankings*. (n. d.). ILRC Center, University of Indonesia. <https://greenmetric.ui.ac.id> (accessed March 5, 2024).

в достижении национальных ЦУР, а также фокусируют внимание на эффективных моделях корпоративного управления и обеспечения устойчивого развития самих университетов². Признание высших учебных заведений главными драйверами в продвижении общества к экономически сбалансированному, социально справедливому и экологически ответственному будущему привело к необходимости разработки нескольких рейтингов университетов в области устойчивого развития. Такие рейтинги предназначены для оценки репутации университетов и их эффективной трансформации в целях решения экологических и социальных проблем, таких как улучшение состояния окружающей среды на территории кампусов, включение курсов по устойчивому развитию в учебные программы и развитие студенческих экологических волонтерских движений (Cotton, Winter, et al., 2018).

Стоит отметить, что феномен ранжирования университетов на основе их параметров

экологичности и приверженности ЦУР представляет собой новое явление, подогреваемое глобальным трендом на устойчивое развитие. Два таких рейтинга, известные на сегодня: *UI GreenMetric* и *QS World University Rankings: Sustainability*. По аналогии с различными национальными и мировыми рейтингами университетов, можно предположить, что в скором времени мы увидим появление и других рейтингов, описывающих экологичность вузов и их приверженность ЦУР.

Всемирный рейтинг университетов *UI GreenMetric* – это рейтинг зеленых кампусов и экологической устойчивости, впервые составленный лабораторно-исследовательским центром ILRC Университета Индонезии в 2010 г. На основе шести критериев (инфраструктура кампуса, энергетика и изменения климата, обращение с отходами, обращение с водными ресурсами, транспорт, образование и наука) аналитики ILRC ранжируют университеты по их экологическим обязательствам и инициативам. Проведем обзор казахстанских высших учебных заведений в данном рейтинге (табл. 1).

В 2023 г. был составлен рейтинг *UI GreenMetric-2023*, в котором проранжированы

2 Программа развития Казахского национального университета имени аль-Фараби на 2022 – 2026 гг. (2022). Официальный сайт Университета аль-Фараби. <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page> (дата обращения 05.03.2024).

Страна (население)	Democracy index, 2023 (Sachs, Lafortune et al., 2023)	Кол-во вузов в топ-100	Кол-во вузов в топ-500	Кол-во вузов в топ-1000
Казахстан (20 млн)	3,08	1	4	15
Туркменистан (7 млн)	1,66	0	2	5
Кыргызстан (7 млн)	3,70	0	0	1
Узбекистан (36 млн)	2,12	0	7	28
Таджикистан (10 млн)	1,94	0	0	0

Табл. 2. Университеты Средней Азии в рейтинге *UI GreenMetric-2023*. Источник: Рейтинг *UI Green Metric World University Rankings*. (n. d.). Центр ILRC Университета Индонезии. <https://greenmetric.ui.ac.id> (дата обращения 05.03.2024).
Tab. 2. Universities of Central Asia in the *UI GreenMetric Ranking 2023*. Source: *UI Green Metric World University Rankings*. (n. d.). ILRC Center, University of Indonesia. <https://greenmetric.ui.ac.id> (accessed March 5, 2024).

1183 университетов из 85 стран, в том числе 18 высших учебных заведений из Казахстана.

В данном «зеленом» рейтинге главным образом отмечены усилия высших учебных заведений по охране окружающей среды. Восточно-Казахстанский технический университет имени Д. Серикбаева занимает в этом рейтинге лидирующую позицию – 100 место, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова находится на 253 позиции, а Казахский национальный университет имени аль-Фараби – на 457 месте.

Для сравнения позиции университетов Казахстана среди вузов других стран Средней Азии представляется интересным проанализировать их конкурентные позиции в этом же рейтинге (табл. 2). У всех стран данного региона имеются примерно одинаковые культурно-исторические условия для развития высшего образования, однако они имеют разные политические режимы, разные человеческие ресурсы и разный экономический потенциал для реализации ЦУР № 4. Также немаловажно

непосредственное понимание и стремление страны к реализации ЦУР № 4, что, как правило, в условиях нелиберальных политических укладов отходит на второй план в списке национальных интересов.

Так, наиболее уверенно в рейтинге *UI GreenMetric-2023* представлены университеты Узбекистана (28 вузов в топ-1000 и 7 вузов в топ-500) и университеты Казахстана (15 вузов в топ-1000 и 4 вуза в топ-500). На первый взгляд, это может быть объяснено большим количеством населения и большего запроса общества на качественное высшее образование. Однако такой запрос опять-таки появляется только в случае либерализации образовательной политики.

Результаты данного рейтинга довольно неоднозначны, и к ним возникает масса вопросов. Сложно сказать, почему Кыргызстан представлен всего лишь одним университетом в топ-1000, а Туркменистан – пятью. Такой же вопрос возникает и в отношении вузов Таджикистана. Возможно, что при составлении рейтинга у аналитиков ILRC возникли

ФЕНОМЕН РАНЖИРОВАНИЯ
УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ ИХ
ПАРАМЕТРОВ ЭКОЛОГИЧНОСТИ
И ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЦУР
ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ НОВОЕ
ЯВЛЕНИЕ, ПОДОГРЕВАЕМОЕ
ГЛОБАЛЬНЫМ ТРЕНДОМ НА
УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ

серьезные трудности в сборе информации о некоторых странах.

В 2023 г. был впервые опубликован рейтинг *QS World University Rankings: Sustainability*, в котором представлены 700 учебных заведений, отражающих результаты их деятельности по двум основным направлениям: воздействие на окружающую среду и социальное воздействие. Данный рейтинг оценивает обязательства университета по построению устойчивого мира за пределами кампуса, то есть степень влияния университета на достижение ЦУР через его инициативы на национальном и международном уровне. Наиболее заметно в рейтинге представлены следующие страны: США (134 вуза), Соединенное Королевство (67), КНР (39), Германия (36), Австралия (34), Италия (32).

Категория «Воздействие на окружающую среду» включает в себя три показателя эффективности: устойчивые институты, устойчивое образование и устойчивые исследования. В категории «Социальное воздействие» рассматриваются пять показателей: равенство, обмен знаниями,

влияние образования, занятость и возможности, а также качество жизни.

Показатели данного рейтинга говорят о росте международного признания вклада университетов Казахстана в достижение целей устойчивого развития. Открывает данный список Казахский национальный университет имени аль-Фараби. В рейтинге данный вуз упомянут не только как лучший в регионе, но и как входящий в топ-500 высших учебных заведений мира (табл. 3). С незначительным отставанием следует Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, занимающий 676 место. Далее в международном рейтинге представлены Казахский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова и Казахский национальный аграрный исследовательский университет, находящиеся в топ-1000 лучших университетов рейтинга, что свидетельствует о растущем влиянии Казахстана на текущую повестку в области устойчивого развития.

Интересно также сравнить позиции казахских университетов среди вузов других стран

№	Рейтинг	Наименование университета	Общий балл
1.	447	Казахский национальный университет имени аль-Фараби	55,0
2.	676	Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева	43,9
3.	881–900	Казахский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева	43,3
4.	981–1000	Казахский Национальный аграрный исследовательский университет	38,3
5.	981–1000	Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова	35,6
6.	1051–1100	Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина	31,1
7.	1101–1150	Казахский национальный педагогический университет имени Абая	24,7
8.	1151–1200	Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави	27,2
9.	1201+	Казахстанско-Британский технический университет	30,2
10.	1201+	Восточно-Казахстанский технический университет имени Д. Серикбаева	27,4

Табл. 3. Топ-10 университетов Казахстана в рейтинге *QS Sustainability University Rankings 2023*.

Источник: Рейтинг *QS Sustainability University Rankings 2024*. (n. d.). Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com> (дата обращения 05.03.2024).

Tab. 3. Top 10 Universities in Kazakhstan in the *QS Sustainability University Rankings 2023*. Source: *QS Sustainability University Rankings 2024*. (n. d.). Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com> (accessed March 5, 2024).

Страна	Население	Democracy index, 2023 (Sachs, Lafortune et al., 2023)	Кол-во вузов в топ-500	Кол-во вузов в топ-1000
Казахстан	20 млн	3,08	1	5
Туркменистан	7 млн	1,66	Нет данных	Нет данных
Кыргызстан	7 млн	3,70	Нет данных	Нет данных
Узбекистан	36 млн	2,12	0	1
Таджикистан	10 млн	1,94	Нет данных	Нет данных

Табл. 4. Университеты Центральной Азии в QS Sustainability University Rankings. Источник: Рейтинг QS Sustainability University Rankings 2024. (n. d.). Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com> (дата обращения 05.03.2024).
Tab. 4. Top-10 Universities in Kazakhstan in QS Sustainability University Rankings 2023. Source: QS Sustainability University Rankings 2024. (n. d.). Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com> (accessed March 5, 2024).

Средней Азии в рейтинге QS Sustainability University Rankings 2023 (табл. 4). Результаты опять-таки весьма неоднозначны. Как видно из таблицы, специалисты QS Ltd. не включили в свой рейтинг университеты Туркменистана, Кыргызстана и Таджикистана. Такое решение, вероятно, было принято по причине отсутствия данных, которые вузы предоставляют рейтинговым агентствам. Это может говорить о безразличии университетов этих стран как к рейтингам в целом, так и к рейтингам устойчивого развития в частности. Кроме этого, отсутствие данных может быть следствием нежелания предоставлять информацию международным организациям (на уровне государства). И наоборот, можно сказать, что страны, которые предоставили данные о своих университетах, стремятся заявить о себе в международном пространстве в хорошем качестве. К таким странам можно отнести Казахстан и Узбекистан.

Очевидно, что сфера образования в Средней Азии сложно поддается международным исследованиям. Это можно видеть и в результатах исследований TIMSS (2019), PIRLS (2021) и PISA (2022), в которых из года в год принимают участие только Узбекистан

и Казахстан. В связи с этими сложностями Туркменистан, Кыргызстан и Таджикистан вполне оправданно показаны слабо или вовсе не показаны в анализируемых рейтингах. И такое положение дел вполне справедливо, ведь открытость данных и прозрачность управленческих решений является основой для устойчивого развития организаций, в том

числе и университетов.

Интересно отметить также, что показатели населения и индекс демократии (в отличие от рейтинга UI GreenMetric) не показывают заметного влияния на представленность страны в рейтинге QS Sustainability.

Это косвенно подтверждает факт, что два анализируемых рейтинга используют разные методики ранжирования для выявления подхода университетов к устойчивому развитию.

Закключение

Участие высших учебных заведений в продвижении парадигмы ОУР и их вклад в преобразование общества с более устойчивым будущим становятся все более значимыми. Университеты объединяют усилия в нескольких

ОЧЕВИДНО, ЧТО СФЕРА
ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ
АЗИИ СЛОЖНО ПОДДАЕТСЯ
МЕЖДУНАРОДНЫМ
ИССЛЕДОВАНИЯМ

областях, включая образование, научные исследования и вовлечение сообщества. Главная задача заключается в том, чтобы университеты стали лидерами в этом процессе. Важно отметить, что университеты играют ключевую роль в реализации ЦУР, представляющих собой комплексный план действий по преодолению глобальных проблем, таких как бедность и климатические изменения.

Внедрение принципов ОУР в деятельность университетов Республики Казахстан все еще находится на начальном этапе развития. Университеты Казахстана начинают осознавать значимость ОУР и вносят соответствующие изменения в программы повышения квалификации своих научно-педагогических кадров³, в образовательные программы и стратегические программы развития: внедрение устойчивых практик в управлении университетом, разработку образовательных программ, связанных с устойчивым развитием, и проведение научных исследований в данной области⁴.

Стоит отметить, что включение повестки «устойчивого развития» в стратегические документы, программные документы и законодательные акты Казахстана говорит о несомненном прогрессе в этой области. Однако этого все еще недостаточно. Так, согласно докладу ООН по устойчивому развитию, в рейтинге «Индекс прогресса по Целям устойчивого развития – 2023» Казахстан занял 66 место из 193 стран. Казахстан улучшил свои показатели по балльной системе по сравнению с прошлым годом, но в текущем году спустился на одно место в рейтинге по сравнению с прошлым годом (2022 год – 65 место) (Sachs, Lafortune, et al., 2023). Изменения метрик, входящих в оценку прогресса в отношении ЦУР № 4, отмечаются как стагнирующие или с незначительным улучшением уже второй год подряд. Но в целом по региону Центральная

Азия позиция Казахстана выглядит обнадеживающе: Кыргызстан (45 место), Узбекистан (69 место), Таджикистан (85 место), Туркменистан (91 место) (Sachs, Lafortune, et al., 2023).

Подводя итог, можно сказать, что представленные результаты международных рейтингов являются удобным сравнительным инструментом для оценки усилий Казахстана по внедрению принципов ОУР в университетах страны. Однако эти рейтинги не являются окончательным ответом на вопрос об истинной приверженности страны к выполнению обязательств, заявленных в стратегиях и конвенциях. Для более глубокого анализа имеет смысл изучить ценностное и смысловое содержание принятых стратегий развития университетов-лидеров, провести социологические опросы преподавателей и студентов, исследовать данные, косвенно указывающие на приверженность, провести наукометрические изыскания на предмет количества публикаций по указанной тематике и многое другое.

Список источников

Гаврильева, Т. Н., Сугимото, А., Фуджи, М. и др. (2018). Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики. *Высшее образование в России*, (7), 52–65. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65>.

Индекс демократии 2023 (Democracy index). (n. d.). Economist Intelligence. <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023> (дата обращения 05.03.2024).

Мазуров, Ю. Л., Банчева, А. И. (2021). Высшее экологическое образование в Японии: социальная миссия и национальные особенности. *Высшее образование в России*, 30(5), 138–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-138-149>.

Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. (2015). Резолюция № A/RES/70/1. Генеральная Ассамблея ООН. Веб-архив UNCTAD. <https://unctad.org> (дата обращения 05.03.2023).

Программа развития Университета аль-Фараби 2022–2026. (2022). Официальный сайт Университета аль-Фараби. <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page> (дата обращения 05.03.2024).

Рамочная программа сотрудничества в целях устойчивого развития Казахстана, 2021–2025. (2020). ООН. Веб-архив ООН. <https://kazakhstan.un.org/en/resources> (дата обращения 05.03.2024).

Рейтинг UI Green Metric World University Rankings. (n. d.). Центр ILRC Университета Индонезии. <https://greenmetric.ui.ac.id> (дата обращения 05.03.2024).

3 Программа развития Казахского национального университета имени аль-Фараби на 2022–2026 гг. Официальный сайт Университета аль-Фараби. <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page> (дата обращения 05.03.2024).

4 Программа развития Казахского национального университета имени аль-Фараби на 2022–2026 гг. (2022). Официальный сайт Университета аль-Фараби. <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page> (дата обращения 05.03.2024).

Рейтинг QS Sustainability University Rankings 2024. (n. d.). Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com> (дата обращения 05.03.2024).

Хаджиева, Г., Омир, А. (2020). Проблемы социально-экономического развития регионов Казахстана в условиях адаптации к устойчивому развитию. *Economics: the strategy and practice*, 15(2), 175–186. https://doi.org/10.51176/JESP/issue_2_T15.

Cotton, D. R., Winter, J., et al. (2018). Is students' energy literacy related to their university's position in a sustainability ranking? *Environmental Education Research*, 24(11), 1611–1626.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1395394>.

Sachs, J. D., Lafortune, G., et al. (2023). Implementing the SDG Stimulus. *Sustainable Development Report 2023*. Dublin: Dublin University Press. <https://doi.org/10.25546/102924>.

Yelubayeva, P., Tashkyn, E., Berkinbayeva, G. (2023). Addressing challenges in Kazakh education for sustainable development. *Sustainability*, 15(19), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su151914311>.

Kazakhstan universities in rankings of commitment to sustainable development

Sabina K. MUSSINA,

PhD student at the Department of Educational Systems Management, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University. 1/52, Leninskie Gory Str., 119234, Moscow, Russian Federation. IstinaResearcherID (IRID): 402744674; ResearcherID: XMB-1126-2023; Scopus Author ID: 57221647244; ORCID: 0000-0003-2837-7566. E-mail: sabina.musina@bk.ru

Igor V. VLADIMIROV,

PhD student at the Department of Educational Systems Management, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University. 1/52, Leninskie Gory Str., 119234, Moscow, Russian Federation. IstinaResearcherID (IRID): 345457650; ResearcherID: JEO-9713-2023; ORCID: 0000-0003-4880-5863. E-mail: vladimirov.msu@bk.ru

Renata R. GASANOVA,

PhD in Psychology, Senior Lecturer at the Department of Educational Systems Management, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University. 1/52, Leninskie Gory Str., 119234, Moscow, Russian Federation. IstinaResearcherID (IRID): 50292732; ORCID: 0000-0002-4641-0019; ResearcherID: AAM-9027-2020. E-mail: renata_g@bk.ru

ABSTRACT Over the past years, the Republic of Kazakhstan has been adhering to the globally recognized Sustainable Development Goals (SDGs) in its educational policy, as evidenced by the inclusion of these goals in the national development strategy «Kazakhstan 2050», the National Plan 100 Steps to Achieve Five Institutional Reforms, and the State Program «Nurly Zhol (2020–2025)». SDGs are also included in the development strategies of leading universities. Sustainable development, considering national priorities in the field of education, is a key direction for improving the higher education system in Kazakhstan. To better understand the development of universities in Kazakhstan within the paradigm of sustainable development, the authors reviewed the results of the international rankings UI GreenMetric and QS Sustainability World University Rankings. The article also compares universities in Kazakhstan with universities in other Central Asian countries. According to the UI GreenMetric 2023 ranking, the TOP 500 includes 4 universities from Kazakhstan, 7 universities from Uzbekistan, and 2 universities from Turkmenistan. According to the QS Sustainability University Rankings 2023, only one university from Kazakhstan is included in the TOP 500 of all universities in Central Asia. The article concludes that universities in Kazakhstan demonstrate modest positions internationally in their commitment to the SDGs, while at the same time, they take leading positions in terms of ecological development compared to universities in other Central Asian countries.

KEY WORDS sustainable development, university, Kazakhstan, UI GreenMetric, QS Sustainability World University Rankings

THE CITATION REFERENCE Mussina S. K., Vladimirov I. V., Gasanova R. R. Kazakhstan universities in rankings of commitment to sustainable development. *Educational Policy*, (2024), 3(99), 96–104. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-96-104

Received: 06.2024

Accepted: 06.2024

Date of publication: 10.2024

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



Александр ПОДДЬЯКОВ, Всеволод ГРУДИНИН

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЮ других и их «троянское» обучение: цифровые технологии в социальных практиках и исследованиях

Существует связанное с троянским обучением явление — противодействие тому, чтобы другие научились чему-то полезному для них. Оно может быть обусловлено, например, соображениями конкуренции, безопасности, защиты своего исключительного статуса.



Нина ПАСТЕРНАК, Александр ПОПОВ

САМОПОЗНАНИЕ В ЮНОСТИ как средство преадаптации к взрослости

В статье рассматривается одна из прикладных задач психологии личности — поиск средств преадаптации молодежи к взрослости, к жизни в условиях неопределенности и стремительно меняющегося мира.



Анна БИТОВА, Марина ПЕРЕВЕРЗЕВА, Ирина ТЕКОЦКАЯ и др.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации до 2030 года

Целью настоящей Концепции является определение основных принципов и разработка механизмов создания на межведомственной основе системы АДК. Долгосрочная цель: повышение качества жизни пользователей АДК.



Олег ФЕДОРОВ, Маргарита ЮРЧЕНКО

НЕНАЙДЕННЫЙ ПРЕДМЕТ: судьбы школьного обществознания в России

Предмет «обществознание» заслуживает того, чтобы быть, наконец, найденным спустя сто лет метаний. Конечно, одно лишь общественно-научное образование не способно адекватно обеспечивать социализацию, построение общей идентичности и продвижение демократической гражданственности, однако мы убеждены, что новая система общественно-научного образования должна давать достаточные знания обо всех видах общественных связей и отношений.