

ИЗМЕРЯЯ ШКОЛЬНИКА: ЗАЧЕМ МЫ РАЗВИВАЕМ И ОЦЕНИВАЕМ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ

Ю.О. ГЕРАСИМОВА^а, Е.А. ОРЕЛ^а

^а *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

Measuring a Schoolchild: Why We Develop and Assess Social-Emotional Skills

Yu.O. Gerasimova^a, E.A. Orel^a

^а *HSE University, 20 Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation*

Резюме

В статье предпринимается попытка обосновать возросшее внимание к измерению и развитию социально-эмоциональных навыков учащихся. Этим термином исследователи называют индивидуальные характеристики, проистекающие из биологических predispositions и факторов окружающей среды и концептуально не зависящие от когнитивных навыков, при этом связываемые с социальным благополучием человека. В статье подчеркивается важность основного положения о возможности развития данного вида навыков. Теоретической основой статьи выступает концепция дисциплинирующего общества М. Фуко, связывающая сбор данных о латентных характеристиках индивида и усиление контроля над ним как над «производительным телом». Развитие социально-эмоциональных навыков при этом рассматривается как способ достижения общественного блага в контексте неоллиберальной парадигмы. Авторы указывают на многомерность современных представлений об индивиде как политиче-

Abstract

The present article attempts to substantiate the increased attention to the measurement and development of students' social-emotional skills. Social-emotional skills are defined as individual characteristics resulting from biological predispositions and environmental factors and conceptually independent of cognitive skills while being associated with social well-being. The article outlines an important aspect of these skills, i.e. their developmental potency. The theoretical framework of the article is M. Foucault's concept of a disciplinary society, linking the collection of data on the latent characteristics of an individual and the strengthening of control over him as a “productive body”. The development of social and emotional skills, in turn, is seen as a way to produce public good within the neoliberal paradigm. The authors point to the complexity of modern views on the

ском субъекте, обладающем агентностью и способностью нести ответственность за свои жизненные обстоятельства в рамках неолиберального этоса, а также теоретических представлений о личности отечественных и зарубежных психологов. Предполагается, что достижение успеха требует развития у индивидов определенных навыков и характеристик, а значит, формируется имплицитный социальный заказ на их развитие со стороны национальных образовательных систем. Особое внимание уделено проблеме неравенства. В статье формулируются две функции развития социально-эмоциональных навыков: дисциплинирующая функция и функция уменьшения социального неравенства. Наконец, в статье анализируются наиболее значимые на сегодняшний день рамки социально-эмоциональных навыков, рассматривается их становление и развитие. Область формирования и оценивания социально-эмоциональных навыков давно вышла за пределы психологии и стала мультидисциплинарной. Авторы ставят своей целью вовлечь профессиональное психологическое сообщество в обсуждение этих процессов, чтобы утвердить более тонкое понимание механизмов, определяющих поведение человека.

Ключевые слова: социально-эмоциональные навыки, измерение навыков, дисциплинарное общество, неравенство.

Герасимова Юлия Олеговна — аспирант, стажер-исследователь, Международная лаборатория оценки практик и инноваций в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Сфера научных интересов: социально-эмоциональные навыки учащихся, саморегуляция, майндфулнес, мышление роста.

Контакты: ygerasimova@hse.ru

Орел Екатерина Алексеевна — старший научный сотрудник, Центр измерений и психометрики в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук.

Сфера научных интересов: измерение в социальных науках, методы психологического исследования, ключевые профессиональные компетенции.

Контакты: eorel@hse.ru

individual as a political subject endowed with agency and a sense of responsibility. It is assumed that the achievement of success requires the development of a set of essential skills in individuals, which implies there exists a social demand for them. The article addresses the adjacent problem of social inequality. The article formulates two functions of social and emotional skills development, namely, the disciplinary function and the function of mitigating social inequality. Finally, the article analyzes the most influential frameworks of social-emotional skills and reflects on their formation and evolution. The authors aim to engage the psychological community in the discussion of the process of formation and evaluation of socio-emotional skills in order to bring a more subtle understanding of human behavior.

Keywords: social-emotional skills, skills assessment, disciplinary society, inequality.

Yuliia Gerasimova — PhD student, Research Intern at the International Laboratory for Evaluation of Practices and Innovations in Education, Institute of Education, HSE University.

Research area: social-emotional skills, self-regulation, mindfulness, growth mindset.

E-mail: ygerasimova@hse.ru

Ekaterina Orel — Senior Research Fellow at the Centre for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, HSE University, PhD in Psychology.

Research area: measurement in social sciences, psychological research methods, key professional competencies.

E-mail: eorel@hse.ru

Предоставляя бесплатное общее образование, государство одновременно определяет и его содержание. Образовательные стандарты выполняют двойную функцию: с одной стороны, они определяют тот объем знаний и навыков, которые государство готово предложить своим гражданам, а с другой — формируют социальный запрос на то, каким должен быть гражданин. При этом образовательные стандарты содержат требования не только к предметным знаниям и навыкам, но и личностным характеристикам человека — компетенциям планирования, самоконтроля, коммуникации, командной работы и пр. (Care et al., 2018; Kress et al., 2004; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2020). В этой статье мы сосредоточимся на том содержании, которое в российских образовательных стандартах входит в раздел личностных образовательных результатов (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2020), а в международной практике определяется как социально-эмоциональные навыки — индивидуальные характеристики человека, которые проистекают из биологических predispositions и факторов окружающей среды, проявляются в виде последовательных паттернов мыслей, чувств и поведения, выработанных в ходе формального и неформального обучения, и которые влияют на достижения человека на протяжении всей жизни (Abrahams et al., 2019; De Fruyt et al., 2015), хотя важно подчеркнуть, что содержание личностных образовательных результатов не ограничивается исключительно социально-эмоциональными навыками. Считается, что эти навыки играют ключевую роль для адаптации человека в обществе, и их отличают принципиальная независимость от когнитивных способностей, устойчивость во времени и по отношению к широкому кругу ситуаций, а также принципиальная возможность развивать их в результате целенаправленного воздействия (Duckworth, Yeager, 2015). Именно последний пункт — возможность развития в результате целенаправленного воздействия — дает возможность образовательным системам заявлять, что школа может и должна формировать в детях ответственность, самоконтроль, навыки командной работы, коммуникации и пр.

Однако возникает вопрос, почему общественный запрос сформировался именно на этот набор навыков. Формулировки в стандартах могут отличаться, тем не менее исследования показывают, что содержательно требования к развитию социально-эмоциональных навыков достаточно универсальны во многих обществах (Care et al., 2018; Griffin, Care, 2014; Добрякова, Фруммин, 2020). Мы попытаемся взглянуть на социально-эмоциональные навыки как часть системы образования и с помощью аппарата нелиберальной этики и концепции дисциплинирующего общества Мишеля Фуко ответить на вопрос, почему в последние годы мы все внимательнее смотрим на ребенка через призму различных исследований. Одна из наших задач — привлечь представителей психологического сообщества к обсуждению набора социально-эмоциональных навыков, который должен соответствовать российскому образовательному стандарту.

Человек под микроскопом

Мишель Фуко указывает на характерное для эпохи модерна изменение формы общественной организации, выразившееся в появлении дисциплинарного общества и развитии науки об индивиде (Фуко, 1999). Если ранее детализированное описание жизни отдельного человека было немислимо в масштабе всего общества и воспринималось скорее как привилегия или как «процедура создания героев», то становление дисциплинарного общества, по мнению Фуко, «изменило это отношение и понизило этот порог» (Там же, с. 280). Фуко указывает на возникновение возможности изучать индивида в качестве отдельного случая, а значит, его индивидуальность подлежит описанию, измерению и сравнению с другими. Фуко связывает сбор данных об индивиде с процедурой «объективации и подчинения» и, как следствие, контроля (Там же, с. 281).

Совершенствование систем сбора информации об экономической ситуации в государстве так или иначе обозначило возможность межстрановых сравнений по уровню доходов на душу населения. Этот показатель довольно продолжительное время использовался как индикатор субъективного благополучия отдельного жителя страны, подразумевалось, что повышение экономического благосостояния отдельного индивида неизбежно приводит к повышению воспринимаемого индивидом благополучия (Stevenson, Wolfers, 2008). В дальнейшем этот индикатор дополнили исследования ценностей (WVS, World Value Survey), а также установок и мнений (ESS, European Social Survey) для того, чтобы осуществлять межстрановой анализ изменений в социальных, политических и духовных сферах и, как следствие, формировать представление об общественном прогрессе в отдельно взятой стране (Haerpfel et al., 2021).

Поиск факторов экономического благополучия и процветания неизбежно приводит к тому, что объем информации о человеке, собираемой исследователями, увеличивается. К социально-экономическим показателям (уровень доходов, образования, состав семьи и пр.) добавляется информация о навыках и компетенциях (исследование PIAAC), ценностях и установках (WVS и ESS). Теперь же мы наблюдаем запрос на глубокий и детальный анализ характеристик человека, а именно его должны дополнить измерения социально-эмоциональных навыков отдельных индивидов, таких как эмоциональная устойчивость, оптимизм, толерантность и способность к эмпатии (исследование SSES) (OECD, 2018). Это является признаком того, что наблюдения за человеком обретают все более высокое разрешение: общество не только интересуется формальной стороной жизни индивида, но и расширяет фокус своего внимания на латентные индивидуальные особенности, связанные с успешностью его адаптации к жизни в социуме. Более того, впервые объектом такого детального анализа становятся дети.

Пристальное внимание к человеку косвенно свидетельствует о «политическом захвате тела», о котором пишет Фуко: индивид, или тело, включается в общественные отношения в качестве производительной силы (Фуко, 1999).

Имея возможность идентифицировать индивида в его особенностях и закрепить, подобно статусу, за ним его индивидуальность, дисциплинарное общество посредством сравнительных измерений может обозначить норму.

Далее через развитие желаемого набора навыков индивид может быть дисциплинирован и превращен в «производительное тело», функционирующее на благо конкретного общества. Характерно, что развитие социально-эмоциональных навыков рассматривается как способ достижения общественного блага (OECD, 2018). Более того, развитие социально-эмоциональных навыков мыслится как необходимый элемент поддержания функционирующего общества: индивиды должны уметь адаптироваться, нести личную и коллективную ответственность, уважать других и быть способными к совместной работе (Kankaraš, 2017).

Таким образом, можно констатировать, что в современном обществе существует своего рода социальный заказ на определенный набор навыков и черт, который, как мы увидим далее, во многом согласуется с этикой неолиберализма.

Представление об индивиде

Прежде всего, неолиберальная этика предполагает, что индивиды могут регулировать свое поведение, являясь свободными и активными субъектами своих жизней (Wrenn, 2015). К концу XX в. представление об индивиде как о политическом субъекте стало многомерным: индивид рассматривается не просто как рациональный агент, ищущий удовольствий и оценивающий издержки их получения, и тем более не как тело, которое нужно муштровывать и окультурировать, прививая определенные моральные ценности и привычки (Rose, 1990). Индивид «повзрослел», обрел автономию, и за ним начали признаваться его права и сложность психической конституции: индивид представляется думающим, чувствующим и взаимодействующим с другими сложными субъектами.

Управлению такими саморегулируемыми индивидами соответствуют не пропаганда и муштра, а образование и научение с целью достижения согласия между их частными интересами и интересами общества (Ibid.). Свобода индивида принимать решения относительно его жизни тесно переплетается с благополучием всего общества, поскольку сами решения и выбор, который совершает человек, являются социально приемлемыми и желательными (Davies, Bansel, 2007).

Достижение максимального потенциала каждого члена сообщества — необходимое условие экономического роста, одним из основных драйверов которого является пришедший на смену физическому капиталу человеческий капитал (Galor, Moav, 2004). Понятие экономического роста, или экономического прогресса, в свою очередь, основывается на идее об эволюционном развитии общества (Galor, Moav, 2002; Wilber, 2001). Однако исследователи указывают на то, что неравенство может препятствовать реализации потенциала отдельного человека (Galor, Moav, 2004) и, соответственно, ограничивать

ресурсные возможности для развития общества, в связи с чем оно становится одной из центральных социальных проблем современного мира.

Неолиберальная этика предлагает довольно оптимистичный взгляд на природу неравенства: оно представляется результатом стечения жизненных обстоятельств, а его последствия могут быть преодолены активными действиями индивида (Wrenn, 2015). В свою очередь, в основе неолиберального нарратива о возможности человека контролировать свои жизненные обстоятельства лежит представление об индивиде как субъекте своей жизни, который, социализируясь, интегрирует идею личной ответственности (Ibid.).

Этос личной ответственности неолиберальной этики находит отражение в теоретических построениях психологов о человеке как о самоэффективном субъекте, обладающем агентностью или, по меньшей мере, потенциалом для ее развития (Bandura, 1989; Davies, Bansel, 2007; Ryan, Deci, 2000).

Подобный дискурс можно проследить и в рамках субъектно-деятельностного подхода, разрабатываемого в отечественной психологии. Так, А.А. Леонтьев, осмысливая понятие «личность» в отечественной психологии и роль личности в системе образования, пишет: «Личность — это динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. <...> ...В первую очередь именно личность социально (культурно) детерминирована, ее сущность — социальна» (Леонтьев, 2000). Такое понимание личности восходит к работам Выготского (1984), Ухтомского (1996), Эльконина (1989). Задачу образования Леонтьев видит в том, чтобы ввести личность в мир социального опыта и ориентировать ее на саморазвитие и самоактуализацию, что во многом согласуется с понятием агентности.

Созвучны теоретическим представлениям об индивиде, наделенном субъектностью, и результаты международного сравнительного исследования ценностей и установок родителей в отношении оптимального развития их детей в XXI в. (Naerper et al., 2021). Так, можно наблюдать усиливающееся внимание к настойчивости, высокой трудовой этике, толерантности и уважению к другим людям — ценностям, зафиксированным в моделях социально-эмоциональных навыков. Стремление к упорной работе сопровождается снижающейся ценностью уважения авторитетов и послушания: наблюдается спад с 84% респондентов, признававших важность уважения к авторитетам, в 1980-е годы до 59% в 2017–2020 гг.

«Душа» ребенка как предмет политического дискурса

Оценивание социально-эмоциональных навыков детей и включение их в государственные образовательные стандарты (ФГОС, 2010) сигнализирует о том, что «душа» ребенка становится предметом политического дискурса (Rose, 1990). Развитие психометрических инструментов для измерения латентных конструкторов наподобие эмоционального интеллекта позволяет

наиболее близко подойти к оцениванию человека не по тому, что он делает, но по тому, что он думает и чувствует.

Дети оказываются в центре внимания общества из-за потенциальной угрозы, которую они, еще не нормированные, могут собой представлять: как будущие солдаты они должны быть физически подготовленными; как будущие граждане они должны быть лояльными государству, в котором они проживают; как будущие члены общества, наделенные правами, они должны уметь взаимодействовать с другими и не причинять вреда достоинству и жизни других людей (Rose, 1990). Более того, дети как будущие автономные субъекты, определяющие качество своей жизни, должны сформировать способность к трудоустройству (*employability*) (Brown et al., 2003). Данная способность, понимаемая как «способность получить работу, удерживаться на рабочем месте и найти новую работу, если того потребуют обстоятельства» (Ibid., p. 110), непосредственно связана с достижением индивидуального экономического благополучия и, как следствие, благополучия общества в целом.

Моральное взросление индивида и его возведение в ранг субъекта, таким образом, возвышает его, признавая его сложное психическое устройство, потребность в автономии, и одновременно перекладывает на него бремя вины за его неспособность принять эту свободу и сделать себя способным к трудоустройству. Кроме того, важным следствием нарратива агентности и личной ответственности является то, что бедность становится отчасти выбором человека, и он как предприимчивый субъект может и должен изменить свое положение.

В связи с этим можно сформулировать две функции развития социально-эмоциональных навыков у детей: дисциплинирующую функцию, направленную на создание социально желательного, но при этом автономного индивида, и опосредованно связанную с ней функцию уменьшения социального неравенства.

Функции социально-эмоциональных навыков

Размышляя о природе навыков, англосаксонские исследователи указывают на эффект Матфея: «Потому что у кого есть, тому будет дано еще, и у него будет в изобилии; а у кого нет, будет отнято и то, что он имеет». Тем самым объясняется неравенство в академических результатах учащихся с разными стартовыми условиями (Cunha, Heckman, 2007; Perc, 2014). Так, например, считается, что ребенок с относительно высокой математической грамотностью на момент поступления в школу с большей вероятностью продемонстрирует еще более высокую математическую грамотность в конце учебного года по сравнению со своими сверстниками.

Тем не менее исследователи указывают на феномен «кросс-продуктивности» (Cunha, Heckman, 2007; Cunha et al., 2010), означающий косвенное воздействие одного типа навыков на другие. В частности, это относится к социально-эмоциональным навыкам, которые могут стимулировать развитие когнитивных: учащиеся с высокими показателями самоконтроля и ориентации на результат в сочетании с настойчивостью имеют возможность улучшить

свои академические успехи в освоении трудных предметов, например математики.

В то время как когнитивные навыки повышают вероятность получения человеком высшего образования и высокооплачиваемой работы, социально-эмоциональные навыки скорее связывают с социальным благополучием человека (Heckman et al., 2006; Kautz et al., 2014). Однако владение этими навыками рассматривается как один из центральных факторов, объясняющих формирование социального и экономического неравенства. Разницу в культурном капитале, понимаемом как прокси социального неравенства, исследователи объясняют скорее дефицитом соответствующих навыков, нежели ограничениями в материальных ресурсах детей из непривилегированных семей (Cunha, Heckman, 2007).

Соответственно, рассмотрение первопричины социального неравенства дихотомически стимулирует выбор направления возможных интервенций для нивелирования неравенства: активное развитие навыков детей или оказание материальной поддержки детям из семей с низким социально-экономическим статусом. Однако данное деление представляет собой ложное упрощение, поскольку эти факторы невозможно изолировать друг от друга, что подтверждают исследования в рамках социологии культуры (Lareau, 2011; Roos et al., 2015; Lichand, Mani, 2020). Нам предлагаются две опции, которые мы рассматриваем как единственно возможные и сопоставляем между собой. Между тем исследователи обращают внимание на возможность «эмерджентного» подхода (Куракин, 2020), в котором происходит интеграция задействованных в воспроизводстве неравенства факторов.

Анализируя академические достижения и способность формировать устойчивые социальные связи, исследователи подчеркивают значимость долгосрочных факторов, таких как семейная среда и доход семьи на протяжении всего периода взросления ребенка. По мнению исследователей, именно эти факторы создают условия для развития когнитивных и социально-эмоциональных навыков детей, которые в свою очередь уже в значительной степени будут определять образовательные и карьерные траектории подростков (Cunha, Heckman, 2007).

Исследователи указывают на наличие глубокой взаимосвязи между обеспеченностью материальными ресурсами и когнитивными навыками (Lichand, Mani, 2020). Навык самоконтроля (self-control), традиционно относимый к группе социально-эмоциональных наряду с аналогичными ему самодисциплиной, способностью откладывать вознаграждение, силой воли, саморегуляцией, исследователи рассматривают как необходимое условие для высоких академических достижений учащихся (Duckworth, Seligman, 2005; Mischel et al., 1989), физического здоровья (Moffitt et al., 2011) и взаимоотношений с другими (Tangney et al., 2004). При этом исследователи обращают внимание на статистически значимую разницу в способности детей продемонстрировать навык отложенного вознаграждения в зависимости от социально-экономического статуса их родителей (Watts et al., 2018). Аннетт Ларо (Lareau, 2011) на примере американских семей показала, как материальные ресурсы

семьи вкупе с культурным капиталом родителей конструируют когнитивные и социальные навыки.

Бедность обычно сопряжена с большими угрозами и неопределенностью и, как следствие, требует большего послушания со стороны детей и более жестких правил и норм (Roos et al., 2015; Gelfand, 2019; Gelfand et al., 2016). Дети в привилегированных семьях воспитываются с ощущением собственного достоинства и положенных им прав (entitlement), о которых они могут заявлять и тем самым адаптировать условия под свои нужды — черта, непосредственно связанная со способностью к саморегулируемому обучению (Zimmerman, 2011). Непривилегированные же дети воспитываются скорее в ключе ограничений собственных нужд и потребностей (constraint) и адаптации к существующим условиям, тем самым ограничивая свою волю к действию (Lareau, 2011). Таким образом, можно предположить, что набор желательных социально-эмоциональных навыков изначально апеллирует к детям из более привилегированных семей.

Посмотрим, как формировался набор этих навыков и как менялось значение обозначенных нами дисциплинирующей функции и функции уменьшения социального неравенства.

Рамки социально-эмоциональных навыков

Наибольший интерес при рассмотрении социально-эмоциональных навыков представляют две рамки: широко распространенная в англоязычных странах рамка CASEL и разработанная для проведения межстрановых сравнений рамка ОЭСР.

В основе рамки социально-эмоциональных навыков CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) лежит смешанная модель эмоционального интеллекта, изначально разработанная Дж. Майером, П. Саловеем и Д. Карузо (Mayer, Salovey, 2007) и затем дополненная научным журналистом Д. Гоулманом (Goleman, 1996). Изначальная модель эмоционального интеллекта включала четыре компонента: восприятие эмоций как способность распознавать эмоции других и идентифицировать собственные эмоции; использование эмоций для стимуляции мышления как способность человека активировать свой мыслительный процесс; понимание эмоций как способность определять причину появления эмоции, а также способность интерпретировать сложные эмоции во взаимодействии с другими людьми; управление эмоциями как способность контролировать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей (Mayer, Salovey, 2007).

Дополненная Гоулманом модель CASEL стала в большей степени напоминать то, что мы сейчас обозначаем как социальные-эмоциональные навыки: в ней появились довольно значительная социальная компонента и ориентация на достижение целей (Goleman, 1996). Таким образом, предполагается, что человек, обладающий эмоциональным интеллектом, может не только осознавать и понимать свои эмоции, но и рефлексировать над своей жизненной траекторией,

ставить цели и достигать их, вместе с тем проявляя лидерские качества и привлекая других людей для достижения этих целей.

При этом Гоулман, аргументируя необходимость в развитии эмоционального интеллекта, приравнивает неспособность контролировать свои эмоциональные импульсы к «моральной неполноценности» (*moral deficiency*), что согласуется с нашим предположением о дисциплинирующей функции социально-эмоциональных навыков. Одновременно с этим в модели прослеживается ориентация на целеполагание и достижение целей, т.е. на навыки, связанные с агентностью человека, создающего свои жизненные условия, что согласуется со вторым предположением о роли социально-эмоциональных навыков в уменьшении социального неравенства в неолиберальной парадигме.

Тем не менее если в первоначальную рамку CASEL вошли навыки из модели эмоционального интеллекта Гоулмана, то в обновленной версии рамки 2020 г. можно наблюдать концептуальный сдвиг (CASEL, 2020). В данной рамке перед нами предстает несколько другой желаемый образ человека, ориентированный уже не столько на достижение собственного благополучия, но на коллаборативное поведение и толерантность по отношению к другим. В настоящее время трудно определить причину такого значительного сдвига от индивидуального к общественному, но можно предположить влияние социальных движений в Соединенных Штатах, как BLM (*Black Lives Matter*), на повестку, в которой формировалась данная рамка. Остановимся на этом предположении, поскольку рефлексия над концептуальным сдвигом в рамке социально-эмоциональных навыков не входит в цели данной статьи.

Рассмотрим рамку социально-эмоциональных навыков, разработанную ОЭСР для проведения межстранового тестирования социально-эмоциональных навыков подростков (SSES). Рамка ОЭСР (Chernyshenko et al., 2018) предусматривает разделение социально-эмоциональных навыков на пять широких компонентов, соответствующих компонентам в модели личности «Большая пятерка»: достижение целей, управление эмоциями, сотрудничество, открытость новому, работа с другими (John, Srivastava, 1999). Кроме того, в рамку также входят составные навыки, такие как самоэффективность, т.е. уверенность в своих компетенциях для достижения поставленной цели, и достижительная ориентация, или стремление к достижению мастерства.

В определении социально-эмоциональных навыков заключено основное положение об их развитии, а именно предположение о возможности влияния среды на биологически обусловленные характеристики человека. В связи с этим представляет интерес концептуальный переход от диспозиционных черт в рамках Большой пятерки к обозначению индивидуальных характеристик человека как навыков (Heckman, Masterov, 2004; Borghans et al., 2008; Conti, Heckman, 2012; Kautz, Heckman, 2014).

Интерес к изучению личностных черт объясняется их потенциальной связью с социальным неравенством (Borghans et al., 2008). В рамках теории рационального выбора исследователи рассматривают когнитивные способности и личностные черты человека как блага, которые определяют поведение индивида (Heckman et al., 2006) и пространство доступных для выбора опций.

Предполагается, что человек с более высоким уровнем самоконтроля, открытости новому опыту, более низким уровнем тревожности будет более комфортно себя чувствовать в ситуациях неопределенности и не ограничивать доступные ему опции (Borghans et al., 2008).

Помимо пространства выбора исследователи указывают и на преимущество индивидов в производительности, опираясь на модель сравнительного преимущества (Almlund et al., 2011). Считается, что определенный набор черт может способствовать выполнению задач, создавая сравнительное преимущество для человека с таким набором личностных черт (Ibid.). В связи с этим некоторые черты могут рассматриваться как продуктивные (доброжелательность), а некоторые, например нейротизм, наоборот, как контрпродуктивные, т.е. препятствующие достижению целей.

Таким образом, включение в экономическую модель личностных черт превращает их в факторы достижения экономического благополучия. Исследователи отмечают, что «глубокое понимание личностных черт обещает обогатить экономическую теорию и понять источники и способы преодоления человеческого неравенства» (Borghans et al., 2008, p. 1038).

Однако предположение о влиянии психологических черт на экономическое благополучие человека в будущем несостоятельно, если рассматривать черты как константу: представление о статичной природе навыков вступало бы в противоречие с идеей о преодолении неравенства силами дееспособного автономного индивида. В более поздних работах исследователей можно наблюдать смену дискурса об изменчивости психологических черт. Исследователи обращают внимание на то, что данные навыки не «вырезаны в камне» (Kautz, Neckman, 2014; De Fruyt et al., 2015), и предлагают отказываться от употребления термина «черта» из-за его коннотации, отсылающей к стабильности, и заменить его на термин «навыки», который в большей степени апеллирует к изменчивости посредством образовательных практик (Kautz, Neckman, 2014). Динамический характер социально-эмоциональных навыков накладывает в связи с этим обязательства на образовательную среду и в некоторой степени снимает с индивида ответственность за неспособность благополучно интегрироваться в сообщество.

Заключение

Как мы видим, пристальное внимание к социально-эмоциональному развитию детей и подростков, попадающих в системы обязательного общего образования, связано, в частности, с проблемой преодоления социально-экономического неравенства через воспитание самостоятельного, саморазвивающегося индивида, способного успешно жить в мире социальных отношений. Привлечение аппарата нелиберальной этики — взгляда на природу неравенства как стечения жизненных обстоятельств, преодолимых силами субъекта, — позволило нам обозначить эту связь.

Национальные системы образования с помощью образовательных стандартов или аналогичных документов участвуют в формировании своего рода

социального заказа на воспитание индивидов, с одной стороны, обладающих агентностью, а с другой — ориентированных на кооперацию и включение в социальные взаимодействия, т.е. субъектов, способных самостоятельно и активно преодолевать те факторы среды, которые создают или усиливают неравенство, и при этом учитывать интересы других людей и помогать им.

Однако свобода и активность субъекта строго регламентируются общественными институтами, а все расширяющиеся возможности сбора и анализа следов жизни человека позволяют создавать дополнительные инструменты контроля. Таким образом, можно предположить, что «политический захват тела» (Фуко, 1999) происходит не только по экономическому и социальному векторам, но и по психологическому.

Это подтверждают и современные исследования социально-экономического неравенства: ученые наконец начали признавать важность не только экономических, культурных и когнитивных факторов его формирования и преодоления, но и эмоциональных (Куракин, 2020; Haid, 2001). Экономисты и социологи достаточно давно работают в поле осмысления социальных процессов через призму психологических концепций и моделей (Heckman, Kautz, 2012; Kahneman, Tversky, 2013). Участие в этом процессе психологов может дать более тонкое понимание механизмов, определяющих поведение человека, и тем самым обогатить понимание природы неравенства и поиск более эффективных способов его преодоления. Психологи же, включаясь в подобную рефлексию, могут расширить свое исследовательское поле тонким пониманием социального контекста, в котором действует их наука.

Литература

- Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений: Т. 4. Педология подростка*. М.: Педагогика.
- Добрякова, М. С., Фруммин, И. Д. (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. М.: Издательский дом Высшей школы экономики.
- Куракин, Д. (2020). Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека». *Социологическое обозрение*, 19(3), 167–231.
- Леонтьев, А. А. (2000). Личность, деятельность, образование. В кн. Н. В. Уфимцева (отв. ред.), *Языковое сознание и образ мира. Сборник статей* (с. 25–34). М.: Институт языкознания РАН.
- Ухтомский, А. А. (1996). *Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях*. СПб.: Петербургский писатель.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. (2020). М.: Национальная ассоциация развития образования и науки. <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
- Фуко, М. (1999). *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ad Marginem.
- Эльконин, Д. Б. (1989). О структуре учебной деятельности. В кн. Д. Б. Эльконин, *Избранные психологические труды* (с. 212–220). М.: Педагогика.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References*.

References

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In E.A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1–181). Elsevier.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources, 43*(4), 972–1059.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work, 16*(2), 107–126.
- CASEL. (2020). *CASELS SEL FRAMEWORK: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers 173). OECD Publishing.
- Conti, G., & Heckman, J. J. (2012). *The economics of child well-being* (Working Paper 18466). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w18466>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review, 97*(2), 31–47.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica, 78*(3), 883–931.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 20*(3), 247–259.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology, 8*(2), 276–281.
- Dobryakova, M. S., & Frumin, I. D. (2020). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal competences and new literacy: from slogans to reality]. Moscow: HSE Publishing House.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939–944.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251.
- El'konin, D. B. (1989). O strukture uchebnoi deyatel'nosti [On the structure of the learning activity]. In D. B. El'konin, *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works] (pp. 212–220). Moscow: Pedagogika.
- Federal'nyi Gosudarstvennyi Obrazovatel'nyi Standart Osnovnogo Obshego Obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. (2020). Moscow: National Association for the Development of Education and Science. <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
- Foucault, M. (1999). *Nadzirat' i nakazyvat'*. *Rozhdenie tyur'my* [Surveiller et punir: Naissance de la Prison]. Moscow: Ad Marginem, 1999. (Original work published 1975 in French)

- Galor, O., & Moav, O. (2002). Natural selection and the origin of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(4), 1133–1191.
- Galor, O., & Moav, O. (2004). From physical to human capital accumulation: Inequality and the process of development. *Review of Economic Studies*, 71(4), 1001–1026. <https://doi.org/10.1111/0034-6527.00312>
- Gelfand, M. (2019). *Rule makers, rule breakers: Tight and loose cultures and the secret signals that direct our lives*. Scribner.
- Gelfand, M. J., Roos, P., Nau, D., Harrington, J., Mu, Y., & Jackson, J. (2016). Societal threat as a moderator of cultural group selection. *Behavioral and Brain Sciences*, 39, Article e38. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15000114>
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49–50.
- Haerper, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E. & Puranen, B. et al. (Eds.). (2021). World Values Survey Time-Series (1981–2020) Cross-National Data-Set. Madrid, Spain; Vienna, Austria: JD Systems Institute & WVSA Secretariat. Data File Version 2.0.0. <https://doi.org/10.14281/18241.15>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2004). *The productivity argument for investing in young children: Working paper 5*. Washington, DC: Committee for Economic Development. https://jenni.uchicago.edu/Invest/FILES/dugger_2004-12-02_dvm.pdf
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2013). Choices, values, and frames. In L. C. MacLean & W. T. Ziemba (Eds.), *Handbook of the fundamentals of financial decision making* (Pt. 1, pp. 269–278). World Scientific.
- Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics* (OECD Education Working Papers, No. 157). Paris: OECD Publishing.
- Kautz, T., & Heckman, J. J. (2014). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. University of Chicago Press.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (NBER Working Paper No. 20749). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w20749>
- Kurakin, D. (2020). Tragedy of inequality: Dehumanizing “L’Homme Total”. *Sotsiologicheskoe Obozrenie [Russian Sociological Review]*, 19(3), 167–231. (in Russian).
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods*. University of California Press.
- Leontiev, A. A. (2000). Lichnost', deyatel'nost', obrazovanie [Personality, activity, education]. In N. V. Ufimtseva (Ed.), *Yazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and a worldview] (pp. 25–34). Moscow: Institut yazykoznaniiya RAN.
- Lichand, G., & Mani, A. (2020). *Cognitive droughts* (CSAE Working Paper Series 2020-02). Centre for the Study of African Economies, University of Oxford. <https://ideas.repec.org/p/csa/wpaper/2020-02.html>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *108*(7), 2693–2698.
- OECD. (2018). *Social and emotional skills: Well-being connectedness and success*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- Perc, M. (2014). The Matthew effect in empirical data. *Journal of the Royal Society Interface*, *11*(98), 20140378. <https://doi.org/10.1098/rsif.2014.0378>
- Roos, P., Gelfand, M. J., Nau, D., & Lun, J. (2015). Societal threat and cultural variation in the strength of social norms: An evolutionary basis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *129*, 14–23.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Taylor & Frances; Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Stevenson, B., & Wolfers, J. (2008). *Economic growth and subjective well-being: Reassessing the Easterlin paradox* (No. w14282). National Bureau of Economic Research.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72*(2), 271–324.
- Ukhtomskii, A. A. (1996). *Intuitsiya sovesti: Pis'ma. Zapisnye knizhki. Zametki na polyakh* [Intuition of a conscience: Letters. Notebooks. Marginalia]. Saint Petersburg: Peterburgskii pisatel'.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Sobranie sochinenii: Vol. 4. Pedologiya podrostka* [Collected works: Vol. 4. Adolescent pedagogy]. Moscow: Pedagogika.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between the early delay of gratification and later outcomes. *Psychological Science*, *29*(7), 1159–1177.
- Wilber, K. (2001). *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*. Shambhala Publications.
- Wrenn, M. V. (2015). Agency and neoliberalism. *Cambridge Journal of Economics*, *39*(5), 1231–1243.
- Zimmerman, B. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.