ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

приоритет2030^

Научный редактор
П.С. Сорокин

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОАКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

2 том доклада

«Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОАКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)

Стратегический проект «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире»

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОАКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

2 том доклада
«Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»

Научный редактор
П.С. Сорокин

приоритет2030^

Электронное издательство «Эгитас»
Москва, 2022

УДК 331.56, 316
ББК 87.526.6, 60.5
С65

Научный редактор

Сорокин Павел Сергеевич, руководитель Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования взрослых Центра развития навыков и профессионального образования Института образования НИУ ВШЭ.

Авторский коллектив

Сорокин Павел Сергеевич, руководитель Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Института образования НИУ ВШЭ (введение, гл. 1, 2, заключение);

Корешникова Юлия Николаевна, научный сотрудник Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Института образования НИУ ВШЭ, (гл. 1, 2);

Афанасьева Ирина Анатольевна, стажер-исследователь Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования взрослых Центра развития навыков и профессионального образования Института образования НИУ ВШЭ (гл. 2);

Исаева Оксана Михайловна, доцент кафедры организационной психологии НИУ ВШЭ — Нижний Новгород (гл.3);

*Савинова Светлана Юрьевна, д*оцент кафедры организационной психологии НИУ ВШЭ — Нижний Новгород (гл. 3);

Шубнякова Наталья Геннадьевна, доцент кафедры венчурного менеджмента НИУ ВШЭ — Нижний Новгород (гл. 3);

Платонова Юлия Андреевна, доцент, кафедра венчурного менеджмента НИУ ВШЭ — Нижний Новгород (глава 3);

Феодосиади Нина Владимировна, руководитель ПУЛ Бизнес-инкубатор НИУ ВШЭ (гл. 4);

Зобнина Маргарита Ренатовна, профессор ПУЛ Бизнес-инкубатор НИУ ВШЭ (гл. 5);

Назаров Михаил Геннадьевич, доцент кафедры венчурного менеджмента НИУ ВШЭ — Нижний Новгород (гл. 4);

Омельченко Елена Леонидовна, директор Центра молодежных исследований Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения НИУ ВШЭ (гл. 5);

Крупец Яна Николаевна, заместитель директора Центра молодежных исследований Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения НИУ ВШЭ (гл. 5);

Нартова Надежда Андреевна, старший научный сотрудник Центра молодежных исследований Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения НИУ ВШЭ (гл. 5);

Бордунос Александра Константиновна, преподаватель департамента менеджмента Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента НИУ ВШЭ (гл. 6);

Карпинская Эмилия Олеговна, преподаватель департамента менеджмента Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента НИУ ВШЭ (гл. 6);

Широкова Галина Викторовна, профессор департамента менеджмента Санкт-Петербургской школы экономики и менеджмента НИУ ВШЭ (гл. 6).

Рецензент

Федина Людмила Викторовна, заместитель директора по научной работе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент.

ISBN 978-0-3694-0896-9 (серия)

ISBN 978-0-3694-0898-3 (том)

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 11

1. Что такое агентность/самостоятельность: выработка рабочего определения 18

Введение 18

1.2. Онтология агентности 22

1.2.1. Соотношение агентности и деятельности 22

1.2.2. События окружающей среды: соотношение структуры и деятельности 27

1.2.3. Внутренние личностные факторы, потенциально важные для развития агентности 31

1.2.3.1. Микроуровень (когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные психические процессы) 32

1.2.3.2. Мезоуровень (интегральные психические процессы — метакогнитивные) 42

1.2.3.3. Макроуровень (рефлексия) 47

Вывод 49

2. Формирование агентности в системе образования 51

2.1. Введение: ситуация с развитием личностных характеристик учащихся, обуславливающих проявление агентности 51

2.2. Эмпирическое картирование глобального «запроса» на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия 57

2.2.1. Дошкольное образование — международный опыт.....58

2.2.2. Образовательные проекты по развитию предприимчивости у поколения Z и альтернативные («свободные») школы в России.....62

2.2.3. Высшее образование.....67

2.2.3.1. Высшее образование: онлайн-ресурсы по развитию агентности.....67

2.2.3.2. Студенческое предпринимательство 70

2.2.4. Дополнительное профессиональное образование для сотрудников 72

2.2.4.1. Основные направления развития самостоятельности/агентности в сфере корпоративного обучения 72

2.2.4.2. Корпоративные университеты как ключевой формат систематического развития самостоятельности/агентности у сотрудников.....77

2.2.4.3. Неформальное образование и повышение квалификации за рамками корпоративного обучения....79

Заключение 85

3. Самонаправленное обучение в условиях изменений 89

3.1. Введение 89

3.2. Концепции самонаправленного обучения 90

3.3. Понятие самонаправленного обучения 93

3.4. Стратегии и стили самонаправленного обучения 105

3.5. Навыки для реализации самонаправленного обучения..... 116

Заключение.....126

4. Современные формы поддержки предпринимательства со стороны университета 130

4.1. Оценка результатов предпринимательского обучения 133

4.2. Факторы развития предпринимательского мышления 135

4.3. Предпринимательская экосистема университетов 137

4.4. Методология исследования 143

4.5. Элементы предпринимательской экосистемы вузов РФ.....144

4.5.2. ЦТТ и прочие аналогичные подразделения 151

4.5.3. Венчурные фонды при университетах..... 153

4.5.4. Университетские стартап-студии 154

4.5.5. Выводы из анализа элементов экосистемы 157

4.5.6. Результаты опроса представителей российских вузов..... 158

4.6. Мировая практика 173

4.6.1. Общее описание..... 173

4.6.2. Акселераторы 178

4.6.3. Центры трансфера технологий 186

4.6.4. Фонды 188

4.6.5. Стартап-студии / венчурные студии 189

4.7. Сопоставление мировой и российской практики 194

5. Крафтовое предпринимательство молодежи как форма проактивного поведения (агентности) 201

Введение 201

5.2. Молодые предприниматели в поле креативной экономики: обзор современных академических дискуссий 206

5.2.1. Молодежное предпринимательство 206

5.2.1.1. Привлекательность предпринимательства для молодежи 206

5.2.1.2. (Не)доступность предпринимательства для молодежи 207

5.3. Креативные индустрии как новый двигатель экономики 209

5.3.1. Новые концепции предпринимательства в креативных индустриях 211

5.3.1.1. Концепция «предприниматель самого себя» 211

5.3.1.2. Концепция «предприниматель стиля жизни» 212

5.3.1.3. Гетерогенность мотивов молодых крафтовых предпринимателей 214

5.3.1.4. Прекарность крафтовых предпринимателей 216

5.4. Возрождение крафта и новая крафтовая экономика 217

5.4.1. Определение крафта 217

5.4.2. Характеристики современного крафта 219

5.4.3. Роль пространства для крафтовых предпринимателей 222

5.4.4. Участники и среда крафтового сектора 222

5.5. Обзор программ и инициатив поддержки и развития крафтового предпринимательства в зарубежных странах 224

5.5.1. Великобритания 226

5.5.2. США 228

5.5.3. Австралия 230

5.5.4. Япония 232

5.6. Сравнение политики 235

5.7. Молодые крафтовые предприниматели г. Санкт-Петербурга как самостоятельные экономические акторы: анализ эмпирического кейса 239

5.7.1. Описание данных и кейса 239

5.7.2. Барьеры и трудности молодых крафтовых предпринимателей Петербурга.....242

5.7.3. Капиталы и тактики преодоления барьеров 249

5.7.3.1. Экономический капитал.....250

5.7.3.2. Культурный и человеческий капиталы 252

5.7.3.3. Социальный капитал 253

5.7.3.4. Установки в отношении к государству.....256

5.7.3.5. Тактики молодых крафтовых предпринимателей 256

Выводы и рекомендации 259

6. Проактивность в организационном контексте: анализ литературы и будущие направления исследований 268

Введение 268

6.2. Метод.....270

6.3. Результаты анализа 273

6.3.1. Основные подходы к определению проактивности.....273

6.3.1.1. Проактивность как поведение сотрудников внутри фирмы 274

6.3.1.2. Проактивность как управленческая практика / поведение топ-менеджеров 279

6.3.1.3. Проактивность как поведение команды/группы внутри фирмы 280

6.3.1.4. Проактивность как стратегия/стратегическая ориентация фирмы 281

6.3.2. Основные теории в исследованиях проактивности в организации..... 289

6.3.3. Операционализация концепции проактивности..... 291

6.3.4. Факторы формирования и результаты проактивности в организации..... 292

6.3.5. Обсуждение результатов исследования..... 298

Заключение..... 302

Заключение 305

Список использованной литературы 308

Приложение А 378

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый доклад ставит цель очертить основные контуры формирующегося на наших глазах международного поля исследований и разработок, в центре которого находится понятие «самостоятельности». Само понятие «самостоятельности» не является однозначным в современных научных дискуссиях и в практической повестке [1], однако в рамках настоящего стратегического проекта рассматривается как способность человека эффективно действовать в условиях отсутствия жесткого внешнего давления — иными словами, действовать проактивно, в том числе через поддержание или трансформацию существующих практик деятельности или сообществ, институтов.

Проблематика самостоятельности является одной из центральных в рамках стратегического проекта «Успех и самостоятельность». Это связано с тем, что, как показывает уже имеющийся задел в виде результатов исследований, одной из ключевых особенностей современного мира становится новое требование к человеку, связанное с необходимостью проявлять «самостоятельность» в широком круге контекстов (в образовании, на работе, в семейной жизни и др.). Представление о человеке, как о феномене, детерминированном внешними по отношению к его личности силами (будь то диктат классового происхождения, требования рабочего места или «натуральные» закономерности работы мозга), становится все менее актуальным в ситуации радикальных и слабо предсказуемых изменений в мире и недостаточно отвечает практическим задачам. Между тем именно такое представление о человеке пронизывает так называемый мейнстрим научного знания в социальных науках последние десятилетия. И в экономике, и в социологии, и в психологии, и в исследованиях ме-

неджмента и образования доминируют в существенной степени взгляды механистического, бихевиористского характера, которые ни с теоретической, ни с практической точки зрения не ставят в центр внимания вопрос о позитивном трансформационном потенциале индивидуального действия по отношению к окружающей среде. С этого ракурса для существенной части современного мейнстрима человек принципиально несамостоятелен — и это важный стартовый тезис настоящего доклада.

Проведенный анализ, результаты которого представлены в настоящем докладе, показывает конкретные новые фронтиры научных дискуссий. Например, постепенное изменение доминирующего в кругах исследователей и практиков представления об организации. Это больше не конкретный физически реальный феномен, локализованный в пространстве и времени с учетом отраслевой, региональной или национальной специфики («вещь» по Дюркгейму), и даже не абстрактная модель деятельности, работающая по универсальным «законам управления», работающим вне зависимости от личностного фактора (как «теория поля» в физике). Организация — это коллективный феномен, предполагающий трансформирующее воздействие индивидов на его структуру и вектор развития, которое связывается с понятием предпринимательства как творческой самореализации.

Другой пример фронтирного поля для исследований касается сферы образования, где обращает на себя внимание обнаруженная в недавнем исследовании в России тенденция к снижению уровня владения определенными общими компетенциями у российских студентов вузов от 1 к 4 курсу, включая ориентацию на результат, стрессоустойчивость и способность к выстраиванию партнерств [2]. На фоне зафиксированного многими исследованиями в России и за рубежом снижения вовлеченности студентов в образовательный процесс в ходе обучения можно предположить, что их жизнь, вероятно, значительно больше, чем это представляется в доминирующих концепциях о социализации, определяется другими

средами и институтами (в том числе в виртуальном пространстве), в которых могут быть востребованы иные характеристики; отсюда и кажущаяся «деградация» по привычным мерилам.

В различных сферах общественной жизни можно обнаружить «странные» тенденции: появляются не просто новые типы социального действия или новые структуры, но новые формы взаимосвязи между первыми и вторыми, не поддающиеся объяснению с позиций традиционной социальной теории.

Мы понимаем под «традиционной» социальной теорией ту, которая, следуя завету Эмиля Дюркгейма, рассматривает социальное «как вещь», то есть исключительно как производную от других социальных (коллективных) факторов. Это означает, что изменение социальных структур определяется социальными же причинами, включая естественное развитие заложенных в них тенденций. Человек в этих процессах занимает скромное место «орудия» социальных сил.

Для соответствующих структур на протяжении более чем векового развития научных дискуссий было предложено множество различных имен и моделей: классы, институты, организации, культура, ситуации, поля, цепочки интеракции и многие другие. Чем дальше шло развитие социальной теории (начиная с «шага», предложенного Вебером, казалось бы, «в сторону» от Дюркгейма, но на самом деле лишь углубляя понимание структурного детерминизма), тем более изощренными становились теоретический аппарат и методологическое обеспечение подхода, заданного французским классиком. Силы внешних по отношению к человеку структур все более и более тщательно анализировались с точки зрения не только того, как они ограничивают и направляют индивидуальное действие «снаружи», но и как они проникают «внутрь» человека, определяя его устремления, цели, ценности и поведение. На этом пути большое значение имели

прорывные работы А. Шюца, а также П. Бергера и Т. Лукмана, которые показали фундаментальную зависимость социального мира от факторов языка и связанных с ними вариативных и зависимых от контекстов интерпретаций, а также вытекающую из этого множественную социальную реальность. Данный подход, несмотря на очевидное противопоставление канонам позитивизма, остается верен идее Дюркгейма о том, что коллективные феномены (язык, разделяемые группой смыслы, а также типичные и навязываемые в той или иной среде, включая семью, интерпретации) определяют индивидуальное поведение.

Как показывают современные обзорные работы, далеко не вся социальная наука характеризуется структурным детерминизмом [3, 4]. Отметим и дискуссии в отечественной литературе последнего времени, в которых прямо ставится вопрос о неадекватности для современной реальности традиционных позитивистских представлений о структурах и их динамике, недооценивающих изменчивость социального мира [5, 6]. Если же рассматривать более широкий круг источников, то там соответствующие стремительно разрастающиеся обсуждения в последнее время «брендируются» как проблема «агентности» [96, 111].

И все же в рамках каждой из ключевых дисциплин социально-гуманитарного знания постепенно появляются новые понятия, новые теоретические модели и новые эмпирические результаты, ставящие в центр вопросы индивидуальной самостоятельности (или агентности) (как несводимого к «внешним» эффектам феномена). Указанные разработки могут быть зачастую фрагментарные или локальные, как правило, не претендующие на пересмотр основных положений видения человека в соответствующей науке. Обзор и систематизация указанного поля разработок являются важным шагом к пониманию того, что мировая наука и практика к 2020-м годам встала перед необходимостью существенного обновления — и в решении этой задачи уже делаются первые шаги.

В настоящем докладе рассмотрению этих вопросов посвящены три раздела, один из которых носит вводный характер, охватывая широкий полидисциплинарный круг разработок (с особым вниманием к социологии и психологии) («что такое агентность/самостоятельность: выработка рабочего определения»), а два других смотрят более глубоко в достижения двух дисциплин: наук об образовании и менеджмента («Формирование агентности в системе образования», «Проактивность в организационном контексте: анализ литературы и будущие направления исследований»). Указанные две дисциплины, вероятно, в силу своей априорной более выраженной практической ориентации, во-первых, более оптимистично смотрят на возможность индивидуального проактивного действия, а во-вторых, глубже других наук ощутили реальность «запроса» на самостоятельность и способны предложить высоко перспективные наработки для понимания того, что такое самостоятельность и какие практические инструменты требуются для ее развития и формирования.

Таким образом, первые три раздела решают задачи фиксации, анализа и обобщения уже имеющихся в разных областях социально-гуманитарного и социально-экономического знания теоретических идей и методических разработок, напрямую связанных с вопросами проактивного действия и самостоятельности. В дополнение в рамках первого раздела «Что такое агентность/самостоятельность: выработка рабочего определения» будут представлены первые результаты попытки «картировать» на глобальном уровне через анализ вторичных данных две группы феноменов: как формы «запроса» на самостоятельность (в виде конкретных новых типов задач и ситуаций в различных сферах деятельности, странах и для разных категорий населения), так и вариации соответствующего «ответа» (в виде институциональных «решений», уже реализуемых государствами, корпорациями и некоммерческим сектором для поддержки эффективного самостоятельного действия человека) с фокусом на сфере образования.

Следующие два раздела доклада («Современные формы поддержки предпринимательства со стороны университета», «Крафтовое предпринимательство молодежи как форма проактивного поведения (агентности)») предлагают пристальный взгляд на конкретные, высоко практически актуальные феномены. С одной стороны, это конкретная форма проявления самостоятельности — так называемое «крафтовое предпринимательство». В соответствующей главе предлагается обзор современных исследований и обобщение актуальных эмпирических данных через призму микросоциологического подхода, что позволяет на конкретном примере увидеть особенности подхода к человеку через призму его «самостоятельности» и широкое пространство трудностей, коллизий и эффектов, которые подобный ракурс открывает взгляду исследователя (на примере крафтовых предпринимателей и того, как они трансформируют локальное пространство). Раздел «Современные формы поддержки предпринимательства со стороны университета» носит еще более практический характер и предлагает обзор современных дискуссий и конкретных практических подходов к решению одной из наиболее острых задач в современном высшем образовании — поддержки генерации устойчивых и успешных предпринимательских проектов студентами. В частности, внимание уделяется одному из наиболее обсуждаемых сегодня форматов — стартап-студиям.

Наконец, завершающий шестой раздел смотрит на феномен «Самонаправленного обучения в условиях изменений», что позволяет конкретизировать и увидеть одно из ключевых проявлений более общей задачи, связанной с формированием способности к самостоятельному действию через систему образования. Основное внимание в данном разделе уделяется передовым педагогическим разработкам, которые могут быть полезны при решении и других задач, рассматриваемых в докладе.

Авторский коллектив надеется, что предлагаемый доклад наглядно покажет связь между различными пока преимущественно разрозненными разработками исследователей из разных наук, которые с разных сторон нащупывают различные грани и аспекты единого (как предполагается) феномена самостоятельности человека, связанного с глобальными изменениями в структурных контекстах социальной жизни, которые в литературе было предложено называть «деструктурацией».

1. ЧТО ТАКОЕ АГЕНТНОСТЬ/ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ: ВЫРАБОТКА РАБОЧЕГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Одной из ключевых характеристик современного мира является его нестабильность. В социологических дискуссиях обсуждается деструктурация как качественно новое состояние общественных систем на макро- и мезоуровнях, которое отличает не просто изменчивость структурного контекста, а его перманентная динамичность и неустойчивость. В изменившейся логике институционального развития экономики и общества в XXI веке, которая остается недостаточно отрефлексированной и учтенной в области практической политики, видится одна из причин так называемого «парадокса производительности»: на фоне роста охватов образованием и технологического прогресса показатели социального-экономического благополучия стагнировали в последние годы даже без учета факторов пандемии COVID-19, а также текущего геополитического кризиса 2022 года. Другими словами, социальные институты, связи, отношения, ценности — все подвергается трансформации во времени и пространстве и в центре этих изменений находится человек.

Это выносит на первый план как для социальной теории, так и для практики задачу понимания того, каким образом индивидуальная деятельность может поддерживать и развивать структуры в различных сферах общественной жизни, способствуя росту индивидуального и общественного благополучия. Из этого вытекает и другая задача — укрепить человека, обеспечив его возможностью успешного и самостоятельного бытия в условиях деструктурированного общества. Роль образования в этих вопросах существенная, если не центральная. Одним из решений,

которое можно предложить в ответ на вызовы современности, является изменение в системе образования и включение в число обязательных образовательных результатов развитие агентности как зонтичного понятия, содержание которого раскрывается ниже.

Как показывают существующие обзоры исследований образования и других сфер общественной жизни, в современной науке нет единого понятия, вокруг которого концентрируются дискуссии о такой деятельности человека, которая предполагает совершенствование существующих структурных условий или создание новых структур, сообществ, институтов [7–9]. Скорее, имеет место разрозненная палитра обсуждений, диверсифицированная в зависимости от дисциплинарных фокусировок, особенностей национальных научных традиций и идеологических установок авторов. Обсуждаются такие понятия, как вовлеченность, автономия, резилентность, проактивность, личностный потенциал, субъектность и многие другие. Вместе с тем понятие «агентности» («agency») подчеркивается как, вероятно, наиболее подходящее в качестве рамочного, зонтичного термина, обобщающего разрозненный дискурс [7–9].

Понимание того, что такое «агентность», затрудняется прежде всего отсутствием консенсуса в науках (социология, психология, педагогика), наиболее активно занимающихся ее изучением. Концептуальная нестабильность приводит к плюрализму теорий, в частности в социологии, где идет спор о соотношении «структуры» и «действия» (в частности, о принципиальной возможности самостоятельного индивидуального действия по отношению к структурам). В психологии деятельность также является одним из центральных понятий, но это понятие невозможно приравнять к агентности (по причине заложенного в авторитетные представления о деятельности идеи о ее «реактивном», а не «проактивном» созидательном характере). Кроме того, только ограниченное число исследователей прямо ставит вопрос об агентности через призму психологии [10].

Аналогичным образом в исследованиях экономики агентность также получает противоречивые трактовки. С одной стороны, это классическая рамка «принципал-агент», в которой за вторым закреплена функция исполнения предписаний принципала (физического или юридического лица), а вовсе не проактивная трансформация структурного контекста. С другой стороны, в традиции толкования агентности, заданной нобелевским лауреатом Амартией Сеном, под агентностью понимается сознательное и целенаправленное поведение по достижению целей индивида, включая трансформацию окружающей среды.

Таким образом, наблюдаются две концептуальных проблемы.

Во-первых, ни в одной из основных современных наук социально-гуманитарного знания (включая, помимо рассмотренных выше социологии, психологии и экономики, также философию и педагогику) не выработано консенсуса в отношении понятийной системы для описания феноменов человеческого проактивного действия, включая вопросы инициативного трансформирующего воздействия человека на социальные структуры.

Во-вторых, несмотря на наличие в каждой из ключевых дисциплин дискуссий, связанных с понятием «агентности» (что делает данное понятие оптимальной точкой «сборки» соответствующих разработок полидисциплинарного пространства), конкретные трактовки этого понятия существенно различаются. Различия оказываются столь существенными, что, во-первых, имеются толкования агентности как любой человеческой деятельности (без внимания к какому-либо созидательному потенциалу последней), во-вторых, имеются авторитетные трактовки, рассматривающие агентность в ключе, прямо противоположном той интерпретации, которая в центре нашего внимания, то есть связанной с проактивностью, инициативностью и т. п.

В результате возникают следующие задачи:

1. Выработать предварительную рамочную теоретическую модель агентности, опираясь на авторитетные разработки в психологии, социологии и других дисциплинах с фокусом на, во-первых, определении соотношений между «агентностью» и «деятельностью» (как более широко используемого и отчасти близкого понятия), включая определение общего и особенного в понятиях деятельности и агентности, во-вторых, рассмотрении связи между человеческим действием и окружающей социальной структурой. Указанная модель должна включать в себя не только внешние проявления агентности, но и ее внешние (окружающая среда) и внутренние факторы (то есть те индивидуальные способности, состояния и процессы, которые делают возможным «агентное» поведение). Подчеркнем, указанная модель рассматривается как исключительно предварительная, подлежащая дальнейшей проверке, уточнению и корректировке на основе результатов эмпирических исследований, планируемых в рамках стратегического проекта «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире», реализуемого в НИУ ВШЭ.

2. Исходя из разработанной рамочной теоретической модели, определить конкретные индивидуальные характеристики (и их группы), которые имеют под собой значительную традицию в полидисциплинарном пространстве, что делает возможным их операционализацию.

Таким образом, цель данного раздела, базируясь на передовых теориях и наработках, касающихся вопроса агентности в психологии, социологии, экономике и педагогике, — разработать предварительную рамочную теоретическую модель агентности, включая как ее ключевые внешние поведенческие проявления, так и внутренние факторы.

1.2. ОНТОЛОГИЯ АГЕНТНОСТИ

Прежде чем описывать структуру агентности, важно ответить на следующие вопросы: чем отличается агентность от деятельности? Может ли человек быть инициатором/автором/создателем замысла для своих дальнейших действий? Или он только исполнитель воли окружающих его социальных институтов, транслятор культурного наследия? В первом пункте данного раздела авторы дают ответ на первый вопрос, во втором — на оставшиеся.

1.2.1. СООТНОШЕНИЕ АГЕНТНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ответ на вопрос, что такое деятельность, необходимо искать в теории деятельности, которая зародилась в советское время (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий и др.) и опиралась на работы К. Маркса. Продолжение данная теория получила в современных работах И. Энгестрема, Р. Миеттинена, А. В. Карпова и др. [6, 7, 9]. В основании современных теорий положена теория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым, поэтому далее остановимся на ней более подробно [9, 10].

По мнению А. Н. Леонтьева, жизнь есть «совокупность сменяющих друг друга деятельностей» [11]. Согласно его теории, выделяются три уровня деятельности (от простого к сложному) — операции, действия и, собственно, сама деятельность. Если проводить параллель со стратегией и тактикой, то деятельность — это стратегия, комплексный план, в то время как действия, состоящие из операций, — это тактика, направленная на реализацию стратегии с учетом текущих условий. По Леонтьеву, если впереди деятельности стоит мотив, то для действий — это конкретная цель. При этом одна и та же деятельность может быть реализована с помощью разного набора действий и операций. Таким образом, единицей деятельности

является действие, которое имеет осознанный и произвольный характер. В свою очередь, тактические шаги (действия) состоят из операций, которые определяются текущими внешними (параметры окружающей среды) и внутренними (психологические характеристики) условиями. Таким образом, если мельчайшей единицей деятельности является операция, которая зависит от условий, то и деятельность тоже зависит от условий. Поэтому в данном разделе доклада нас будут интересовать внешние и внутренние условия, влияющие на деятельность.

Однако любая ли деятельность есть агентность? Нет. Если проанализировать определения «агентности», данные в рамках различных (представляющих разные дисциплины) теорий (Archer, Giddens, Bandura, Давыдов и др.), то можно увидеть, что авторы выделяют в качестве ключевого отличия преднамеренность и трансформирующий характер «агентности»:

- быть агентом — значит н*амеренно влиять на свое функционирование и жизненные обстоятельства* [15];
- действие агентное, только когда оно *преднамеренное* (о котором действующий знает или верит, что оно приведет к определенному результату), с точки зрения действующего лица. *Ответная реакция не является агентностью. Намерение играет ключевую роль для агентности* и касается тех действий, инициатором которых является сам индивид. Полученный результат не был бы получен, если бы конкретный человек не вмешался [16];
- *преднамеренный и целенаправленный процесс, обладающий относительной автономией в осуществлении субъектом своего «я»* [17];
- агент — человек (как член общества, как участник экономических, социальных и политических действий в политической и других сферах), который *действует и вызывает изменения* и чьи достижения могут быть оценены с помощью внешних критериев [18];

- способность человека самостоятельно *конструировать и трансформировать свою жизнедеятельность* [19].

Таким образом, недостаточно зафиксировать, что «агентность» — это «особый вид» деятельности. Причина в том, что агентность — это феномен, который в соответствии с некоторыми (бихевиористскими) представлениями о деятельности как об исключительно «реактивном» феномене не является деятельностью. Агентность предполагает не только преднамеренный (субъективно осмысленный) характер деятельности, но и наличие объективных «внешних», то есть структурных изменений.

Подчеркнем, что онтологическая самостоятельность индивидуального действия от социальной структуры не означает независимость первого от второй. Более того, только признание особого онтологического статуса индивидуального действия позволяет ставить вопрос о структурных условиях ее формирования, проявления и развития логически корректно. Аналогично необходимо рассматривать и соотношение между агентностью (как внешним деятельностным проявлением) и внутренними личностными факторами, которые также ее обуславливают. В предлагаемой теоретической модели агентность как содержание трансформирующей и совершенствующей социальную среду деятельности (включая ее субъективное осмысление актором) видится отдельным феноменом, который не приравнивается к его факторам. К последним относятся как внешние условия (структурный контекст, который одновременно является и объектом трансформации через «агентное» поведение), так и внутренние характеристики (индивидуальные качества, которые также могут носить динамический характер и меняться в процессе накопления человеком опыта, включая опыт проявления «агентности»).

Альбертом Бандурой (A. Bandura) в рамках социально-когнитивной теории была создана модель, объединяющая в себя и внешние, и внутренние условия проявления агентности. Модель была названа «моделью взаим-

ной причинности» [12]. Данная модель включает в себя три компонента: внутренние личностные факторы (когнитивные, аффективные и биологические); модели поведения; события окружающей среды — все три компонента действуют как взаимодействующие детерминанты, которые двунаправленно влияют друг на друга. Разработка Бандуры имеет важное значение с точки зрения попытки выхода за пределы основного фокуса психологической науки (на индивидуальных качествах и внутреннем мире личности) и включения в рамку анализа агентности факторов, представляющих основной интерес, скорее, других наук.

Помимо А. Бандуры, другие психологи также делали акцент на изучении внутренних личностных характеристик как необходимых условий для разворачивания деятельности [7–8, 10, 15]. Отдельно отметим позицию, согласно которой деятельность разделяется на внутреннюю и внешнюю. Если говорить языком П. Г. Щедровицкого, то важное значение имеет понятие «мыследеятельности» — наивысшей ступени развития практической деятельности по Щедровицкому.

Дискуссия, связанная с понятием «мыследеятельности» и именем Г. П. Щедровицкого, показывает ограниченность понятия «деятельности» для понимания феноменов «агентности». С точки зрения представленных выше тезисов, отнесение внутриличностных процессов к особой форме деятельности недооценивает важность различения между внутренними процессами и непосредственными внешними деятельными проявлениями, через которые единственно возможно внешнее трансформирующее влияние на среду. Таким образом, внутренние процессы и состояния в данной работе рассматриваются не как элементы «внутренней» деятельности (как особой «стороны» агентности), а как условия для реализации агентного поведения.

Разработки психологов, связанные с попыткой определить ключевые личностные характеристики и их структуру, имеют важное значение для понимания факторов формирования и проявления агентности. Например, российский психолог А. В. Карпов в своих работах создал структурно-функциональную модель психической деятельности, в которой личностные характеристики человека, благодаря которым реализуется деятельность, он разделил на пять уровней. К срединным уровням относятся: «микро» (когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные психические процессы), «мезо» (интегральные психические процессы, включая, в частности, метакогнитивные), «макро» (рефлексия). Низший уровень включает в себя психофизиологические функции, которые, не являясь собственно психическими процессами, тем не менее не могут быть полностью исключены из модели, поскольку, несомненно, играют значимую роль во всех процессах. Наивысший уровень, по Карпову, — это уровень сознания [18].

В контексте задач настоящей работы данная модель вызывает интерес по двум причинам. Во-первых, это попытка группировки факторов и разделение их на уровни. Во-вторых, это конкретное наполнение каждого из уровней, которое является более полным по отношению к альтернативным моделям, известным авторам (включая модель А. Бандуры).

При этом особенностью модели А. Бандуры выступает то, что, помимо личностных характеристик, в качестве условий реализации деятельности выделяются события окружающей среды. По мнению А. Бандуры, человек влияет на среду и среда влияет на человека, и именно это взаимовлияние определяет характер деятельности человека. Подробнее об этом вопросе — в следующем параграфе.

Пока же можно сделать вывод о том, что агентность не может быть приравнена к деятельности. Агентность отличает преднамеренность, са-

мостоятельность и трансформирующий характер по отношению к окружающей среде. Как российские, так и зарубежные авторы внесли важный вклад в понимание тех индивидуальных характеристик, которые могут быть значимы как факторы агентности. В частности, А. Бандура выделил в качестве ключевых условий внутренние личностные качества и внешние события окружающей среды. А. В. Карпов создал структурно-функциональную для описания внутренних условий, необходимых для реализации внешней деятельности. В основе значительной части разработок современной психологии лежат идеи А. Н. Леонтьева.

Связь агентности и событий окружающей среды подробно рассматривается в социологических дискуссиях о соотношении структуры и деятельности. Следующим шагом в описании внешних и внутренних условий является выделение их компонентов и субкомпонентов.

1.2.2. СОБЫТИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ: СООТНОШЕНИЕ СТРУКТУРЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В упомянутой выше социально-когнитивной теории А. Бандура (2006) придерживается модели эмерджентного интерактивного взаимодействия между акторами и окружающей их средой, в котором центральным механизмом человеческой деятельности являются убеждения людей относительно их способности осуществлять такое поведение, которое необходимо для достижения желаемой цели [12]. Бандура (2006) считает, что люди обладают способностью контролировать свою жизнь, признавая случайные встречи, которые могут определять ход их жизни. Важно отметить, что Бандура (2006) также отмечает культурную обусловленность убеждений их эффективности: как они развиваются и структурируются в разных культурах, каковы цели и способы их достижения.

Вопрос о связи между внешними структурными условиями и деятельностью, которая их преобразует (или воспроизводит), обсуждается в современной социологической литературе, прежде всего, связанной с такими направлениями как «институциональное предпринимательство» и «институциональная работа» [19–20]. Показательно, что указанные разработки слабо интегрируются с результатами исследований психологов, которые затрагивают широкий круг потенциально релевантных понятий (личностный потенциал, автономия, самодетерминация и др.) [21]. Это связано не только со слабостью междисциплинарной кооперации между социологами и психологами, но также с тем, что доминирующие исследования человека на индивидуальном уровне, связанные с вопросами о связи между индивидом и социальной средой, рассматривают различные признаки его структурного капитала (как инкорпорированные личностью атрибуты структуры в том смысле, который имел в виду Бурдье) [22] и показывают, что люди, имеющие более высокие структурные атрибуты, оказываются более успешными в соответствующих структурах [9].

Таким образом, пространство характеристик человека, структурно недетерминированных в прямом виде как эффектов социальной структуры, является предметом внимания не столько социологии, сколько психологии, однако психологи не занимаются непосредственно вопросами воздействия человека на структуры.

Поэтому, *рассматривая агентность не просто как воспроизводство заданной структурной позиции индивидом, но как проактивное изменение своей позиции и в т. ч. изменение структурных условий, в которых индивид действует, необходимо выработать новую теоретическую рамку, учитывающую как наработки психологов, так и социологов*. Ведущие социологи более ста лет дискутируют о роли структуры по сравнению с деятельностью человека [13–14, 22–23]. При этом в социологии XIX–XX вв. имплицитно подчеркивался детерминированный характер человече-

ских действий, который полностью задавался факторами окружающих его структур.

Эмирбайер и Мише (Emirbayer & Mische) в своих работах делают акцент на важности учета темпорально-реляционных контекстов поведения человека [23]. Они подчеркивают временную укорененность человека: его деятельность одновременно базируется на прошлом опыте, ориентируется на будущее и выстраивается в настоящем (осуществляя ревизию прошлого опыта и проектируя результаты и стратегию их достижения в будущем в контексте текущей ситуации).

В качестве первого шага можно предположить, что на объем и силу потенциала «агентности» индивидуального актора могут влиять разнообразие и богатство опыта с точки зрения не просто пребывания, но и действия в разных полях (в том числе со значительно различающимися «правилами игры»). Особенно ценным может быть опыт вертикальной мобильности (как восходящей, так и нисходящей), а также опыт пребывания в поле в условиях особенно масштабных кризисов/изменений. Эти гипотезы логично вытекают из трактовки мобильности не только как изменения позиции актора в том или ином поле (системообразующими элементами которого являются не акторы, но абстрактные позиции), но и как движения индивида «через поля», которое может их как трансформировать, так и воспроизводить. Метафорически можно предположить, что каждый индивид также может быть рассмотрен как центр своего собственного динамически меняющегося «социального поля», пересекающегося с другими «полями», и вовлекающегося или вовлекаемого в соответствующие взаимодействия, которые могут быть в большей или меньшей степени результатами инициативного действия и свободного выбора.

Таким образом, вместо внимания к объему и качеству «капитала» (по Бурдье), сводимого к гипотезе о том, что высшие слои воспроизводят себя,

а потому ценен исключительно «опыт побед», возникает важность разнообразия опыта, его гетерогенности с точки зрения как характера полей, в которые был включен человек, так и характера его мобильности в этих полях.

Можно предположить, что чем выше у человека уровень развития когнитивных, эмоциональных, волевых и мотивационных, метакогнитивных, психических процессов и чем более удачно сложились жизненные микро– и макроструктуры, его окружающие (уровень социально-экономического развития), тем выше вероятность того, что он будет способен трансформировать окружающие его структуры. Иными словами, человеческое поведение не может быть полностью понято исключительно с точки зрения социоструктурных или психологических факторов. Полное понимание требует учета и внешних факторов.

Базируясь на проведенном анализе, можно сформулировать определение агентности и создать модель факторов ее формирования и развития, которая будет положена в основание для выбора подходов к ее развитию. Агентность — это комплексная совокупность психических процессов, приводящих к осознанному проактивному индивидуальному или совместному воздействию человека на самого себя, на непосредственную жизненную среду, на макроструктуры (в частности, через использование специальных укрепляющих инструментов) с целью достижения благополучия и успеха.

Схема агентности, связывающая между собой психические аспекты, темпорально-реляционные факторы и факторы социально-культурной среды, представлена на рисунке 1.1. Далее рассмотрим более подробно компонентую структуру каждого психического процесса в отношении агентности.

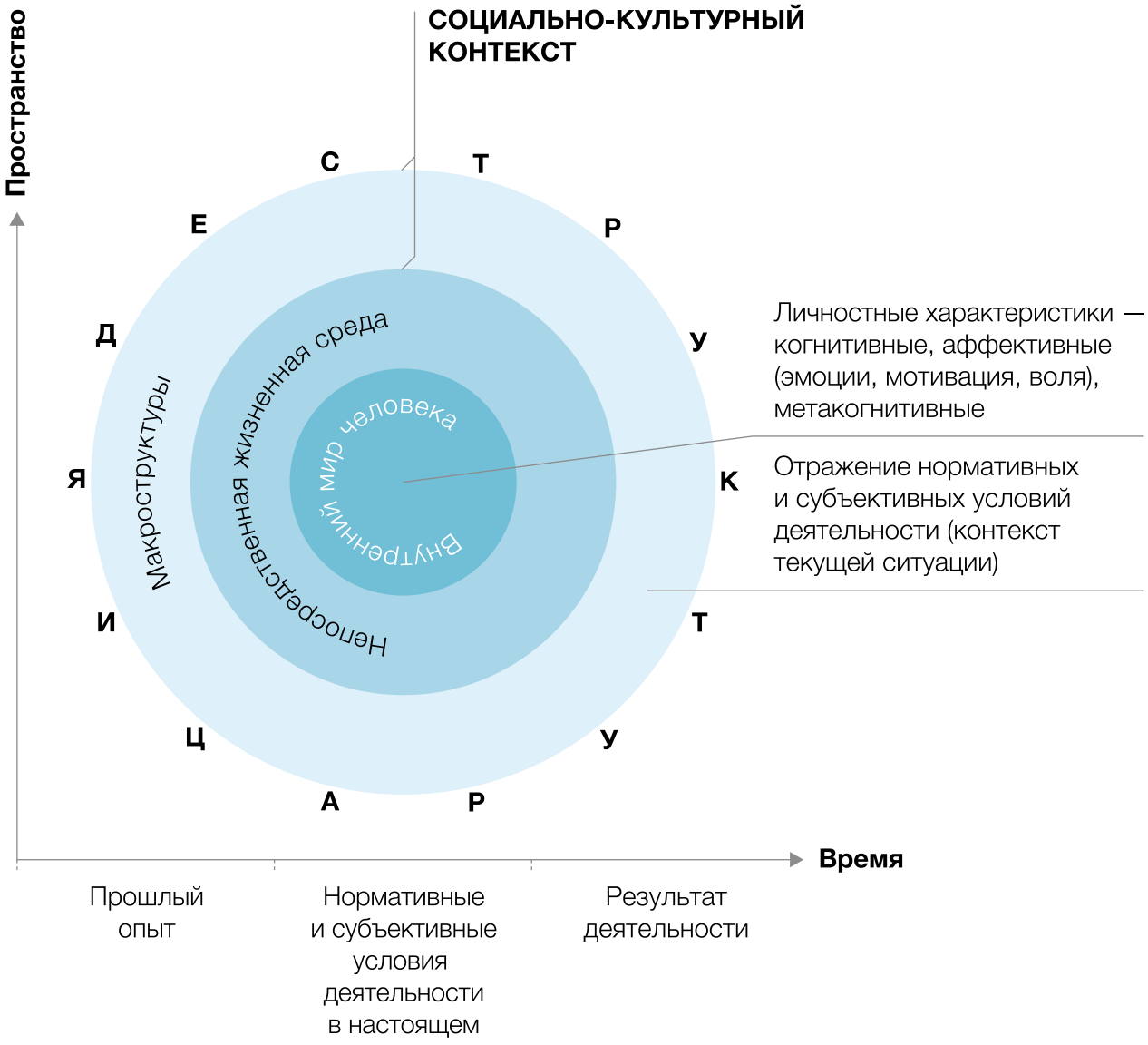

Рисунок 1.1. Схема агентности, связывающая между собой психические аспекты, темпорально-реляционные факторы и факторы социально-культурной среды

1.2.3. ВНУТРЕННИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ПОТЕНЦИАЛЬНО ВАЖНЫЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АГЕНТНОСТИ

В разделе, посвященном описанию соотношения между деятельностью и агентностью, отталкиваясь от структурно-функциональной модели психической деятельности А. В. Карпова, были условно выделены три ключевых уровня, отнесенные к внутренним факторам агентной деятельности, — «микро» (когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивацион-

ные психические процессы), «мезо» (интегральные психические процессы, метакогнитивные), «макро» (рефлексия). Данный раздел будет посвящен более подробному рассмотрению ключевых элементов на каждом из уровней, с акцентом на их возможной роли как факторов формирования и реализации агентности.

1.2.3.1. Микроуровень (когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные психические процессы)

Когнитивные процессы

Со времен первых дискуссий о содержании человеческого капитала и попыток его измерения (например, в таких инициативах, как PISA) когнитивные навыки находятся в центре обсуждений. Лежащие в их основе когнитивные процессы безусловно значимы и для понимания агентности как особой формы проявления человеческой активности, которую можно рассматривать, в частности, в концептуальной рамке теории человеческого капитала [24]. К когнитивным процессам относятся все процессы, которые активируются при обработке информации, поступающей из окружающей среды. К ключевым когнитивным процессам относят: ощущение, восприятие, внимание и память (базовый уровень); мышление и речь (высший уровень) [25].

Для выделения ключевых потенциальных факторов агентности, относящихся к когнитивным процессам, необходимо краткое описание, как протекают эти процессы.

Перцептивная деятельность человека порождает ощущение. Именно ощущения являются источниками восприятия — отражения окружающей действительности во внутреннем мире человека. Однако для отражения того, как ощущения переводятся во внутренний мир, было введено понятие интериоризации — переход процессов, происходящих во внешней среде, во внутренний план и запуск процессов мышления [26–27].

Частью процесса интеоризации являются процессы запоминания и осознания или понимания информации. После того, как информация активно используется, она начинает удерживаться в краткосрочном хранилище памяти ограниченной емкости. Если информация, хранящаяся в краткосрочном хранилище, используется на регулярной основе, она может быть закодирована в постоянное хранилище, где будет представлена как знание и может быть впоследствии извлечена. Таким образом протекает процесс запоминания [28–29]. Вероятность хранения информации в долгосрочной памяти увеличивается, когда она закодирована в существующие схемы — представления о знаниях, которые были собраны из предыдущего опыта и которые позволяют рассматривать несколько элементов информации как один элемент [30]. Информация, которая будет поступать человеку в ходе дальнейшей деятельности, будет добавляться в соответствующие схемы путем создания новых связей — это есть процесс понимания [31]. Указанные процессы являются базовыми для понимания того, как функционирует мышление.

Ученые выделяют множество разных типов мышления: образное (наглядное и понятийное), символическое (абстрактное и конкретное), логическое (дедуктивное и индуктивное), конвергентное (дивергентное и ассоциативное), структурное (синтетическое и аналитическое), функциональное (аксиоматическое и критическое) [32]. А. Н. Леонтьев дополняет этот ряд творческим или креативным мышлением, при этом подчеркивая отличительную особенность данного вида мышления. Креативное мышление идет не от восприятия к мышлению, а от мышления к восприятию. То есть человек сначала мысленно генерирует идею продукта, а потом его производит. То же касается и нематериальных объектов. И именно этот тип мышления наряду с критическим для проблематики агентности, вероятно, имеет особое значение.

Критическое мышление имеет особое значение, потому что этот тип мышления позволяет человеку особым образом «просеивать» входящую информацию сквозь установки и ценности, выработанные в прошлом опыте. У человека с высоким уровнем критического мышления степень прямого влияния на его решения окружающих структур гораздо ниже по сравнению с людьми, у которых данный вид мышления менее развит. Критическое мышление связано с рефлексией, о чем более подробно будет сказано ниже. Таким образом, этот тип мышления позволяет человеку самостоятельно принимать обдуманные решения, во что верить и что делать, тем самым формируя непосредственную жизненную среду и отчасти влияя на макроструктуры (рисунок 1.1). Стоит особенно подчеркнуть перспективность рассмотрения в контексте когнитивных факторов, связанных с потенциалом агентности, такого индивидуального свойства, как «социологическое воображение», впервые сформулированного Дж. Миллсом и далее рассмотренного П. Штомпкой и другими социологами [33]. По сути, социологическое воображение означает способность осознавать структурные барьеры, ограничения, а также возможности индивидуального действия в заданных социальных условиях для достижения индивидуального или коллективного благополучия. Подчеркнем, в концептуализации «социологического воображения» Миллс рассматривает социальные структуры как слабо зависящие от индивидуальных усилий. Структуры — это скорее объективные внешние условия, про которые надо знать и которые надо учитывать при выстраивании индивидуальных стратегий действия. В этом смысле потенциал «агентности» по отношению к трансформации/совершенствованию структур занимал периферийное место в идеях Миллса. Сегодня же этот аспект «социологического воображения» (как своеобразного «когнитивного навыка» или формы «критического мышления») может выходить на первый план.

Помимо критического мышления, еще одним широко обсуждаемым видом мышления, обсуждаемым в современных исследованиях, выступает «креативное мышление» — данное понятие фокусируется на способности генерировать новые идеи, что, безусловно, имеет важное значение для проблематики агентности. Таким образом, креативное мышление позволяет двигаться от мышления к продукту, находить нестандартные пути решения проблем [34–37].

Следует подчеркнуть, что любое мышление существует в неразрывной связи с речью, поэтому важность развития коммуникации для агентной деятельности не должна вызывать сомнений. Чем более развиты мыслительные процессы, тем на более высоком уровне развития находятся коммуникативные навыки. Более подробное описание взаимосвязи речи и мышления выходит за рамки данной работы, остановимся только на признании важности ее места в структуре потенциальных факторов агентности.

Подытоживая, можно сказать, что в качестве структурных единиц в составе когнитивных процессов, входящих в состав потенциально ключевых факторов для проявления агентности, выделены критическое и креативное мышление, а также коммуникативная компетенция. Кроме того, особенно перспективным для будущих исследований связи между когнитивными процессами, включая мышление, и агентности представляется использование понятия «социологического воображения».

Эмоциональные процессы

Важность эмоций для понимания социального мира отмечалась классиками социологической и психологической мысли более ста лет назад (Э. Дюркгейм, М. Вебер, Г. Тард и др.), а в последние десятилетия привлекает все больше внимания со стороны экономистов (Д. Канемана, А. Тверски, Р. Талера и др.). Разные исследователи по-разному определяют

эмоции. Часть исследователей кладут биологические процессы в основание изучения эмоций, трактуя эмоции как близкие к простым биологическим состояниям или электрохимическим реакциям [38–39]. Есть психологи, которые определяют эмоции как сознательный опыт [40]. Однако большинство психологов рассматривает эмоции как скоординированную систему реакций, которая возникает на стыке биологических процессов и сознательного опыта [41–42]. По их мнению, эмоция возникает, когда определенные биологические и когнитивные состояния наступают одновременно. Таким образом, эмоциональные переживания состоят из трех компонентов: субъективного опыта, физиологической и поведенческой реакции.

Субъективный опыт определяет тот круг событий окружающего мира, на которые человек реагирует более или менее сильно с точки зрения эмоциональной составляющей. Для каждого человека набор эмоциональных реакций на одну и ту же ситуацию может быть различным. Вытекающий из признания эмоционального фактора дифференцированный характер индивидуальных реакций на схожие «объективные» ситуации является важным аспектом для понимания агентности, поскольку показывает возможную высокую вариативность индивидуальных стратегий в силу не только рационального, но и эмоционального факторов (при очевидной взаимосвязи между ними). Многие исследователи, занимающиеся изучением эмоций, считают, что существует небольшой набор базовых или фундаментальных эмоций, из которых состоят более сложные эмоции, которые, в свою очередь, тесно связаны с когнитивными процессами. Например, более простой эмоцией будет грусть, тогда как более когнитивно-насыщенной эмоцией будет, например, вина, поскольку человеку для того, чтобы испытывать чувство вины, нужно осмыслить свой опыт.

Идею о существовании базовых эмоций поддерживают в основном психологи (например, Izard, 2007, 2011; Tomkins, 1980), нейробиологи (на-

пример, Panksepp and Watt, 2011) и философы (например, Scarantino and Griffiths, 2011) [43–48]. Поскольку исследователи, работающие над определением базовых эмоций, принадлежат к разным дисциплинам, то и соответствующие списки варьируются в зависимости от сферы деятельности ученых. Рассмотрим два наиболее распространенных подхода.

Первый подход основывается на биологической концепции эмоций. В этом подходе центральное место занимает идея о том, что небольшой набор эмоций коренится в биологических процессах (а не в социальных процессах). Одним из представителей этого подхода является С. Томкинс (Tomkins), который выделил следующий набор базовых эмоций: интерес, удовольствие, удивление, страх, гнев, огорчение, стыд, презрение и отвращение [45]. Он утверждал, что именно эти эмоции лежат в основе мотивации человека к любым целям, включая социально желательные. Еще одним представителем является Келтнер и соавторы, которые выделили набор из шести эмоций и называли его «базовой шестеркой»: гнев, страх, радость, печаль, отвращение и удивление [48]. Авторы второго подхода утверждают, что эмоция является базовой, если она не имеет других эмоций в качестве составляющих. С этой точки зрения, например, ревность является уже сложной эмоцией, которая, вероятно, включает в себя такие базовые эмоции, как гнев, огорчение и презрение. Сторонником этой точки зрения являлся Плутчик [49], он предложил следующий набор эмоций в качестве базовых: радость, печаль, принятие, отвращение, удивление, предвкушение, страх и гнев.

Важность учета фактора эмоций для понимания вопросов агентности высока, помимо вышесказанного, потому что, как отмечается в социологической литературе со времен Парсонса, а также упомянутых выше Эмирбайера, Мише и других ученых, социальное действие характеризуется приложением усилия [50]. Это особенно актуально для такого действия, которое преодолевает те или иные барьеры или предлагает новые

нормы и практики. Как известно, эмоции могут помогать человеку «удерживать курс» действия в ситуации сопротивления или неодобрения со стороны окружающих [50]. Таким образом, есть основания ожидать, что эмоциональная сторона агентности может быть важным фактором для ее осуществления, а потому заслуживает отдельного изучения.

Современному человеку важно не только контролировать свои эмоции, но и понимать эмоции других, — именно эти функции приписывают эмоциональному интеллекту [51]. Эмоциональный интеллект состоит из навыков распознавания своих эмоций, управления ими, мотивации, а также способностей распознавать эмоции других и управлять отношениями [51]. В настоящее время данный феномен становится все более важен, в том числе для корпоративного сектора экономики, где последние десятилетия обсуждается управление персоналом через управление их эмоциями, изменяются форматы работы, индивидуальный формат все чаще заменяется групповым, трансформируется стиль руководства [53–54]. Неслучайно эмоции напрямую связаны с самоэффективностью, о которой будет подробнее сказано при рассмотрении метакогнитивных процессов.

Волевые процессы

Воля, как и большинство рассматриваемых в данном разделе понятий, является полисемантическим. В обзорной статье П. Хаггард (2019) выделил ключевые подходы к ее определению, анализ которых позволил сделать вывод, что все подходы сходятся на том, что волевые действия противопоставляются автоматическим или привычным действиям [55]. Отличия в данных подходах заключаются в аспектах проявления воли, на которых ученые фокусируют свое внимание:

- ряд ученых рассматривает волю как внутренний стимул к действию, другие считают, что действие является реакцией на стимулы окружающей среды [56];

- часть мыслителей считает, что более сильному волеизъявлению соответствует большая степень осознания причин действия, то есть представление некоторого желаемого целевого состояния, которое достигается посредством выполнения конкретных действий [57];
- отдельные ученые заявляют, что действия могут быть спонтанными [58];
- исследователи также фиксируют, что волевое действие — это только осознанное действие, то есть при выполнении волевого действия человек осознает инициацию своего действия [59];
- ученые разделяют положительную волю, означающую инициирование преднамеренного действия, и отрицательную волю, означающую способность подавлять неуместные действия [60].

Анализ перечисленных аспектов позволил П. Хаггарду, во-первых, выделить три основные характеристики человеческой воли: генеративность (способность инициировать действия), субъективность (сознательный опыт, связанный с инициированием произвольных действий) и телеология (целенаправленность некоторых произвольных действий). Во-вторых, сформулировать определение воли, которую он трактует как состояние или процесс, ведущий к действию [55]. В-третьих, зафиксировать факт, что волевое действие всегда подразумевает выбор — например, выбор о том, инициировать действие или бездействовать, выбор о том, какое из нескольких возможных действий совершить, или выбор между действием «сейчас» и действием «позже».

Основной поток исследований агентной деятельности рассматривает волю в контексте сознательного контроля над выбором моделей поведения в зависимости от условий окружающей среды, оставляя вне основного фокуса внимания связь воли с фактом инициации действия [61].

Однако на этом фоне имеются и примеры внимания к иной — инициирующей — стороне агентности. Так, исследователи вводят новое разделение волевых процессов по их роли в регуляции поведения: «воля как усилие» (effortful willpower) и «спонтанное проявление воли» (effortless willpower) [62].

Учитывая, что агентность характеризируется преднамеренностью и трансформирующим характером, воля не может не входить в число характеристик внутренних условий, необходимых для ее реализации [63-65].

Мотивационные процессы

Мотивация зачастую определяется как любой внутренний процесс, который провоцирует человека к действию. Р. Баумайстер (Baumeister), однако, предлагает иное определение: мотивация — это желание перемен, желание изменить себя или изменить окружающую среду [66]. Эта трактовка релевантна проблематике настоящей работы по двум причинам. Во-первых, определение Р. Баумейстера идентифицирует трансформационную ориентацию в любом мотивационном состоянии. Во-вторых, акцент на изменениях позволяет шире рассматривать эффекты мотивации, включая объективные характеристики окружающей среды.

В концепции А. Н. Леонтьева констатируется, что ключевым признаком деятельности является ее мотив. Именно мотив деятельности придает ей направленность. *Кажется целесообразным предположить, что агентность также может выделяться через призму особого типа мотивов, которые с ней связаны, а именно преобразование окружающих структур.* Связь между агентностью и мотивацией отмечали Д. Деннет, А. Сен, А. Куд, называя ее предпочтением [67-69]. По их словам, агентность полезна только в том случае, если она помогает человеку получить то, что он хочет, повышая уровень его благополучия. То есть агентность имеет значение только в контексте мотивации.

Рассмотрев базовые психические процессы, отнесенные к микроуровню, мы не выделили отдельно социально-эмоциональные навыки, которые, по мнению многих авторитетных исследователей, непосредственно связаны с агентной деятельностью [13, 70, 71]. Это сделано сознательно, поскольку:

— во-первых, навыки зачастую базируются на выделенных выше психических процессах: когнитивном, эмоциональном, волевом и/или мотивационном. Кроме того, имеются трактовки, когда тот или иной вид мышления (например, критическое или креативное) или же, например, эмоциональный интеллект рассматриваются как навыки [72];

— во-вторых, в отличие от рассмотренных выше факторов в отношении навыков имеется значительный корпус научной и экспертной литературы, рассматривающей те или иные аспекты агентности [73]. Однако одной из основных проблем в дискуссии о навыках, связанных с агентностью, является отсутствие единой теоретической рамки для их рассмотрения. Предложенная в литературе рамка, связанная с классификацией компонентов человеческого капитала, имеет как преимущества (удобство с точки зрения встроенности в экспертные дискуссии в области образовательной политики), так и недостатки [72, 74–75]. Среди недостатков, пожалуй, основной — это отсутствие понимания соотношения между теми или иными компонентами человеческого капитала с точки зрения того, какие базовые элементы являются условиями для развития других. По мнению авторов настоящей работы, когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные аспекты (с учетом всей сложности связей между ними) могут рассматриваться как важные предпосылки формирования агентности (и связанных с нею конкретных навыков, которые еще предстоит операционализировать), которым пока уделено недостаточное внимание, в частности, включая вопрос об их связи с навыками.

Отдельно подчеркнем, что предложенный в настоящей работе подход к классификации индивидуальных характеристик, которые могут рассматриваться как факторы, обуславливающие формирование и проявление агентности, не является единственно возможным. В качестве альтернативного направления для понимания связей между индивидуальными характеристиками и поведением (необязательно связанным с трансформирующим воздействием на окружающую среду) зачастую рассматривается модель «Большой пятерки» [76–79]. Экстраверсия описывает такие характеристики, как общительность и настойчивость. Доброжелательность означает способность быть сострадательным и уважительным, а также сотрудничать с другими. Добросовестность характеризует склонность к организованности, ответственности и продуктивности. Открытость к опыту описывает такие характеристики, как любознательность, эстетическая чувствительность и креативность, что можно отнести к преимущественно когнитивным и мотивационным процессам. Гипотеза о связи каждого из названных компонентов с агентностью выглядит обоснованной, в особенности с учетом разработок Дж. Хекмана и его коллег, которые показали эмпирически, что выраженность отдельных аспектов «Большой пятерки» коррелирует с жизненным успехом [78]. Вместе с тем проблемой с «Большой пятеркой» является ее сугубо эмпирический и отчасти эклектический характер, который предполагает, что в каждом из компонентов могут сочетаться элементы, связанные с когнитивными, эмоциональными и иными процессами.

1.2.3.2. Мезоуровень (интегральные психические процессы — метакогнитивные)

Над микроуровнем локализуется мезоуровень — уровень метакогнитивных процессов или стратегий [12, 15, 80]. Эти процессы направлены, в том числе, на внутреннюю среду личности. Метакогнитивные процессы

определяются как «мышление о мышлении», включают планирование, мониторинг и оценку мыследеятельности [81–82]. Другие определения включают:

- «знания и контроль, которые люди имеют над своим собственным мышлением и деятельностью» [83];
- «осознание собственного мышления, осознание содержания своих концепций, активный мониторинг своих когнитивных процессов, попытка регулировать свои когнитивные процессы… для помощи людям в организации деятельности» [84];
- «мониторинг и контроль мышления» [85].

Именно наличие в структуре психических процессов метакогнитивных процессов, по мнению А. В. Карпова, позволяет связать все процессы воедино и обеспечить целостность личности [18].

В своей социально-когнитивной теории А. Бандура метакогнитивные процессы ставит в центр модели взаимной причинности и отмечает, что они помогают в преобразовании мысли в действие через процесс согласования внутренней концепции (в формате идеи) с ее внешней формой. Контролируемое действие является средством преобразования концепции в искусное действие [86]. Обратная связь, сопровождающая действие, предоставляет информацию для обнаружения и исправления несоответствий между замыслом и действием. Таким образом, поведение изменяется на основе сравнительной информации для достижения близкого соответствия между концепцией и результатом действия [12].

Значимый вклад в изучение метакогнитивных процессов внес Р. Клюве (Kluwe R. H.), выделив функции метакогнитивных процессов: целеполагание; мониторинг процесса решения задачи; оценка эффективности решения задачи; прогнозирование результата решения задачи [87].

Помимо концепции метакогнитивных процессов, предложенной Р. Клюве, существует множество концепций, которые могут варьироваться, в том числе, от вида деятельности. В одной из моделей, предложенной наиболее цитируемым в области образования автором — Б. Циммерманом, выделяют три фазы: «подготовительную» — фазу планирования; «исполнительную» — фазу реализации; «коррекционную» — фазу рефлексии [80].

Фаза планирования, в соответствии с идеями Б. Циммермана и М. Кампилло, включает в себя два процесса: определение собственных ожиданий или потребностей и анализ предстоящих задач.

Фаза реализации также включает в себя два процесса: самоконтроль и самонаблюдение. Самоконтроль — это процесс отслеживания, насколько близко к намеченному на предыдущей стадии плану реализуется деятельность. Самонаблюдение — построение связей между выполненными действиями и полученными результатами.

Фаза саморефлексии включает в себя самооценивание и самореакцию. Самооценивание — сопоставление полученных результатов с установленными нормами (в том числе моральными стандартами), а также с успехами окружающих. Самореакция или самоудовлетворенность результатами — восприятие полученной оценки за проделанную работу.

Сомооценивание в социальной когнитивной теории рассматривается как соотнесение действий и моральных стандартов и норм и, как следствие, активизация «самосанкций», с помощью которой человек контролирует свое поведение [88]. Именно этот механизм, по мнению А. Бандуры, останавливает людей перед лицом ситуаций, провоцирующих их вести себя бесчеловечным способом. Наличие моральных стандартов и норм и соотнесение с ними своего поведения может иметь последствия, связанные с трансформацией среды. Например, люди могут выступать против того, что они считают несправедливым или аморальным, даже

если их действия могут повлечь за собой тяжелые последствия [12]. Особенно моральные стандарты становятся важны в сферах деятельности, связанных со стремлением к достижениям и конкуренцией. Существует мнение о том, что соотнесение свободы и моральных стандартов, а также их уравновешивание и есть личностное развитие [89].

По мнению А. Бандуры, самооценка должна касаться не только соотнесения с моральными стандартами, но и с оценкой эффективности решения задачи (об этом же писал Клюве), из которой складывается самоэффективность — восприятие личной эффективности, мыслей, действий, вера в свою способность добиться успеха [12]. Самоэффективность по своей сути означает, что человек оценивает правильность своих планов и шансы на успех по результатам своих действий. Эта «метакогнитивная способность размышлять о себе и правильности своих мыслей и действий является основным фактором агентности» [12].

Рефлексия с точки зрения Б. Циммермана включена в процесс саморегуляции, что позволяет этому процессу быть цикличным — вносить изменения в фазу планирования и реализации по мере поступления информации из фазы рефлексии. И это действительно так, но для особого вида рефлексии — ситуативной, которая отслеживает процесс реализации здесь и сейчас. Но, помимо этого вида рефлексии, в соответствии с концепцией А. В. Карпова выделяется рефлексия как верхнеуровневый психический процесс наблюдения за всеми психическими процессами, происходящими во внутреннем мире человека.

Резюмируя, можно заключить, что чем выше уровень развития метакогнитивных процессов, тем более искусно человек сможет действовать в направлении трансформации окружающей среды [12, 90–91]. Благодаря развитым метакогнитивным процессам индивид ставит цели своей деятельности, а затем проводит мониторинг процесса и оценивает его эф-

фективность в отношении достижения цели, включая прогнозирование результата. Соотнесение промежуточных результатов с планируемыми оказывает воздействие на оценку самоэффективности, которая является ключевым фактором агентности, по мнению А. Бандуры. Помимо соотнесения промежуточных результатов деятельности с планируемыми, также происходит их соотнесение с моральными стандартами, что является или катализатором, или ингибитором развития дальнейшей детальности. Возможность внесения изменения в фазу планирования и реализации позволяет делать метакогнитивный процесс цикличным до тех пор, пока действия, которые этот процесс контролирует, не автоматизируются.

Таким образом, метакогнитивные процессы играют потенциально важную роль в формировании и проявлении агентности в той мере, в которой последняя носит стратегический характер и предполагает планирование и оценку деятельности, а не только непосредственные деятельностные проявления. Как было показано выше, отечественные и зарубежные исследователи имеют богатый набор разработок, которые могут быть применимы, в частности, к изучению агентности через призму того, какие метакогнитивные процессы она мобилизует. При этом необходимо подчеркнуть: несводимость метакогнитивных процессов к непосредственному содержанию агентности, которое, как было обосновано выше, предполагает внешне объективное проявление в виде той или иной активности, поведения, деятельности. Таким образом, рассмотренные выше индивидуальные метакогнитивные характеристики мы предлагаем учитывать как факторы, влияющие на агентные проявления, но их не воплощающие.

1.2.3.3. Макроуровень (рефлексия)

В теориях, посвященных описанию структуры деятельности, рефлексию включало в рассмотрение подавляющее большинство ученых (Г. П. Щедровицкий, А. А. Зиновьев, А. В., Карпов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, A. Bandura, B. Zimmerman и др.). Обобщая их разработки, можно зафиксировать, что рефлексия образует высший уровень организации психических процессов — макроуровень. Предметом рефлексии является вся совокупность процессов, происходящих как внутри личности, так и во внешней деятельности человека. Именно рефлексия, по мнению А. В. Карпова, делает психику человека уникальной, обеспечивая механизм, позволяющий «преодолевать собственную системную ограниченность; постоянно выходить за свои собственные пределы, делая саму себя предметом своего же функционирования» [92]. Таким образом, рефлексия является одновременно и свойством, присущим только человеку, и состоянием осознания, и процессом репрезентации психики ее собственного содержания [93].

Перспективным представляется выделение трех видов рефлексии: ситуативную (обеспечивает самоконтроль в текущей ситуации, соотнесение полученного результата с имеющимися концепциями, тот вид рефлексии, который включал в свою схему саморегуляцию, Б. Циммерман), ретроспективную (анализ прошлого опыта) и перспективную (образ будущего результата) [93].

Отталкиваясь от идей Маргарет Арчер о личности как эмерджентном феномене, можно предположить, что условиями проявления агентности является не просто высокий уровень развития одного из рассмотренных компонентов, а их совокупное развитие. Аналогично, по мнению Д. А. Леонтьева, жизненная позиция личности, выражающаяся как внутренний конструкт, обеспечивающий организацию жизнедеятельности через от-

ношение к собственной жизни, формируется благодаря мотивационному, рефлексивному и эмоциональному компонентам [94]. Метакогнитивные способности также позволяют сформировать отношение человека к самому себе, оценить свою самоэффективность, что значимо связано с проявлением агентной позиции [12].

Проведенный анализ позволяет выполнить первичную операционализацию тех возможных факторов на индивидуальном уровне, которые, как показывает проведенный анализ, с высокой долей вероятности коррелируют с формированием и проявлением агентности. Эта работа имеет как теоретическое, так и практическое значение. С одной стороны, она продвигает содержательное понимание того, что такое индивидуальная агентность, с другой стороны, позволяет целенаправленно подобрать средства ее развития и оценки. Результаты работы представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1. Индивидуальные характеристики, которые могут рассматриваться как потенциальные факторы формирования или проявления агентности

№ п/п	Уровень	Наименование психического процесса	Субконструкты, развитие которых важно для осуществления агентной деятельности	Ключевые авторы и публикации
1	Микро-уровень	Когнитивные процессы	Мышление (критическое и креативное); речь (коммуникация и работа в команде)	[34, 35, 36, 37, 94, 582, 583, 584]
		Эмоциональные процессы	Эмоциональный интеллект	[71, 53]

№ п/п	Уровень	Наименование психического процесса	Субконструкты, развитие которых важно для осуществления агентной деятельности	Ключевые авторы и публикации
		Волевые процессы	Воля	[64, 63, 584, 585]
		Мотивационные процессы	Потребности, связанные с изменением себя и окружающего мира	[67–68, 10]
2	Мезо-уровень	Метакогни-тивные	Стратегическое планирование. Самоконтроль и самонаблюдение (метакогнитивный мониторинг). Самооценивание (соответствие моральным стандартам, задуманной изначально идее). Самореакция. Самоэффективность. Ориентация на цель	[12, 90]
3	Макро-уровень	Рефлексия	Ситуативная Ретроспективная Перспективная	[585–586]

ВЫВОД

В данном разделе доклада предпринята первая попытка посмотреть на агентность как на комплексный феномен, в котором центральное место занимает деятельностная составляющая, но также учтены и условия ее реализации — как внешние (окружающая среда), так и внутренние (характеристики личности). Помимо этого, предпринята попытка классифицировать внутренние условия через конкретные личностные характеристики, которые можно рассматривать как потенциальные факторы формирова-

ния или проявления агентности. В условиях, обозначенных во введении процессов деструктурации и актуальных практических вызовов, которые все больше востребуют активную созидательную роль человека по отношению к окружающему социальному миру, данная работа имеет не только теоретическую, но и, как надеются авторы, практическую ценность.

2. ФОРМИРОВАНИЕ АГЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ВВЕДЕНИЕ: СИТУАЦИЯ С РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАЩИХСЯ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ ПРОЯВЛЕНИЕ АГЕНТНОСТИ

Кризис, связанный с глобальной пандемией, наглядно продемонстрировал важность агентности как способности к проактивному, инициативному действию, особенно в области образования [95]. Несмотря на наличие обзоров проблематики агентности в целом, охватывающих одновременно разные области общественной жизни, в сфере образования остается дефицит работ, обобщающих и систематизирующих как накопленные эмпирические результаты, так и применяемые подходы, теоретические модели и конкретные понятия [96–97]. И это несмотря на то, что образование по определению должно быть нацелено на формирование в человеке способности к действию. Однако проблема в том, что основное внимание институты образования уделяют формированию действия, воспроизводящего структуры, причем, как правило, без учета задачи поддержки проактивности даже в поддержании существующих структур, не говоря уже о создании новых [9]. Именно поэтому необходим новый взгляд на организацию образовательной деятельности.

Если проанализировать структуру агентности, выделенную в предыдущем разделе сквозь призму образовательных результатов, то можно сделать вывод, что в текущей версии ФГОС как высшего, так и школьного образования включены отдельные компоненты, входящие в состав структуры агентности. Однако ввиду отсутствия инструментов для мониторинга динамики их развития вывод можно делать по результатам отдельных исследований, мнениям экспертов и работодателей (для выпуск-

ников третичного образования). Важно отметить, что не было ни одного исследования, которое бы оценило в совокупности динамику развития личностных характеристик, входящих в состав агентности. Поэтому рассмотрим результаты отдельных исследований, оценивающих разрозненные компоненты агентности, по которым косвенно можно сделать вывод о развитии агентности в целом.

В ходе обследования, проведенного сотрудниками Всемирного банка и ВШЭ в 2012 году, был сделан вывод, что самой сложной задачей для системы образования является развитие социальных и поведенческих навыков, а также когнитивных навыков более высокого порядка [707]. Однако ни преподаватели, ни представители администрации в полной мере не осознают эту проблему, в том числе из-за отсутствия объективной информации об уровне развития компетенций студентов [98].

В 2021 году сотрудники АНО РСВ провели оценку у студентов части наиболее востребованных у работодателей компетенций. В исследовании приняли участие 28 933 студента из разных российских университетов. Результаты оценки представлены на рисунке 2.1.

Рисунок 2.1. Динамика компетенций от 1 к 4 курсу

Из графика следует, что уровень развития всех компетенций, кроме анализа и следования правилам и процедурам, у студентов от 1 к 4 курсу понижается. Это достаточно тревожный сигнал, который подтверждается и результатами других исследований, приведенных ниже. Учитывая, что следование правилам и процедурам — один из наиболее востребованных навыков среди российских работодателей и он демонстрирует положительную динамику в процессе обучения в университете, то остро встает вопрос развития агентности и успешности адаптации как рынка труда, так и выпускников к современным реалиям нестабильности и неопределенности.

Еще одним авторитетным исследованием, подтверждающим отсутствие динамики в развитии отдельных надпрофессиональных компетенций, является крупное международное сравнительное исследование качества подготовки студентов инженерных специальностей SuperProject,

в котором Россия приняла участие в 2015–2017 гг. Это лонгитюдное исследование проводилось с использованием выборки студентов различных инженерных специальностей в инженерных вузах (примерно 5000 студентов из 34 высших учебных заведений Российской Федерации). В исследовании оценивались знания, академические навыки (например, математика, физика) и мягкие навыки (например, критическое мышление) [99]. Анализ результатов (рисунки 2.2 и 2.3) показывает, что уровень подготовки в области физико-математических наук в процессе обучения в университете повышается, что не наблюдается в отношении критического мышления [100].

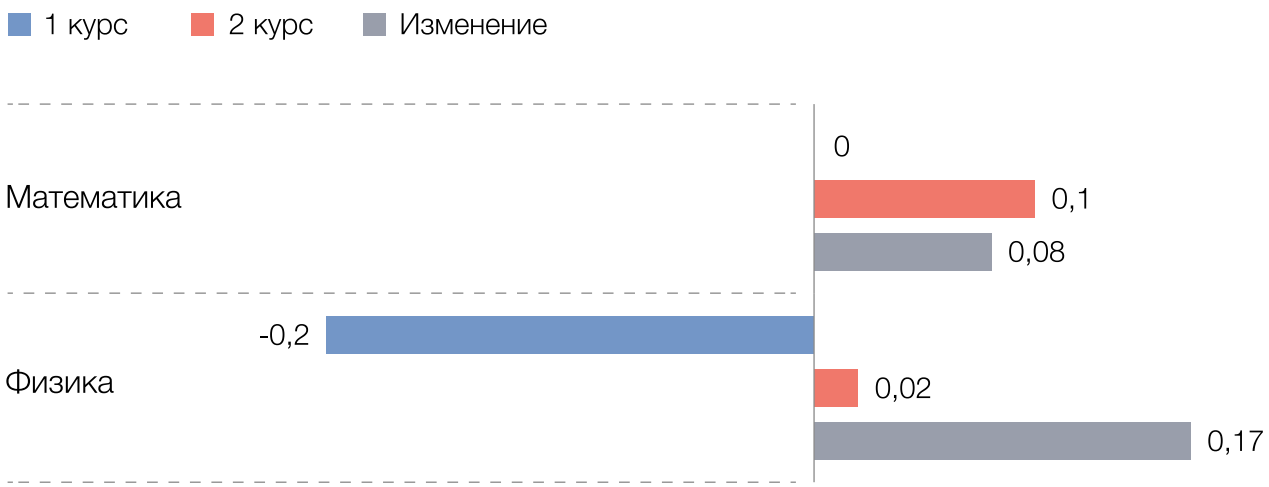

Рисунок 2.2. Уровни владения навыками в области математики и физики с начала первого года обучения до конца второго (единиц стандартного отклонения)

Критическое мышление

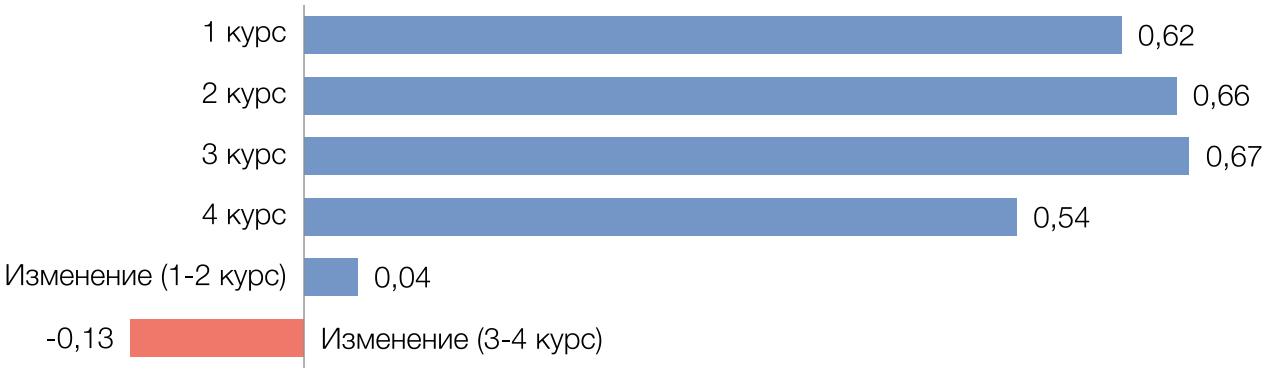

Рисунок 2.3. Уровни владения навыками критического мышления и их изменение (единиц стандартного отклонения, где* p < 0,01**, p < 0,05*, p < 0,1)**

В исследовании SuperProject наряду с Россией принимали участие также Китай, Индия и США. Уровень критического мышления у студентов Китая и Индии так же, как и у российских студентов в процессе обучения в университете не повышается, тогда как в США наблюдается положительная тенденция [100]. Важно заметить, что в США проблема отсутствия положительной динамики в soft skills в процессе обучения была выявлена еще в 1980-х и с того времени для решения этого вопроса принимаются различные методы.

Поиск результатов исследований, нацеленных на изучение динамики развития других компонентов, входящих в состав конструкта агентности — эмоционального интеллекта, воли, мотивации, метарегулятивных и метакогнитивных процессов, рефлексии, — увенчался успехом только в отношении метарегулятивных процессов. Оговоримся, что в большинстве случаев рефлексия входит в состав метарегулятивных процессов личности. Стоит учитывать, что, ввиду культурной обусловленности перечисленных процессов/характеристик личности, поиск производился только среди результатов российских исследований. Результаты исследований показывают, что метарегулятивные процессы у российских учащихся развиты на недостаточном уровне [101–102].

В качестве косвенного свидетельства того, что мягкие навыки (среди которых мы включили в состав агентности критическое и креативное мышление, коммуникацию, работу в команде и др.), несмотря на их высокую востребованность на рынке труда, не развиваются в процессе обучения в российских университетах, можно рассмотреть снижающуюся отдачу от высшего образования[1] [103–105]. По мнению ученых, начиная с 2000-х годов, в России наблюдается снижение показателей отдачи, и сейчас она составляет 8%, в то время как в других странах — 15% [106]. Причиной этого снижения также является и массовизация образования. Стоит отметить, тем не менее, что по некоторым исследованиям снижения показателей отдачи от высшего образования в России не наблюдается [107].

Приведенные данные показывают, что институтам внутри системы образования необходимо повышать свой потенциал в направлении развития компонентов агентности. Анализ условий, созданных в университетах России, показывает, что ключевыми барьерами, влекущими за собой отсутствие динамики, а иногда и регресс в развитии компонентов, являются, во-первых, пассивности со стороны административного состава университетов, а во-вторых, традиционная парадигма, соответствующая бихевиористской школе мышления, в которой работает подавляющее большинство преподавателей [98].

Для повышения качества образовательных условий в отношении развития личностных характеристик, обуславливающих агентную деятельность, было проведено эмпирическое картирование глобального «запроса» на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия.

[1] Под отдачей от образования или доходностью инвестиций в образование (return to education) подразумевается зависимость между количеством лет обучения и заработком: показатель индивидуальной отдачи означает рост заработка за каждый дополнительный год образования. <https://econs.online/articles/ekonomika/dokhodnost-znaniy-otsenki-dlya-rossii/>.

2.2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ КАРТИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОГО «ЗАПРОСА» НА ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ ВОЗМОЖНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

Методология картирования предполагает анализ как научной, так и практической литературы. Поисковые запросы делались в ключевых электронных системах хранения научных и экспертных источников: платформах Scopus, Web of Science, Google Scholar, сайтах авторитетных международных организаций (ЮНЕСКО, Всемирного банка, ОЭСР), консалтинговых агентств и корпораций (Deloitte, McKinsey&Company и др.). Всего было обнаружено 250 источников, из которых 140 — статьи в научных журналах, 110 — экспертно-аналитические публикации.

Полный перечень источников находится в Приложении А. Помимо академической литературы и экспертно-аналитических материалов, проводился отбор информации, поиск описания отдельных эмпирических кейсов и интервью в системах «Google» и «Яндекс».

На первом этапе были проанализированы полидисциплинарная научная литература, академические источники, обзоры и экспертный дискурс (с опорой на уже опубликованные результаты работы членов авторского коллектива), и на их основе составлены перечни ключевых слов для последующего автоматического поиска [108–109].

Поиск осуществлялся с помощью специальных ключевых слов*: education choice, educational independence, educational policy, educational systems management, individual educational trajectories, individual educational route, independence in learning, leadership, school agency, student agency, student independence, teacher agency (англ.); автономия, агентность, действие, лидерство, инициатива, инициативность, инновации, институциональные изменения, локус контроля, мотивация, независимость в обучении, образовательная политика, образовательные траектории, независимость*

в обучении, самоэффективность, самоорганизованность, самостоятельность, субъектность, проактивная среда, проактивное взаимодействие (рус.). Ключевые слова были сформированы на основе имеющегося у исследовательского коллектива опыта изучения соответствующих вопросов, отраженного в соответствующих публикациях [110–112]. По результатам автоматического поиска был произведен ручной отбор публикаций: отобраны те статьи, в которых рассматривался актуальный запрос на агентность (самостоятельность), а также возможные варианты ответа на этот запрос с учетом широкого разнообразия понятий, применяемых в различных публикациях для описания соответствующих феноменов и процессов. С целью произвести концептуализацию современного научного дискурса был установлен временной фильтр с ограничением срока публикации работы — не ранее 2017 года. Вместе с тем в ряде случаев обнаруженные публикации опирались на более ранние работы, которые также включались в анализ.

2.2.1. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

На дошкольном уровне задача развития агентности реализуется как в российской, так и в мировой практике.

Запрос в части развития агентности на дошкольном уровне состоит в поощрении активного и игрового обучения в детских садах, развития участия в исследовательской деятельности, развития агентности в гуманитарной сфере. Ответ на указанный запрос зачастую выражается в инструментах поддержки игровой деятельности: ниже приведены примеры соответствующих инициатив в Китае и России.

С 2005 года в Китае был запущен ряд реформ в сфере дошкольного образования, в рамках которых ставилась задача поощрить активное и игровое обучение. Для решения данного запроса Министерство образо-

вания Китайской Народной Республики в 2012 году утвердило «Руководство по раннему обучению и развитию детей в возрасте от 3 до 5 лет» [113]. В китайских детских садах сложилась достаточно неоднозначная ситуация, которая требовала данного шага, так как в группах относительно большое количество детей, а у преподавателей отсутствует профессиональная поддержка. Поэтому игровая деятельность, ориентированная на полное включение воспитателей, требовала существенных изменений, чтобы дети имели возможность обучиться самостоятельности не только в контексте исследовательской научной работы, но и в бытовой сфере. В рамках данного исследования проводился эксперимент, целевой группой которого являлись 34 дошкольника. На протяжении всей программы дети обучались проведению научных исследований (открытию нового, освоению новых инструментов деятельности) посредством игровой деятельности. Исследователями разрабатывался подход под названием «Концептуальный игровой мир», который оказывал большое влияние на развитие воображаемой деятельности, позволяющей способствовать развитию детской проактивности (агентности). Игровая деятельность рассматривается как интерактивный процесс между ребенком и окружающей средой. Именно поэтому она (игровая деятельность) позволяет заложить необходимые личностные и профессиональные навыки для будущей успешной академической деятельности. Во время игры ребенок занимает определенную роль, которую в дальнейшем он сможет проигрывать и в реальной жизни, данная модель сможет стать правилом поведения. Более того, авторы смогли выделить еще несколько ключевых факторов проявления ответственности и вовлеченности: социальный — чувство единства с группой в общей воображаемой ситуации, эмоциональный — внедрение театрализованных проблемных сценариев, обеспечивающих мотивирующий и эмоциональный контекст [113]. В процессе реформы игровая активность рассматривается как основная

учебная деятельность, позволяющая развивать детское воображение, творчество и активное обучение.

В проекте среднесрочной стратегии на 2022–2029 гг. ЮНЕСКО в разделе, посвященном обеспечению всеохватывающего и качественного образования, а также поощрению возможности обучения на протяжении всей жизни, в качестве одного из ключевых элементов образовательной системы выделяются технологические инновации и разработки, которые могут способствовать расширению доступа к образованию и обеспечить его качество [114]. Отмечается важность поощрения разработки образовательных продуктов, основанных на цифровых технологиях и инновационных подходах к решению глобальных и локальных задач, особенно в интересах наиболее нуждающихся и наиболее уязвимых групп населения. Примерами, иллюстрирующими данный запрос, может служить проект компании *UMFun* по включению своих геймифицированных IT-продуктов (основанных на адаптивном обучении) в китайскую образовательную систему (K-12) [115]. Таким образом, это позволило способствовать удовлетворению индивидуальных потребностей в обучении, повышению успеваемости учащихся и масштабирования образовательного процесса среди миллионов китайских студентов и школьников.

В России многие современные исследователи подчеркивают необходимость развития инициативности у дошкольников [116]. В данном контексте важное место занимает понятие *«творческая инициатива»*, которое, в частности, подразумевает «включенность ребенка в сюжетную игру как основную деятельность дошкольника» [116]. Предложение развития инициативности через творческую деятельность было поставлено Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [117]. В рамках исполнения и ответа на поставленную задачу организованы различные

олимпиады. «Академия развития творчества» реализует множество олимпиад, например «К школе готов!» или «Мир человека. Еда и продукты» [118–119]. В положении конкурса отмечаются следующие цели и задачи: развитие творческой активности, стимулирование интереса детей к получению новых знаний путем участия в интеллектуальных мероприятиях, предоставление участникам возможности соревноваться в масштабе, выходящем за рамки учреждения и региона. Все олимпиады составлены в соответствии с требованиями Министерства науки и высшего образования и ФГОС.

Важным примером ответа на запрос развития дошкольного образования, поддерживающего детскую инициативность, может стать программа «Вдохновение» [120]. Она предоставляет платформу для индивидуализации дошкольного образования с целью открыть лучшие возможности для развития каждого ребенка. Программа поддерживает детские познавательно-исследовательские проекты, занимается повышением квалификации педагогов, предлагает возможность сотрудничества. Более того, есть наглядные кейсы поддержки детской инициативности, например организация детьми музыкальных праздников в детском саду.

В качестве примера серийного предпринимательства стоит упомянуть серию проектов известного предпринимателя в сфере образования М. Шилкиной: частные детские сады «Филиппок», частные школы «Лидеры» и бизнес-школу *Business Fox*. Первый проект М. Шилкиной — детский сад «Филиппок» в Самаре — был создан в 2012 году, а сегодня рекомендован к применению во всех регионах РФ [121]. Другой проект — серия частных школ «Лидеры» — позволяет ученикам получить уверенные знания школьной программы с углубленным изучением иностранных языков, а также подготовиться к Кембриджским экзаменам и составить индивидуальную образовательную программу. Программа обучения включает творческие клубы, танцы, бассейн, студии, спортивные секции, факультативы, элек-

тивные курсы, кружки робототехники, лаборатории экспериментов, направленные на развитие самостоятельности/агентности.

По данным Росстата, в 2017 году в России насчитывалось около 20 тысяч предпринимателей моложе 18 лет [122]. Еще один проект М. Шилкиной — *Business Fox* — стал настоящим прорывом в области популяризации финансовой грамотности и практического применения знаний среди детей и подростков. Бизнес-образование, интегрированное в учебный процесс, позволяет детям от 5 до 18 лет изучить основы тайм-менеджмента, азы коуч-технологий и лидерства [123]. Каждому ученику выдается специальный *Business Case*: авторские рабочие тетради, паспорт достижений и др. Ученики разбирают конкретные кейсы и защищают прикладные проекты.

2.2.2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ У ПОКОЛЕНИЯ Z И АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ («СВОБОДНЫЕ») ШКОЛЫ В РОССИИ

Если продолжать разговор о следующем уровне образования — основной школе, то здесь информацию о запросе к развитию агентности предлагают, прежде всего, исследования, посвященные развитию агентности у представителей поколения Z и представлениям родителей об образовании.

Примечателен доклад компании EY, описывающий необходимость развития предприимчивости у поколения Z [124]. В исследовании принимали участие 5725 человек, преимущественно девушки 16–18 лет, не имеющие собственного бизнеса и являющиеся студентами таких стран, как США, Бразилия, Индия, Испания, Малайзия и другие. В ходе исследования опрошенные представители поколения Z оказались очень предприимчивыми. Они стремятся к карьере, которая позволяет им генерировать оригинальные идеи и сотрудничать в решении глобальных проблем. Будучи в целом уверенными в своих силах, они считают, что школьные предметы и методы

преподавания могли бы лучше подготовить их к жизни после школы. Они возлагают большие надежды на бизнес, включая более глубокое участие в образовании путем предоставления наставничества и большего количества возможностей обучения на рабочем месте. В рамках образовательных программ сотрудники EY в 2019 году предоставили более 1800 часов наставничества более чем 800 учащимся. В Великобритании программа фонда EY «Умное будущее» направлена на поддержку малообеспеченных студентов в возрасте 16–18 лет, предлагая им возможность развить навыки трудоустройства во время прохождения оплачиваемой двухнедельной стажировки.

В опубликованных в последнее время в России методических пособиях отмечается, что в родительской позиции образа ребенка встречаются следующие категории высказываний: самостоятельность, послушание, коммуникативные и личностные качества [125]. У родителей отслеживается тенденция в потребности удовлетворения желания самостоятельности ребенка. Данная потребность прослеживается во фразах «занят увлекательным делом — лучше, если самостоятельно», «всегда сам может найти себе занятие» [125]. При этом данные утверждения и потребности заметны в разных типах взаимоотношений ребенок-родитель.

В работе «Опыт исследования образовательных запросов родителей к школе» [126] проводился опрос 163 родителей из 7 городов-миллионников и 11 других населенных пунктов. Преимущественное большинство респондентов являлось матерями от 30 до 39 лет, чьи дети учатся в 1–4 классах [126]. По итогам опросов родителей, выявились следующие аспекты: «40,5% родителей ценной характеристикой образовательного процесса считают предоставление детям возможности высказывать свою точку зрения»; «57,1% участников опроса приветствуют использование в школах элементов онлайн-образования» [126]. Исследование также показывает, что данные потребности родителей не исполняются в полной мере го-

сударственными образовательными учреждениями, однако существуют альтернативные школы или «свободные».

Альтернативные или «свободные» школы являются, пожалуй, наиболее ярким и заметным примером институционального ответа на запрос, связанного с развитием агентности. Исследования отмечают, что указанные школы «поощряют самообразование, самостоятельное познание мира в учебном заведении и за его стенами в обстановке игры, раскованных бесед, досуга» [127]. Реализовывать такой подход могут как частные, так и государственные общеобразовательные учреждения (школы и детские сады). Примером второго может служить «Школа самоопределения № 734 имени Александра Наумовича Тубельского» [128]. Школа декларирует решение следующих задач: «создание условий для проявления собственных интересов, желания выходить за рамки этих собственных интересов, умения принимать чужую позицию, умения учиться и получать от этого удовольствие, умение осмысленно, осознанно относиться к самим себе, своим поступкам и задачам дальнейшего самообразования». К «свободным» школам также относятся: «Ковчег XXI века»; «Новая школа»; «ХОРОШКОЛА» [129–131].

В рамках внеучебной деятельности «Новая школа» организовывает масштабный проект по ведению дневника «ШПАРГАЛКА» [132]. Данный проект позволяет поделиться личным опытом учителей и школьников в различных вопросах, касающихся образования, личностного и профессионального роста. Примером публикаций могут служить статьи «Школьный климат», где поднимается вопрос создания среды, в которой школьники смогут развивать компетенции с помощью игры для соответствия современным требованиям образования; «Как развивать самостоятельность в школе», где изучается вопрос, «какими качествами должен обладать выпускник школы, чтобы соответствовать требованиям времени?»; «Развитие учебной самостоятельности», где изучается несколько форма-

тов развития инициативности. «ХОРОШКОЛА» практикует формирование индивидуальной модели обучения, где на первом месте стоит развитие soft skills, а также активное привлечение школьников и дошкольников к участию в олимпиадах и проектах, например строительство новой школы в «Майнкрафт» и участие в международной олимпиаде «ИнтеллекТ», где основными целями выделяются: поощрение школьников, стремящихся к интеллектуальному развитию, повышение авторитета интеллектуальной деятельности. Организатором данной олимпиады является Ломоносовская школа, в это же время олимпиада входит в список олимпиад, утвержденный Министерством просвещения РФ [133–137].

Важными примерами ответа на запрос о развитии самостоятельности среди школьников могут стать Московская Вальдорфская школа им. А. А. Пинского и Московская школа Монтессори [138–139]. Первая школа придерживается альтернативной педагогической системы — Вальдорфской. Основными принципами являются: гуманитаризация — развитие культурного человека, знающего историю, культуру своей страны и родной язык, а также уважающего другие культуры и страны. Данная цель достигается с помощью главного урока (первые полтора часа каждого дня ученики изучают один и тот же предмет, который требует регулярных тренировок, например: иностранные языки, математика, русский и т. д.) и учебных эпох (оконченный раздел главного урока, после окончания данного этапа через некоторое время ученики приступают к следующему, процесс «забывания» включен в обучение, однако глубокое погружение не позволяет забыть основные факты и основное понимание, на которое делается основной акцент); ориентации на развитие целостного человека с помощью отказа от традиционной системы оценивания, а также системы второгодичности; во время обучения заостряется внимание на индивидуальных достижениях каждого ученика на каждом отдельном предмете в соответствии с возрастными и персональными особенностями.

Школа Монтессори так же, как и предыдущая школа, придерживается альтернативной педагогической системы Марии Монтессори [140]. Основное внимание уделяется образовательной среде, в которой пребывает ученик. По мнению создательницы данной системы, среда является ключевым аспектом успеха, в то время как образование — естественным процессом, который осуществляется самопроизвольно и приобретается с помощью опыта взаимодействия в окружающей среде. Педагог в данной среде выступает посредником и помогает раскрыть способности каждого ученика. Основными принципами данной школы является: обучение в треугольнике — то есть окружающая среда, ребенок и учитель, где учитель помогает в рамках окружающей среды найти ребенку самого себя и инструменты для раскрытия его способностей, а также осуществляет разностороннюю поддержку; разновозрастные группы — в образовательном процессе задействуются группы не только одного возраста, но и классы старше/младше, таким образом дети учатся взаимодействовать с разными людьми, помогать друг другу, а также проявлять инициативу и не стесняться этого. «Наша миссия — способствовать развитию ответственных, мотивированных людей с целью создания полноценной счастливой семьи, общества и государства. В основе нашей работы лежит свобода выбора и уважения к себе и окружающему миру» [140]. Школа также реализует кружки дополнительного образования [141]: лаборатории, шахматы, внимание и память, кулинарный клуб, эмоциональный интеллект. Родители учеников отмечают, что школа Монтессори помогла их детям раскрыть себя, почувствовать свободу и стать полноценной самостоятельной личностью [142].

В Москве часто проводятся чемпионаты предпринимательских идей (например, [147]) и молодежные форумы (например, «FOXNET. Пять треков успешного предпринимательства и профессионального развития») [148, 149]. Под руководством наставников — успешных действующих предпри-

нимателей — участники создают собственные бизнес-проекты, обмениваются опытом, знакомятся с практическими инструментами для запуска и развития своего бизнеса, пробуют себя в роли настоящих предпринимателей. Учащиеся разрабатывают командные бизнес-проекты и представляют их в формате выступлений TED Talk.

2.2.3. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2.2.3.1. Высшее образование: онлайн-ресурсы по развитию агентности

Перейдем к уровню высшего образования. Основными характеристиками запроса на развитие агентности для данного уровня образования являются: развитие самоорганизованности, формирование личной траектории обучения, умение планировать и организовывать свое время, активное участие в деятельности образовательной организации. Ключевые обнаруженные варианты ответа на указанный запрос: онлайн-курсы, платформы и приложения, позволяющие сформировать индивидуальный образовательный маршрут и повысить эффективность обучения, курсы публичных выступлений. Ниже приведены примеры соответствующих инициатив.

В 2010/2011 учебном году в российских вузах обучалось чуть более 7 миллионов студентов, сейчас — около 4 миллионов [144]. Несмотря на это, инвестиции в высшее образование остаются в тренде [144]. В связи с изменением парадигмы образовательной системы и сокращения аудиторных часов зачастую фиксируется необходимость высокой самоорганизации студентов, способности самостоятельно добывать знания и организовывать необходимые для этого способы действий, так как в настоящее время студенты не смогут получать все компетенции и знания в классах, следовательно, данная ответственность ложится на них [145]. Ответом на данный запрос могут

служить дополнительные курсы от коммерческих компаний. Например, курс от Тинькофф «Нулевой семестр», где рассказывается про устройство мозга, механизмы удержания внимания, изучаются инструменты планирования и распределения приоритетов. Также курсы по тайм-менеджменту предоставлены на платформах Фоксфорда «Навыки высокоэффективных школьников»; Skillbox «Тайм-менеджмент»; Coursera от University of California «Как работать умнее, а не тяжелее», нетология «Как организовать личные рабочие процессы для достижения результатов» [146–150]. Наряду с онлайн-курсами существуют приложения, которые помогают оптимизировать рабочие и личные задачи, повысить эффективность обучения, например *Notion, Jira, Trello, MindMap, MindMeister* и другие. Данные приложения активно используются по всему миру, в том числе и корпоративным сектором для развития самостоятельности и инициативности сотрудников. Однако в качестве особенно важной аудитории для этих продуктов рассматриваются студенты.

В статье *The Employability Skills Needed To Face the Demands of Work in the Future: Systematic Literature Reviews* рассматриваются навыки, позволяющие быть конкурентоспособными на рынке труда. Работодатели отмечают, что, несмотря на наличие диплома и профессиональных навыков, многие выпускники не способны презентовать себя на рынке труда, активно демонстрировать свои личностные навыки. В данном контексте инициативность, командная работа, умение решать проблемы, умение планировать и организовывать свое время, оптимизировать ресурс личности выделяются как основные навыки, необходимые для успешной работы в будущем [151]. Для устройства на работу наряду с профессиональными навыками большую роль играют *soft skills,* они позволяют быстро адаптироваться на новом рабочем месте, обновлять свои текущие навыки в соответствии с меняющимися требованиями рабочего места. Их отсутствие может стать причиной безработицы и препятствовать карьерному росту людей. Автор отмечает, что самопрезентация является одним из способов развития лич-

ностных качеств, обучения навыкам ведения дискуссии и групповой работы. Ответ на данный запрос достаточно широк, однако учебные организации не только совершенствуют образовательные курсы внутри факультетов или программ, но и предлагают дополнительные курсы повышения квалификации. *Public speaking* практикуется, начиная с начальной школы и заканчивая курсами повышения квалификации для экспертов. Примером могут служить: курсы и вебинары *Udemy*; онлайн-курс публичных выступлений от *University if North Dakota*; курсы публичных выступлений от *edX*; курсы на платформе *Coursera* «Специализация Dynamic Public Speaking» от University of Washington; онлайн- и офлайн-курсы от *Sandra Zimmer and the Self-Expression Cente* [152–156]. Для школьников также реализуют курсы публичных выступлений, например *«Master the Art of Public Speaking — 5 weeks» от IVY CAMPS USA* [157]. В России реализуются курсы публичных выступлений на базе Учебного центра «Специалист» при МГТУ им. Н. Э. Баумана, курс по самопрезентации от ведущих преподавателей университетов России (НИУ ВШЭ, МГУ, ВТУ им М. С. Щепкина, МГИМО и т. д.), курс «Искусство речи и самопрезентация» от Института психосоматики [152–162].

Серьезные сбои в функционировании систем высшего образования вследствие глобальной пандемии COVID-2019 вынудили миллионы обучающихся по всему миру столкнуться с проблемами нахождения в неблагополучной (стрессовой) среде, а также формирования навыков самостоятельной работы.

В качестве примера можно привести отчет консалтинговой компании *Deloitte*, обосновывающий необходимость развития благополучной среды для обучающихся. В нем говорится о том, что из-за неблагополучной среды, усугубившейся после начала пандемии COVID-19, в университетах психическое здоровье студентов сильно ухудшилось [161]. От этого также пострадала их личная эффективность в обучении, а также психическое состояние. Без благополучной среды (т. е. развития индивидуализации

обучения, подготовки учащихся к стрессу и продвижения идей здорового образа жизни в стенах университета (в т. ч. «виртуальных»)) студенты не будут успевать в учебе и стремиться к саморазвитию.

2.2.3.2. Студенческое предпринимательство

Рассматривая развитие инициативности и самостоятельности в вузах, стоит обратить внимание на поощрение и поддержку образовательных учреждений в развитии студенческих инициатив. Например, во многих университетах поддерживается развитие бизнес-инкубаторов, главной целью которых является оказание поддержки инициативным студентам, имеющим бизнес-идеи. Такими примерами могут стать вузы: НИУ ВШЭ, МГИМО, НИТУ «МИСиС», СПбГУ, Северо-Кавказский федеральный университет и другие [167-171]. Бизнес-инкубаторы преимущественно проводят не только круглые столы и встречи, направленные на нетворкинг, но и организуют семинары с предпринимателями, курсы и тренинги, стремящиеся повысить уровень компетенций молодого предпринимателя. Обращаясь к развитию самостоятельности, учебные организации активно развивают волонтерскую деятельность. В учебном пособии «Институт развития образования Кировской области» описывается необходимость применения волонтерской деятельности для развития самостоятельности, целью выделяется «создание условий для развития самостоятельности в принятии решений и выборе необходимых материалов, оптимальных способов действий» [167]. Примерами реализации данной инициативы могут стать волонтерские организации, созданные в университетах во время пандемии COVID-19. Например, авторы статьи отмечают, что студенты медики-волонтеры медицинских вузов по всей России, оказывающие помощь в поликлиниках, больницах и на дому, очень гибко реагировали и за неделю смогли открыть более 85 волонтерских пунктов помощи [168]. Сами студенты отмечают, что для них было важно проявление своей граждан-

ской позиции и помощь нуждающимся [168]. Более того, помимо медицинской помощи, университеты создавали волонтерские центры внутри студенческих организаций, где студенты могли бы помогать коллегам и преподавателям с техническими вопросами обучения. Примерами таких вузов стали НИУ ВШЭ, ТГУ, ИРНИТУ, ТОГУ. В противовес отечественному опыту поставлен зарубежный опыт создания волонтерских организаций, где основным инициатором выступают сами студенты, в то время как вузы большее внимание уделяют исследованиям и научной деятельности.

В настоящее время продолжается тенденция сокращения аудиторных часов и увеличения численности образовательных групп, в результате чего значительно возрастает необходимость развития самостоятельности у студентов [169]. Несмотря на это, стоит отметить, что большая часть учебных учреждений не обучает самостоятельности. Студенты имеют возможность проходить сторонние онлайн- и офлайн-курсы по тайм-менеджменту, расстановки приоритетов и развитие личностных качеств, в том числе самостоятельности. Однако существуют примеры развития инициативности во время основной образовательной программы в университете «Синергия» [170]. Развитие самостоятельности в данном случае рассматривается через призму развития интереса к непосредственному направлению подготовки. Более того, в Российском новом университете (РосНОУ) в образовательную программу включаются зоны ответственности студентов, которые перекладываются на самостоятельное обучение, а также индикаторы достижения данных компетенций (владение навыками самоорганизации, реализация собственной профессиональной деятельности, умение самостоятельно выстраивать коммуникацию) [166]. Данные примеры были обнаружены среди негосударственных образовательных учреждений, в то время как государственные учебные организации, как правило, не включают в образовательную траекторию обязательное обучение самостоятельности.

2.2.4. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СОТРУДНИКОВ

2.2.4.1. Основные направления развития самостоятельности/ агентности в сфере корпоративного обучения

Рассматривая дополнительное профессиональное образование (ДПО) и непрерывное образование в корпоративном поле, стоит отметить, что основными чертами запроса на развитие агентности здесь являются: формирование траекторий непрерывного обучения, поощрение проактивных сотрудников, развитие личностных и профессиональных навыков, развитие агентности в сфере коммуникации. Ответы на данный запрос предполагают внутреннюю мобильность, внедрение системы «гибких» стажировок внутри компании, организацию онлайн- и офлайн-встреч со специалистами, корпоративных тренингов, вебинаров в т. ч. и в игровом формате, нацеленных на усиление внешних и внутренних факторов мотивации; создание онлайн-курсов и цифровых образовательных продуктов, формирование книжной культуры, развитие системы наставничества, централизованных механизмов обучения персонала (корпоративные университеты).

Примером развития человеческого капитала, самостоятельности и практики неформального обучения может служить шведская компания «ИКЕА». Во время пандемии компания успешно перешла в онлайн, организовала работу в новом коммуникационном формате. Директор по коммуникации компании «ИКЕА Россия» И. Политковский в интервью для «Theory&Practice» рассказал, что «важно, чтобы сотрудники не забывали, как выглядят их коллеги, и видели живые эмоции». Поэтому компания организовала встречи в ZOOM и MS Teams, а также создала «болталки», где сотрудники могли поддерживать коммуникацию и сохранять неформальное общение [171]. Также компания практикует непрерывное обучение

для всех сотрудников — от кассиров до директоров магазина. Начальник подразделения по развитию лидерства и компетенций «ИКЕА Россия» О. Чугункина рассказывает, что обучение занимает важные позиции в общей структуре компании [171]. Каждый сотрудник ставит перед собой цели на год, два и пять лет, в определенные дни он должен отчитываться перед менеджером (помогает в постановке цели и отслеживает результаты), лидером (вдохновляет и ведет за собой), коучем (помогает определиться и найти возможности для развития) и ментором (делится собственным опытом). Различные онлайн и офлайн-тренинги проводятся еженедельно для всех сотрудников в областях продаж, новинок компаний, личностного роста, также существуют тренинги в игровом формате и «Неделя развития талантов». Такие мероприятия нацелены на развитие личностных и профессиональных навыков, а также на стимулирование самостоятельности и инициативности. Более того, система позволяет проходить стажировки в других отделах. Сотрудники могут попробовать себя на разных позициях и определиться с дальнейшей траекторией роста. За 2020–2021 годы более 2,7 тысяч человек перешли на другие позиции, из них 420 получили повышение в должности [171].

Более того, на отечественном рынке, как сообщают команды *True Education* и *K-APMUS* в своем исследовании на основе опроса 72 компаний, «топовые корпорации уже поставили во главу угла активное и непрерывистое развитие команд, о *lifelong learning* говорят даже в самых отдаленных уголках, а новые профессии появляются ежегодно, сфера корпоративного обучения в России остается довольно неповоротливой и закрытой к переменам» [172]. Практики непрерывного обучения сотрудников уже внедрили Райффайзенбанк, циан, «М.Видео-Эльдорадо», AB InBev Efes, Danone, МТС, Билайн и другие. Наиболее популярными форматами самообучения в компаниях являются: формирование книжной культуры, курсы/тренинги/вебинары, а также система наставничества. Компании

организовывают онлайн-библиотеки, где сотрудники имеют возможность взять абсолютно любую книгу (в т. ч. развивающую мягкие навыки, агентность, самостоятельность, проактивность), а также проводят тренинги и курсы в онлайн- и офлайн-форматах, большинство из них направлены на развитие soft skills, инициативность, креативность, управленческие навыки. Онлайн-курсы преимущественно размещаются во внутренних сервисах и платформах — на корпоративных порталах, в личном кабинете руководителей и других сотрудников. Вице-президент Райффайзенбанка, руководитель группы профессионального обучения Б. Колесников рассказывает, что компания делает акцент на офлайн-фестивалях, на которых каждый сотрудник может поучаствовать в различных мастер-классах, попробовать себя как спикера, а также принять участие в практических занятиях, например кейс-чемпионатах.

Особое внимание хочется уделить практикам, направленным на развитие самостоятельности и непрерывного обучения через мотивацию. Одним из таких кейсов может стать компания «М.Видео-Эльдорадо», которая хочет «уйти от палки KPI к тому, что сотрудник идет учиться, потому что это для него имеет ценность» [172]. Это очень важный аспект и большая цель, так как на данный момент KPI является единственной возможностью оценивать эффективность сотрудника, а также мотивировать на развитие, однако это внешний фактор мотивации, который не является настолько же эффективным, как внутренняя мотивация. Также стимулом для внутренней мотивации могут стать группы поддержки и комьюнити, где люди могли бы делиться своим опытом, тем самым мотивируя на действие. Директора корпоративных университетов, HR-директора и директора по развитию персонала выделяют три основные точки напряжения во введении непрерывного обучения внутри компаний. Первое — недостаток практики после обучения. Провайдеры способны дать академические знания, но меньшее количество людей способно применять их в работе.

Второе — есть доля людей, которые не заинтересованы в обучении, для них прохождение курса — это просто формальность, важно, чтобы он был простой и недолгий. Отдельно необходимо выделить большое количество провайдеров, которые не соответствуют потребностям компаний, они готовы дать базовые навыки, однако не имеют уникальных предложений для повышения квалификации сотрудников, а так как преимущественное количество компаний заинтересовано в обучении сотрудников навыкам, которые будут востребованы в ближайшем будущем, провайдеры не способны закрыть данные потребности.

Многие компании также заинтересованы в формировании навыков самоорганизации и групповой работы [173]. Так, позиция консалтинговой компании *Deloitte* заключается в том, что если человек не будет способен самоорганизовываться, постоянно самосовершенствоваться и работать в команде, то его ждет низкая производительность труда. Компании, заинтересованные в своем успехе, будут и дальше стремиться мотивировать сотрудников к самоорганизации и развитию личной эффективности. Прослеживается тренд на культивирование индивидуальной и групповой активности, способствующей более высокой производительности и раскрытию человеческого потенциала.

Также примечательна публикация PwC, в которой постулируется необходимость развития самоорганизации в учебных организациях и компаниях [174]. С точки зрения компании, правильная самоорганизация позволяет быстрее принимать решения. Это приводит к улучшению сотрудничества, мотивации команд и лучшим результатам. Данный подход имеет основополагающее значение для обеспечения организационной гибкости. Такую работу в команде оптимальнее всего выстраивать по методологии AGILE и SCRUM. IT-технологии позволили консалтинговой компании EY (*Ernst&Young*) реализовать программы по развитию трудоспособности и лидерства у людей, находящихся в неблагоприятных условиях

[174]. Например, в рамках онлайн-программы Focus девочки встречаются с женщинами-руководителями для проведения наставнических сессий в небольших группах. С 2013 года EY проводит программу «Деловые женщины» [175]. Программа направлена на оказание поддержки женщинам в предпринимательском пути, а также расширение карьерных возможностей. Женщины могут принять участие в предпринимательском конкурсе, причем мероприятие проводится на постоянной основе. В рамках программы проводятся мероприятия, которые помогают повысить профессиональную грамотность. *GOALS* — программа наставничества один на один, призвана повысить осведомленность о личном, образовательном и профессиональном выборе и способствовать завершению средней школы и продолжению образования. А программа Future Thinkers, разработанная при стартовом финансировании и поддержке E&Y, развивает навыки творческого решения проблем с помощью дизайн-мышления.

Таким образом, многие компании фокусируются на развитии агентности не только линейных сотрудников, но и руководителей разных уровней. Помимо развития профессиональных навыков, немаловажную роль играют цифровые навыки, межотраслевые коммуникации, гибкие навыки и адаптивность. Выбор принципов корпоративного обучения во многом зависит от целей и задач развития сотрудников. Одни компании предоставляют сотрудникам платформы с обучающими онлайн-курсами, другие выбирают полноценные образовательные программы.

2.2.4.2. Корпоративные университеты как ключевой формат систематического развития самостоятельности/агентности у сотрудников

Большую популярность в наши дни приобретают корпоративные университеты. В статье «Влияние эффективности корпоративных традиционных университетов в развитии персонала для современного бизнеса» рассматривается значимость корпоративных университетов различных типов во внутрифирменном обучении для развития агентности у сотрудников [176]. В первую очередь стоит отметить, что корпоративные университеты не нацелены на обучение профессии с нуля, их основная задача — дать дополнительные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности, то есть дополнить уже имеющуюся базу знаний для работы на конкретной специализации и конкретном рабочем месте. Корпоративное обучение, поддерживая инновационные идеи и проекты, позволяет обучить сотрудников необходимым навыкам, требуемым для совершенствования конкретных бизнес-процессов.

Примером такого способа подготовки квалифицированных специалистов является компания Mail.Ru Group. Компания организует подготовку совместно с МГТУ им. Н. Э. Баумана, МФТИ, МИФИ, СПбПУ, МГУ им. М. В. Ломоносова. Каждый университет отвечает за разные узкоспециализированные области: большие данные, системное администрирование, мобильные разработчики и другое. Из-за нехватки кадров в отделах, а также на позициях руководителей компания отбирала студентов 2 и 3 курсов (конкурс 9 человек на место). В течение пяти лет более 2000 студентов прошли программу, однако только 430 человек стали выпускниками, из них 250 получили возможность стать стажерами Mail.Ru Group. В компании работает более 3500 человек, из которых 200 человек являются преподавателями. Данная практика не только помогает прокачивать навыки управления и обновлять свои знания, но также корпоративный

университет руководствуется принципом: хочешь понять — иди преподавать. «Есть общеизвестная статистика: в мире 20–30% выпускников вузов переучивают работодатели, в России эта цифра может доходить до 60% (по данным сайта Минобразования, 2018)» [176]. В данном контексте корпоративные университеты заслуживают особенного внимания, так как работники, чья карьера началась давно, могут не осознавать разницу изменений, которые происходили из года в год, а университеты способны изменить данную разницу.

Более того, корпоративным университетам крайне сложно определить уровень сотрудников, проходящих обучение и не обучающихся, однако компания *Google* заявила о подобном эксперименте. Компания заявляет, что, чтобы обучение было действительно эффективным, необходимо четкое соответствие обучения целям бизнеса, грамотный выбор организационной структуры и формы обучения. Компания *Boston Consulting Group,* специализирующаяся на управленческом консалтинге, в 2013 году опубликовала исследование в рамках корпоративного университета. В выборке участвовали до 20 корпоративных университетов, анализировались годы серьезной работы обучения персонала, создание специализированных структур. По итогу исследования *Boston Consulting Group* выделил 4 типа корпоративных университетов: тренинговый центр, в который могут обратиться все сотрудники; акселератор лидерства, куда обращаются средние и высшие звенья менеджмента; стратегическая платформа, куда обращаются старшие специалисты и топ-менеджеры, и обучающая сеть или виртуальная школа, которая закрывает базовые потребности всех типов и относится ко всем уровням работников. Автор делает вывод, что в тенденциях традиционного и корпоративного обучения необходимо выдерживать баланс между потенциальными затратами и практической реализацией, нацеленной на развитие бизнес-процессов. Более того, ведущие корпорации, такие как *Disney, Apple, Microsoft, Deloitte, McDonald's*

и другие, используют корпоративные университеты для повышения квалификации сотрудников и развития их агентности и самостоятельности. Несмотря на высокие затраты, данная инициатива является для компаний первостепенной [177]. На отечественном рынке не наблюдается высокая популярность корпоративных университетов, однако есть попытки создания данного рынка. К таким компаниям относятся МТС, «Северсталь», Альфа-банк, «Сибур», «Росатом», МГТС, «Евросеть» [178]. Обратим внимание еще на два корпоративных университета «Корпоративный университет Московского образования» и «Корпоративный университет Российского движения школьников» [178–179]. Первый университет ориентирован на начинающих управленцев, заместителей директоров школ, педагогов и классных руководителей, школьные и управленческие команды. В рамках этой инициативы проводятся конкурсы методических разработок, семинары, тренинги и курсы по преподаванию и управлению коллективом. В «Корпоративном университете РДШ» целевой аудиторией являются не только педагоги, но и молодежь. Для школьников и студентов проводятся образовательные курсы, мастер-классы и олимпиады, нацеленные на развитие проактивности, самостоятельного преобразования окружающей среды, например: проекты «Дизайн информации и пространства», «Развитие личностных навыков у школьников» и другие [180].

2.2.4.3. Неформальное образование и повышение квалификации за рамками корпоративного обучения

Если в предыдущем подразделе были подробно рассмотрены аспекты развития агентности сотрудников компаний в рамках дополнительного профессионального образования, то данный подраздел посвящен неформальному образованию для разных категорий обучающихся за рамками корпоративного обучения. В статье «Неформальное образование: международный опыт признания компетенций» отмечается, что в связи с высо-

кой потребностью модернизации и увеличения доли цифровой экономики в ВВП в России в 3 раза очень важно обратить внимание на неформальное обучение или самообразование, которое выделяется в международной классификации ЮНЕСКО [181]. Под термином «*неформальное образование*» подразумевается целенаправленный и спланированный характер обучения, который может стать дополнением и/или альтернативой к формальному образованию; признание квалификации, которая была получена в рамках неформального образования (то есть знания и умения первичных компетенций или повышения квалификации). Неформальное образование в данном контексте позволяет получить навыки и знания, которые соответствуют трансформации цифрового мира, а также отвечают на запрос обучения в течение жизни. Ответом на данный запрос выступают образовательные онлайн-курсы, мобильные цифровые медиа, офлайн-курсы, лекционные циклы, выставки, программы оценки профессиональных компетенций, введение системы подтверждающих сертификатов о знаниях, умениях и навыках, в т. ч. полученных в рамках профессионального опыта.

С программами оценки неформального обучения относительно Европейской квалификационной рамочной программы обучения на протяжении всей жизни выступили: Институт ЮНЕСКО, Организация экономического сотрудничества и развития, Европейский совет сотрудничества и развития, Европейский совет. Несмотря на то, что национальные системы опираются на опыт других стран, большое внимание при построении модели неформального обучения и оценки компетенций уделяется «историческим, социально-культурным и экономическим особенностям страны, а также специфическому опыту данной страны» [182]. В качестве примера оценки профессиональных компетенций можно обратить внимание на опыт Франции. «Заявитель может получить полный или ограниченный сертификат, свидетельствующий о наличии у него квалификации в той

или иной профессиональной области, приобретенной в ходе первичного опыта и обучения в различных контекстах», а также данный сертификат может подтвердить более 1300 различных навыков [182]. Система получения квалификации делится на три этапа: идентификация, документированное оценивание и сертификация жюри. Заявитель на момент подачи заявки должен обладать 2-летним опытом работы в сфере, приближенной к получаемой квалификации. В Финляндии система неформального образования существует более 20 лет и спроектирована по модели свободных искусств и наук. Данную систему возглавляет центр (*OK Study Centre*), который поддерживает онлайн-образование, развивая собственную электронную образовательную среду, где «тренеры и преподаватели формируют обучающие программы с документированным результатом обучения» [182]. Наряду с *OK Study Centre* также существует оценка компетенций *Competence-Based Qualifications (CBQs)*, ассоциация мастер-классов *Valtakunnallinen työpajayhdistys*. В Люксембурге разработана система получения сертификата о навыках с помощью волонтерской деятельности, «а также механизм валидации неформального и информального образования». Для получения сертификата необходимо быть гражданином до 30 лет и иметь от 400 часов работы в качестве волонтера. Также автор выделяет большую долю используемого онлайн-обучения, например, на платформах: *MOOK, EMMA, HOME, Moonlite* и *SCORE2020*. На национальном уровне получение сертификата о компетенциях с помощью онлайн-образования практикуется в Литве. Литовская ассоциация объединяет более 50 онлайн-курсов, после которых как взрослые, так и молодые граждане могут стать квалифицированными специалистами.

Рассматривая опыт развития неформального обучения в странах Средней Азии и Среднего Востока, обратим внимание на опыт Турции, где Университет Сакарья позволяет получить сертификат о знаниях и навыках, полученных в рамках профессионального опыта. Данная система

строится по образу и подобию работы подопечного и наставника, когда наставник подает отчеты о своей деятельности, а также составляет свое портфолио. В дальнейшем данные документы рассматриваются комиссией. Данное новшество позволяет сертифицировать мигрантов и повысить уровень занятости в стране. Особый механизм признания компетенций разработан в Республике Корея. Он позволяет получить сертификат в результате неформального обучения после двух курсов: свободных и экзаменационных. Более того, разработана система академических кредитов, подразумевающая признание различных видов образования посредством начисления кредитов, которые в дальнейшем засчитываются на академическом уровне. В Индии также существует система признания неформального обучения в связи с высоким дисбалансом на трудовом рынке и недостатком высококвалифицированной рабочей силы.

Особого внимания заслуживает система Китая, которая рассматривает цифровые медиа как один из источников поддержки неформального образования. Мобильные цифровые медиа предлагают широкие возможности для гибкого и самостоятельного проектирования, стимулируя неформальное обучение предметных знаний цифровой информации, а также дополняя реальный мир виртуальными знаниями. Цифровые медиа используются как вспомогательный аспект для развития образовательной мотивации. Также к функциям цифровых медиа относят нагружение когнитивной системы, которая вынуждает человека обрабатывать большое количество информации. Медиа и цифровые технологии помогают человеку в дизайне учебных задач и построении индивидуального плана обучения.

Несмотря на существование определенной доли неформального образования у детей, школьников и студентов, большую долю занимает образование взрослых, особенно на рабочем месте. Чаще всего неформальное обучение имеет случайный характер и встроено в повседневную

деятельность. В данном контексте самообразование включает участие в офлайн-курсах, лекциях, выставках. Неформальное обучение может также происходить на рабочем месте, так как ознакомление с визуальным или вербальным онлайн-контентом может повлиять на знания, отношения или же поведение людей. Также сотрудники, которые непосредственно не участвуют в образовательном процессе, но участвуют в организации мероприятий, могут целенаправленно получать новые знания.

Аналитики компании *Pulsar Production* (лидера рынка в сфере онлайн-образования) провели опрос среди россиян, получивших дополнительное образование за последние несколько лет, и выяснили, что почти половине респондентов оно помогло при трудоустройстве в «новой реальности», а 17% связывают существенный рост своей зарплаты с получением дополнительного образования [181]. В опросе приняли участие 800 человек в возрасте от 18 до 60 лет, которые прошли обучение в рамках федерального проекта «Содействие занятости» [183]. 48% опрошенных отметили, что наличие у них дополнительного образования учитывалось работодателем при найме. «Кроме того, приобретая актуальные навыки, они чувствуют себя успешнее и увереннее, чем раньше», — прокомментировал Алмаз Исхаков, сооснователь и генеральный директор *Pulsar Production* [183]. Чаще всего люди проходят обучение, чтобы развить новые навыки (71%), и 62% от общего числа респондентов успешно применяют полученные знания на практике. Опираясь на свой опыт в поиске работы, 72% опрошенных респондентов отметили, что сейчас на рынке наиболее востребованы digital-skills — профессиональные технические компетенции, которые можно наглядно продемонстрировать, оценить и проверить. О востребованности актуальных цифровых навыков свидетельствует и популярность определенных программ обучения. По результатам опроса, чаще всего респонденты проходили курсы по кадровому администрированию, обучались работе на маркетплейсах, познавали азы SMM и изуча-

ли профессию таргетолога [183]. Данный пример убедительно показывает, что дополнительное образование вовлекает людей в самостоятельный процесс обучения, формирует агентное поведение по отношению к собственному профессиональному развитию.

«Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года» концентрирует внимание на обеспечении повышенной академической мобильности обучаемых путем расширения и совершенствования образовательных программ [183]. Открытое образование позволяет не только осваивать новые специальности, повышать квалификацию, переквалифицироваться, но и удовлетворять потребности личности в получении новых знаний, не связанных с профессией. В задачи открытого образования входят: развитие как основных, так и дополнительных образовательных программ, педагогических методов, обучающих средств и технологий; создание и непрерывное пополнение и обновление методического, материально-технического, информационного и организационного обеспечения деятельности образовательной системы; развитие межвузовской, межотраслевой, межрегиональной и международной интеграции через расширение образовательной, научно-методической и информационной деятельности. К особенностям организационной схемы и организации механизмов открытого образования относятся: осуществление программ вне зависимости от контрольных цифр приема, возможность получить диплом/сертификат с приложением о пройденных программах, обучение может осуществляться как на платной, так и на бесплатной основе (например, на портале «Открытое образование» есть ряд курсов, такие как «Введение в технологическое предпринимательство», «Встроенные системы» и другие, которые подразумевают как бесплатное, так и платное прохождение курсов, большинство курсов подготовлены с ориентиром на конкретное направление подготовки бакалавриата) [184, 185].

Общим вызовом неформального образования, на который пытаются ответить многие страны, является то, что люди должны активнее и более самостоятельно повышать свою квалификацию. Здесь ставится задача — не развить отдельные мягкие навыки, связанные с агентностью, но через институты в логике «сверху вниз» вовлечь людей в агентное поведение по отношению к собственной карьерной траектории. Этот запрос отвечает и на ограничение ригидной системы формального образования и, по факту, делает людей более проактивными, пусть и с помощью государственного регулирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, важно отметить, что запрос на формирование агентности/проактивности/самостоятельности в области образования носит массовый и глобальный характер, однако высоко дифференцирован, как и формы соответствующего ответа. Причем глобальная пандемия COVID-19 сделала как запрос, так и формы ответа еще более массовыми, чем ранее. На сегодняшний день существует четкий запрос на развитие образовательной агентности у дошкольников, школьников и студентов, а также сотрудников компаний. В вопросе развития самостоятельности, инициативности, life-long learning заинтересованы не только корпоративный сектор и государство, но и сами люди.

На дошкольном уровне вопрос развития агентности состоит в поощрении активного и игрового обучения в детских садах, развития агентности в исследовательской деятельности и гуманитарных науках. Ответами на данный запрос служат специальные мероприятия, серии программ; обучающие платформы, способствующие развитию детской активности.

На следующем уровне образования, в основной школе, т. н. «альтернативные» или «свободные» школы являются наиболее ярким и показа-

тельным примером институционального ответа на запрос, связанного с развитием самостоятельности. «Свободные» школы предлагают новые педагогические дизайны (например, систему наставничества, игровые групповые формы), выход за рамки формального сектора и формальных структур, непрерывное включение обучающихся во внешние среды.

На уровне высшего образования основными характеристиками запроса на развитие агентности являются: поощрение самоорганизованности, составление личной траектории обучения, умение планировать и организовывать свое время, активное преднамеренное членство в деятельности образовательной организации. Ответы на данный запрос предполагают специальные мероприятия, онлайн-курсы, платформы и приложения, позволяющие сформировать индивидуальный образовательный маршрут и распространяющие важность и привлекательность самообразования, а также проявления инициативы в образовательной деятельности.

Основными чертами запроса на развитие самостоятельности в сфере корпоративного обучения являются развитие личностных и профессиональных навыков, развитие агентности в сфере коммуникации. Ответы на данный запрос предполагают внедрение системы наставничества, «гибких» стажировок внутри компании, организацию онлайн- и офлайн-встреч, корпоративных тренингов, вебинаров в т. ч. и в игровом формате; создание цифровых образовательных продуктов, централизованных механизмов обучения персонала. Важную роль в обучении сотрудников необходимым навыкам, требуемым для совершенствования конкретных бизнес-процессов, играют корпоративные университеты.

Таким образом, можно условно выделить три типа запроса на агентность:

1. Запрос на агентность как запрос на конкретные навыки, установки и другие индивидуальные характеристики. Этот подход наиболее ха-

рактерен (и является по сути доминирующим) для запроса и ответа в области дошкольного и начального образования, однако присутствует и на всех других уровнях (развитие отдельных навыков, компетенций, мягкие навыки, установки и т. п.) в школе, в высшем образовании, у сотрудников компаний и т. п.).

2. Запрос на агентность как запрос на выстраивание человеком своей целостной траектории индивидуального развития в ситуации деструктурации, когда окружающие структуры (в сфере образования, труда) не могут обеспечить автоматическую мобильность человека по соответствующим иерархиям. Этот запрос наиболее характерен для школьного уровня, сферы высшего образования и обучения взрослых — его наиболее яркими отражениями являются национальные программы поддержки проактивности людей в области переобучения, изменения трудовой траектории и т. п. Важно подчеркнуть, что для этого типа запроса не характерно ожидание, что обучающийся станет проактивно изменять социальные структуры, тут скорее речь идет о проактивном подстраивании под их изменение.

3. Запрос на агентность как запрос на формирование в человеке способности не просто подстраиваться под изменчивые структурные условия, но и проактивно их изменять — прежде всего, совершенствовать корпоративную среду, бизнес-процессы и т. п., что характерно для сектора корпоративного обучения. В меньшей степени данный подход фигурирует в секторе высшего образования и школы, где есть отдельные инициативы, нацеленные на то, чтобы учащиеся трансформировали и совершенствовали свою собственную образовательную среду (как коллективный феномен), включая организацию обучения, проектную работу и т. п.

Особенно важно подчеркнуть, что не все обозначенные инициативы формируются в полноценную экосистему; переходя из одного учебного учреждения в другое, не все инициативы будут повторяться. Компании стремятся к переходу на самостоятельность сотрудников, когда персонал сможет ежедневно обучаться и самостоятельно организовывать свое обучение. В рамках неформального образования нельзя утверждать, что система оценки широко распространена в мире и в России, однако делаются конкретные шаги, например создание образовательных центров, тестов на оценку компетенции и стимулирование людей продолжать обучение на протяжении всей жизни. Данная инициатива крайне важна, так как человек, понимая, что самообразование не только идет ему в «личный» плюс, но и может засчитываться как полноценное обучение, имеет большую мотивацию на составление индивидуальной образовательной траектории.

3. САМОНАПРАВЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЙ

ВВЕДЕНИЕ

Развитие информационного общества, кратное увеличение объемов информации и знания, расширение возможностей доступа к ним делают вопрос самостоятельности человека в образовательной деятельности актуальным.

Традиционное понимание самостоятельной работы в учебной деятельности сводилось к выполнению различного вида заданий под прямым или косвенным руководством преподавателя. Современная ситуация требует иного понимания самостоятельности в обучении без жесткого внешнего давления. Высшая школа, отвечая на эти запросы, стремится обеспечивать гибкость и мобильность организации обучения. Одним из возможных путей реализации этих запросов становится индивидуализация процесса обучения, основанного на большой доле самостоятельности. В последнее время актуализировалась идея самонаправленного обучения, по-иному раскрывающая понимание самостоятельности обучающихся на индивидуальном уровне.

Зачастую в условиях роста числа возможностей и ускорения изменений человек оказывается дезориентированным. Традиции, опыт поколений и даже свой собственный опыт в такой ситуации могут перестать служить опорой при целеполагании и принятии решений. Поэтому практики укрепления человека, связанные с развитием его осознанности и проактивности, оказываются востребованными и теми, кто ориентирован на саморазвитие и непрерывное обучение, и теми, кому важно создавать среду для развития других.

В настоящем разделе кратко рассмотрим наиболее актуальные концепции учебной самостоятельности в попытке ответить на вопрос, какие компетенции, навыки и качества нужны человеку в период изменений, при помощи каких стратегий и стилей самообучения он может эффективно самостоятельно учиться. Раздел представлен тремя частями: первая раскрывает современные концепции самонаправленного обучения (self-directed learning, SDL), анализируются близкие понятия из когнитивной психологии «саморегулируемое обучение» (self-regulated learning) и менеджмента «управления личными знаниями» (personal knowledge management), выделяются сходства и различия выделенных концепций. Вторая часть посвящена обзору способов реализации моделей самонаправленного обучения, представлены стили обучения и стратегии, отражающие последовательность действий обучающегося при организации своей познавательной активности. В третьей части затронут вопрос агентности в учебном контексте как желания и способности обучающегося организовывать свои действия, связанные с получением новых знаний, представлен обзор основных подходов к определению SDL-навыков и оценке готовности обучающегося к проявлению учебной самостоятельности.

3.2. КОНЦЕПЦИИ САМОНАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

LIFELONG LEARNING КАК ФИЛОСОФИЯ НЕПРЕРЫВНОГО САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Человек учится, встраиваясь в социальную систему жизни. В попытке изменить себя, улучшить свои качества, раскрыть свой потенциал и занять место в социуме он учится, осознанно направляя свои усилия на достижение поставленной цели. Поэтому он не только адаптируется к изменениям, но и порождает новую реальность за счет практик изучения и познания нового. В этом смысле адаптация и конструирование нового

— две стороны одной медали или фазы познавательной активности, сменяющие одна другую. И чем больше в культуре и социуме возможностей для конструирования нового, тем активнее происходят изменения, тем активнее человек учится.

Идея непрерывности обучения в течение всей жизни не является новой [485]. О необходимости учиться и развиваться, познавая мир, рассуждали еще философы античности. Однако, начиная со второй половины XX века, понятие непрерывного обучения (lifelong learning, recurrent education, continuous learning) начало институционализироваться и распространяться сначала в странах Запада, а потом и по всему миру как набор ценностей и практик, сопровождающих стремление человека быть востребованным на рынке труда, пользоваться благами глобализации, при этом ответственно относиться к окружающей среде во имя будущих поколений [486].

Стоит отметить, что самостоятельность обучающегося в построении своего маршрута обучения стала своего рода основой обучения в течение всей жизни. В западной образовательной политике смещение акцента с роли учителя на роль обучающегося произошло по ряду причин [486]:

- стало понятным, что образовательные организации просто не способны агрегировать и передавать обучающемуся необходимый учебный материал — запрос на образование со стороны общества стал превышать возможности образовательной системы;
- появились результаты исследований, согласно которым взрослые учатся гораздо эффективнее посредством неформального взаимодействия друг с другом;
- развитие информационно-коммуникационных технологий способствовало появлению множества источников образовательного контента и развитию новых способов получения знаний;

- теория конструктивизма, согласно которой взрослый человек автономен в построении своей картины мира из кусочков приобретаемого им знания, стала общепринятой в науке об обучении.

Стоит отметить, что самостоятельность в обучении — это не только про способность обучающегося инициировать процесс своего обучения, но и про способность управлять этим процессом, то есть совершать выбор источников образовательного контента, получения новых знаний и т. д. В этом отношении противоречивой представляется идея персонализации обучения за счет современных технологий и искусственного интеллекта, подбирающего для обучающегося соответствующий его запросу контент и формы его изучения [487]. Вопрос поиска баланса между использованием средств искусственного интеллекта для персонализации образовательного опыта и форм коллективного формирования знания требует дополнительных научных исследований.

Что касается способов укрепления человека за счет развития его способности непрерывно обучаться, стоит обратить внимание на факторы развития такой способности, выделяемые Институтом непрерывного образования Юнеско [488]. Данные факторы представлены на схеме ниже.

Первая из групп факторов развития способности непрерывно учиться связана с индивидуальными нейробиологическими особенностями человека. Кроме генетической предрасположенности, здесь стоит отметить важность для обучения способности к саморегуляции, к метакогнитивной регуляции познавательной деятельности [489].

Вторая группа факторов связана с особенностями взаимодействия человека со своим окружением, усвоения культурного кода [490]. Социально-эмоциональные навыки оказываются ключевыми при формировании знаний посредством социального обучения, то есть обучения через взаимодействие с представителями определенного сообщества.

Третья группа факторов связана со здоровьем и благополучием человека. Способность справляться со стрессом [491], вести здоровый образ жизни, обеспечивая себе сбалансированное питание и здоровый сон [492], согласно современным исследованиям, влияют на качество познавательной деятельности [493, 494–496].

Таким образом, для укрепления человека в быстро меняющемся мире за счет развития его способности быстро учиться и адаптироваться к таким изменениям необходимо развитие целого ряда навыков из разряда soft skills, многие из которых тесно связаны с тем, как человек проявляет свою самостоятельность и проактивность в учебном контексте.

Учебная самостоятельность рассматривается в зарубежной науке под множеством понятий, среди которых наиболее часто встречаются следующие: самонаправленное обучение (self-directed learning), саморегулируемое обучение (self-regulated learning), автономное обучение (autonomous learning), самообучение (self-teaching). В основном данными понятиями характеризуют обучение взрослых, относя их к андрагогике [497, 498]. Хотя в отечественной науке существует масштабное исследование о развитии учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста [499].

3.3. ПОНЯТИЕ САМОНАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Самонаправленное обучение (self-directed learning) определяется как процесс обучения, в котором обучающийся при помощи других или без нее берет на себя инициативу по диагностике своих потребностей в обучении, формулировании целей обучения, идентификации человеческих и материальных ресурсов для организации обучения, выбору подходящих ему стратегий обучения, оценки результатов обучения [500]. Такое обучение напоминает индивидуальный образовательный проект, направленный на приобретение и поддержание определенных навыков и качеств [501].

Те, кто учится таким образом, характеризуются рядом качеств [502]:

- они способны ставить перед собой ясные цели;
- они формируют свой процесс обучения в соответствии с поставленными целями;
- они способны производить мониторинг эффективности процесса своего обучения;
- они оценивают результаты своего обучения, автономны, мотивированы, любознательны, открыты новому;
- обучение для них является ценностью;
- они склонны к самоконтролю и легко берут инициативу на себя.

Одной из наиболее известных моделей самонаправленного обучения, иллюстрирующей своего рода механизм такого обучения, является модель Гаррисона.

В своей модели Гаррисон [503] иллюстрирует три перекрывающие друг друга окружности, каждая из которых является элементом системы самонаправленного обучения: самоменеджмент (контроль внешних задач), самоконтроль (ответственность за когнитивные процессы), мотивация (инициирование и удержание).

Под самоменеджментом в обучении автор модели подразумевает активность обучающегося по отношению к внешним задачам: постановка целей обучения, поиск ресурсов и поддержки, определение оптимального для себя формата изучения материала. Эти виды активности подлежат обсуждению с носителем знаний или источником образовательных ресурсов. В этом отношении автор подчеркивает социальный и коллаборативный характер данной области самонаправленного обучения, при этом подчеркивая, что самоменеджмент тесно связан с самоконтролем в

части используемых обучающимся метакогнитивных стратегий обучения. Последние предполагают как поиск оптимальных способов взаимодействия с внешней средой обучения, так и выбор подходящих стратегий работы с собранным учебным материалом, то есть контроль собственных когнитивных процессов. Здесь снова актуализируется проблема поиска баланса между индивидуальным и социальным при организации самонаправленного обучения.

Самоконтроль с модели Гаррисона как раз характеризует способность обучающегося взять на себя ответственность за когнитивные и метакогнитивные процессы, запускаемые в его мышлении обучением. По мнению автора модели, рассуждающего в соответствии с идеями конструктивизма, обучающийся сам наделяет смыслом то, что изучает, то есть конструирует новое знание посредством связывания изученного с тем знанием, которым он уже обладал. Эффективность процессов самоконтроля зависит от глубины рефлексии, от качества «внутренней и внешней обратной связи» [503].

Интересными и крайне важными являются рассуждения Гаррисона о том, что первичен самоконтроль или самоменеджмент для инициирования самонаправленности в обучении. Исследователь в своих рассуждениях обосновывает первичность самоменеджмента, то есть наличия возможностей в среде обучения для самостоятельной постановки цели обучения и определения ресурсов ее достижения со стороны самого обучающегося. В такой ситуации, когда учитель (преподаватель, ментор и т. д.) не определяет цели обучения, не простраивает пути достижения этих целей, обучающийся оказывается свободным сделать свой выбор и принять ответственность за результаты своего обучения. Таким образом, процесс его обучения становится самонаправленным.

Мотивация — это еще один элемент в модели самонаправленного обучения. Ее значение автором модели видится в инициировании обучающим-

ся своего обучения и в удержании себя на этом пути. Чтобы мотивация к инициированию обучения была активирована, должна быть определена цель, соответствующая ценностям и предпочтениям обучающегося, при этом достижимая. В противном случае процесс обучения будет лишен «топлива», которым мотивация как раз и является [503]. Кроме мотивирующей цели, на инициирование процесса обучения влияние оказывает восприятие достижимости результата, ощущение того, что достижение цели подконтрольно обучающемуся [504]. Еще одним типом мотивации, согласно идеям Гаррисона, является мотивация к удержанию задачи. Такая мотивация сопряжена с силой воли и проявляется в усердии и старательности. Она очень тесно связана со способностью обучающегося к самоменеджменту и считается одной из главных предпосылок к успеху в обучении.

Модель, похожая на ту, что рассмотрена выше, представлена в исследовании И. Рэмдонк [505] (таблица 3.1). Однако в данной модели в большей степени выделена значимость убеждений, намерений, особенностей мышления человека, которые, согласно мнению авторов исследования, определяют целеполагание и движение обучающегося к достижению цели.

Таблица 3.1. Модель самонаправленного обучения И. Ремдонк

Компоненты	**Самонаправленность в процессе обучения**
Постановка целей	Предвидение будущих потребностей в обучении
	Обнаружение пробелов в знаниях/навыках
	Диагностирование личных потребностей в обучении
	Формулирование цели обучения
Выбор стратегии	Сбор информации о возможностях обучения
	Выбор подходящей стратегии
	Разработка плана обучения
	Определение человеческих и материальных ресурсов для обучения

Компоненты	Самонаправленность в процессе обучения
Выполнение стратегии	Выражение интересов в обучении
	Создание сети для создания возможностей обучения
	Обращение за советом для реализации плана обучения
	Изучить рынок обучения и рабочую среду
Мониторинг и оценка	Размышление о себе как об обучающемся
	Расстановка приоритетов в обучении
	Преодоление сложности и негативных эмоций
	Оценка влияния стратегии (результата)
	Отслеживание прогресса
	Корректировка цели, плана и реализации

Примечание. Источник: [505]

Упомянутое исследование для нас интересно еще и представленным в нем сопоставлением этапов самонаправленного обучения и примеров того, как самонаправленность в поведении обучающегося проявляется на каждом из этих этапов [506]. Фактически данные примеры поведения обучающегося характеризуют состав навыков, необходимых для того, чтобы учиться самостоятельно и проактивно (таблица выше).

Ознакомившись с понятием и моделью самонаправленного обучения, перейдем к рассмотрению концепции саморегулируемого обучения, механизмов саморегуляции в обучении и состава навыков для успешного осуществления процессов когнитивной и метакогнитивной регуляции познавательной деятельности человека.

САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ И МЕТАКОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Близкое понятию самонаправленного обучения (self-directed learning) является понятие саморегулируемого обучения (self-regulated learning). Оба понятия — про учебную самостоятельность и способность обучающегося к рефлексии своего опыта обучения. Однако понятие самонаправленности

чаще встречается в рассуждениях социологов и ученых, изучающих андрагогику; саморегулируемое обучение при этом является предметом изучения в когнитивной психологии. В связи с этим понятие самонаправленного обучения используется, как правило, когда рассуждения касаются обучения взрослых во внешкольной среде за счет ресурсов, главным образом, неформального образования. Понятие же саморегулируемого обучения отражает акцент на рефлексии внутренних процессов познания и используется при изучении образовательного опыта обучающихся в системе формального образования (школы, колледжа, вуза и т. д.) [507]. Саморегулируемое обучение понимается как процесс активного обучения, в рамках которого обучающиеся определяют цели изучения нового, производят мониторинг и контроль процессов познания, а также контроль своей мотивации и поведения, связанного с обучением [508]. То есть саморегуляция в обучении — это основа самостоятельности и проактивности обучающегося.

Существует множество моделей, иллюстрирующих компоненты саморегулируемого обучения [509]. Наиболее известной является модель Циммермана [510] (рисунок 3.1), в которой выделяются три фазы саморегулируемого обучения:

- до выполнения учебного задания (заблаговременный анализ учебной ситуации, в течение которого происходит постановка цели, планирование достижения результата, формирование ожиданий, поиск внутренней мотивации к обучению);
- во время выполнения учебного задания (на этом этапе происходит самонаблюдение, управление вниманием, тайм-менеджмент, поиск и применение когнитивных стратегий обучения, обращение за помощью при возникновении необходимости);
- фаза рефлексии (эта фаза сопровождается самооцениванием и присвоением результатов обучения).

В контексте саморегуляции в обучении целесообразно коснуться вопроса метапознания и метакогнитивных стратегий. Данный аспект самостоятельного обучения будет рассмотрен нами в следующей части раздела.

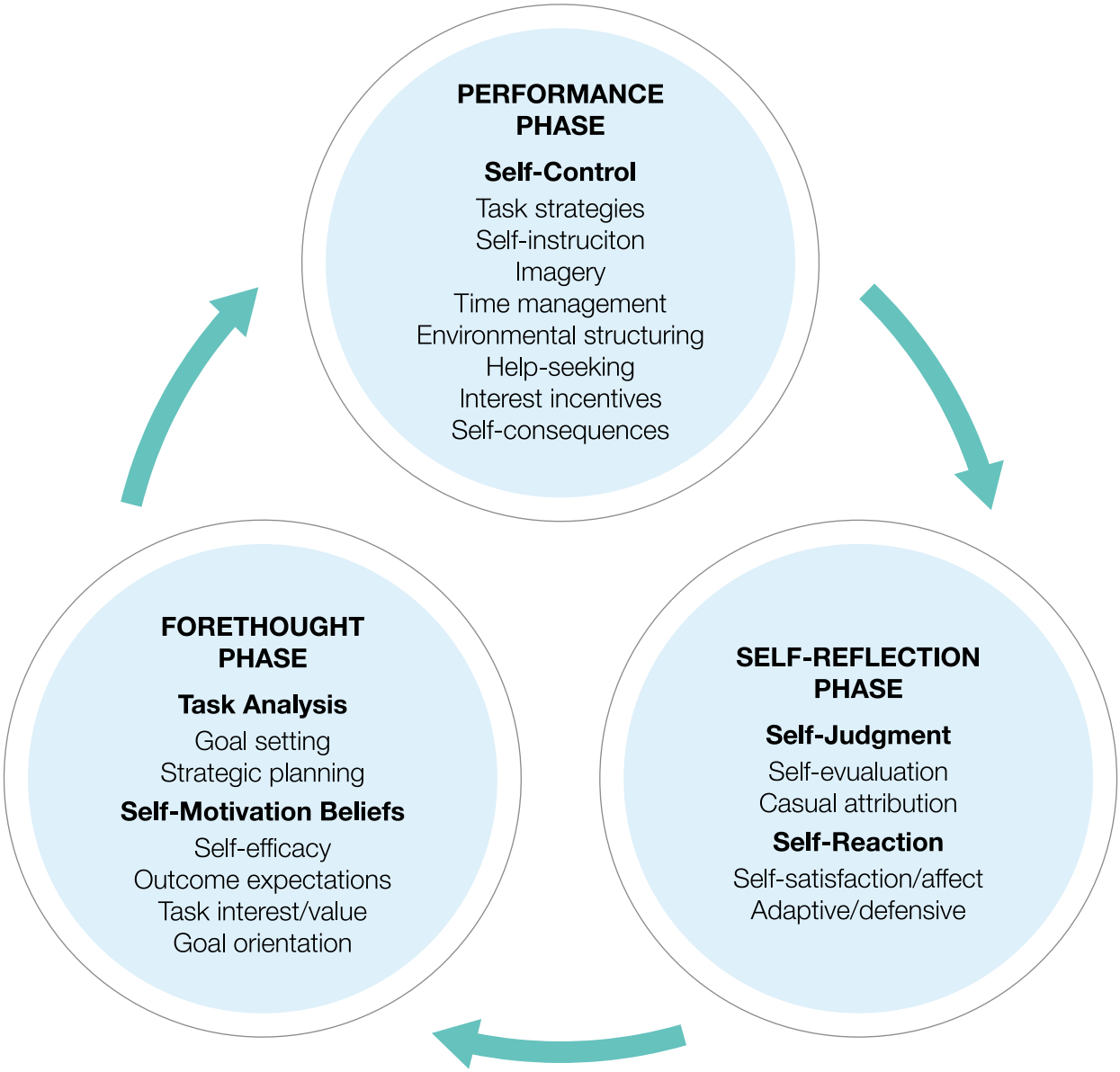

Рисунок 3.1. Модель саморегулируемого обучения Циммермана

Примечание. Источник: [89]

УПРАВЛЕНИЕ ЛИЧНЫМИ ЗНАНИЯМИ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ KNOWLEDGE WORKER

Если в социологии и андрагогике в рамках исследования учебной самостоятельности мы сталкиваемся с понятием самонаправленного обучения, в когнитивной психологии — с понятием саморегулируемого обучения, в области менеджмента с недавнего времени приходится наблюдать рост интереса к вопросу управления личными знаниями (personal knowledge management). Принято считать, что идея управления личными знаниями начала свое распространение в контексте рассуждений об экономике знаний и работающих со знаниями сотрудниках организаций — так называемых knowledge workers [511]. Мысли о том, что эффективность управления знаниями организации зависит от качества управления личными знаниями ее сотрудников, находим в трудах П. Сенге [512] и Т. Давенпорта [513]. Хотя некоторые исследователи находят свидетельства зарождения теории управления личными знаниями еще у Карла Поланьи [514].

На сегодняшний день не существует единого определения управления личными знаниями. Под данным понятием чаще всего понимают:

- способ укрепления человека, работающего со знаниями (knowledge worker), за счет ускорения процессов кодирования, оценивания, повторного использования его личных знаний [515];
- способ управления карьерой и благополучием в жизни в условиях сложной и постоянно меняющейся организационной и социальной среды [516];
- способ создания рамки или системы для управления новой информацией, интегрирования ее в практику человека, работающего со знаниями (knowledge worker) [517];
- определение человеком, какие знания у него имеются и как их организовать и применять для достижения своих целей и создания нового знания [518].

При сравнении различных определений управления личными знаниями можно заметить два подхода к изучению данного типа самостоятельного обучения [519]. В основе первого подхода лежит рассмотрение навыков, которыми должен обладать человек, чтобы справляться с натиском информационного потока и эффективно использовать отобранную информацию для достижения собственных целей. Отметим, что в теории управления знаниями под знаниями понимается информация, подвергнутая осмыслению и интерпретации человека, то есть преобразование информации в знание — это и есть обучение. В основе второго подхода лежит рассмотрение современных технологий, позволяющих искать, сохранять, структурировать, анализировать информацию, делиться ей с заинтересованными сторонами.

Что касается моделей управления личными знаниями, на сегодняшний день, пожалуй, не существует общепринятых, хотя принимаются попытки по их созданию [520]. На наш взгляд, в качестве модели управления личными знаниями можно, как и в случае управления знаниями организации, использовать цикл знаний [521]. В цикл знаний, как правило, включают следующие процессы управления знаниями:

- аудит и картирование знаний (определение цели управления знаниями и проведение диагностики для выяснения, какие знания для достижения цели уже имеются, а какие необходимо приобрести);
- приобретение знаний (подбор знаниевых ресурсов, поиск носителей знаний и из числа задокументированных знаний, таких как книги, интернет-ресурсы и т. д., и из числа знаний незадокументированных, носителями которых являются люди (эксперты, сообщества практиков и т. д.);
- сохранение (структурирование знаний, кодирование знаний в базе знаний с целью создания условий для их быстрого поиска и извлечения);

- распространение знаний (определение способов передачи знаний заинтересованным сторонам. При управлении личными знаниями данный процесс работы со знаниями может иметь ценность как способ фиксации собственных знаний и проверки их качества);
- применение / повторное использование знаний (как и самонаправленное обучение, управление личными знаниями осуществляется с опорой на имеющиеся знания/опыт самого обучающегося и с целью обогащения этого опыта, то есть является, по сути своей, ориентированным на создание нового опыта (experiential)).

На наш взгляд, концепции самонаправленного обучения и управления личными знаниями взаимодополняют друг друга. Возникнув в ответ на ускорение изменений во внешней среде как способы адаптации и укрепления человека, они постоянно развиваются и дополняются все новым смысловым содержанием и практическим инструментарием: целеполагания, планирования, проведения аудита собственных знаний, определения ресурсов получения знаний, когнитивных и метакогнитивных стратегий обучения и смыслопроизводства, поддержания мотивации к обучению, рефлексии собственного опыта обучения, использования современных технологий для поиска, сбора, обработки и распространения информации и преобразования ее в личные знания.

По нашему мнению, сходства концепций самонаправленного/саморегулируемого обучения и управления личными знаниями выражаются в следующем:

- возникают в контексте быстрой изменчивости среды, в которой живет человек;
- ориентируют человека на приобретение знаний/обучение в соответствии с конкретной целью;
- регламентируют процессы самообучения взрослых (при этом само-

регулируемое обучение, а именно освоение навыков саморегуляции при обучении, используется и в контексте обучения детей);

- опираются на самостоятельность и проактивность самого обучающегося, запускающего процесс своего обучения и управляющего им;
- предполагают высокую степень осознанности обучающегося, что позволяет ему анализировать свой опыт обучения и мотивации к обучению.

Различаются же эти концепции следующим образом:

- управление личными знаниями не учитывает саморегуляцию познавательной деятельности, то есть не учитывает контроль и мониторинг внутренних когнитивных процессов;
- в управлении личными знаниями большую роль играют современные технологии, сама концепция набирает свою популярность в период развития технологий и роста объема информации в сети интернет;
- управление личными знаниями предполагает укрепление способности человека к анализу и структурированию данных/информации за счет использования современных технических решений;
- в управлении личными знаниями можно заметить особый акцент на коммуникации и коллаборации с целью распространения знаний, то есть предполагается, что полученные знания могут обогатить не только самого человека, но и общество в целом (knowledge society);
- если самонаправленное обучение часто сопоставляется с саморазвитием и самопознанием человека, то управление личными знаниями ориентировано в основном на улучшение карьерных перспектив и внесение позитивного вклада в развитие организации (хотя все чаще в научном поле появляются идеи про управление личными знаниями для управления благополучием и качеством жизни).

АВТОНОМНОСТЬ И АГЕНТНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ

В последнее десятилетие развитие дискурса самонаправленного/саморегулируемого обучения разворачивается в логике понятий автономности обучающегося и агентности в обучении. При рассмотрении вопроса учебной самостоятельности особого внимания заслуживают идеи учебной автономности (learner autonomy) как готовности обучающегося брать на себя ответственность за процесс и результат своего обучения [522] и современная идея агентности в обучении (learner agency) как желания и способности обучающегося организовывать свои действия, связанные с получением новых знаний. Понятие агентности в обучении обобщает сказанное выше о качествах и личных характеристиках, необходимых обучающемуся для организации своей познавательной деятельности. Отметим, что лишь недавно понятие агентности, привычное в исследованиях философов и социологов, стало активно использоваться в образовательном дискурсе [523]:

- в контексте исследования внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие учебной самостоятельности, а именно в попытке ответить на вопрос, что главным образом влияет на эффективность обучения, социокультурные факторы и среду обучения или же индивидуальные когнитивные способности самого обучающегося [524];
- в исследованиях, касающихся проектирования куррикулума и поиска баланса между развитием интеллектуальных способностей обучающихся и навыков, специфичных для различных областей знаний, и развитием личности, осознающей свои ценности, интересы, свое желаемое место в мире, способной своим выбором и действиями оказывать влияние, в том числе на процессы и результаты своего обучения [525];
- в исследованиях, касающихся развития активной социальной пози-

ции студентов за счет развития в них желания и готовности действовать и в учебном контексте, и за его пределами [526];

- в контексте поиска способов измерения учебной самостоятельности и оценки психометрических характеристик предлагаемых инструментов [527].

Вопрос агентности обучающихся затрагивается и при рассмотрении роли педагога в учебном процессе. Развитие навыков самонаправленного, саморегулируемого обучения требует от педагогов соответствующей поддержки и участия. В качестве возможных инструментов может использоваться педагогика опеки, присутствие преподавателя, взаимодействие и диалог, аутентичные оценки и персональная учебная среда [528]. Формирование и совершенствование навыков и приемов саморегулируемой учебной деятельности представляет собой одну из наиболее сложных задач обучения. В этой связи крайне важна роль преподавателя как фасилитатора, оказывающего практическую помощь в формировании и совершенствовании этих навыков и обеспечивающего обязательную обратную связь [529].

3.4. СТРАТЕГИИ И СТИЛИ САМОНАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной части доклада рассмотрим способы реализации моделей самонаправленного обучения, то есть некие стили обучения и стратегии, отражающие последовательность действий обучающегося при организации своей познавательной активности. Говоря про стили обучения, отметим, что этот вопрос является довольно дискуссионным, по крайней мере, в отношении стилей обучения, связанных с особенностями восприятия информации обучающимся (аудиальный, визуальный и кинестетический) [530]. Не касаясь дискуссии о существовании данных стилей, кратко рассмотрим лишь различные способы инициирования процесса обучения

взрослым человеком, назвав предпочтения в отношении того или иного способа стилем обучения. Так, наиболее известными моделями организации процесса познания являются Цикл Колба и модель П. Джарвиса. В основе той и другой модели лежит идея об опыте человека как инициатора процесса обучения (experiential learning).

Согласно Д. Колбу, обучение — это процесс, при котором знание создается посредством преобразования опыта [530]. Ученый является автором широко известного цикла обучения. Стилем обучения является как раз выбираемый обучающимся путь создания знания в рамках этого цикла [531]. В цикле Колба присутствуют четыре фазы (рисунок 3.2):

- конкретный опыт (восприятие органов чувств, возникновение в жизни человека некой проблемной ситуации, побуждающей к обдумыванию и поиску ответов на возникающие вопросы);
- мыслительное наблюдение (обдумывание полученного опыта);
- абстрактная концептуализация (обобщение полученного опыта, формирование концепций и теорий);
- активное экспериментирование (применение изученного на практике в новом контексте).

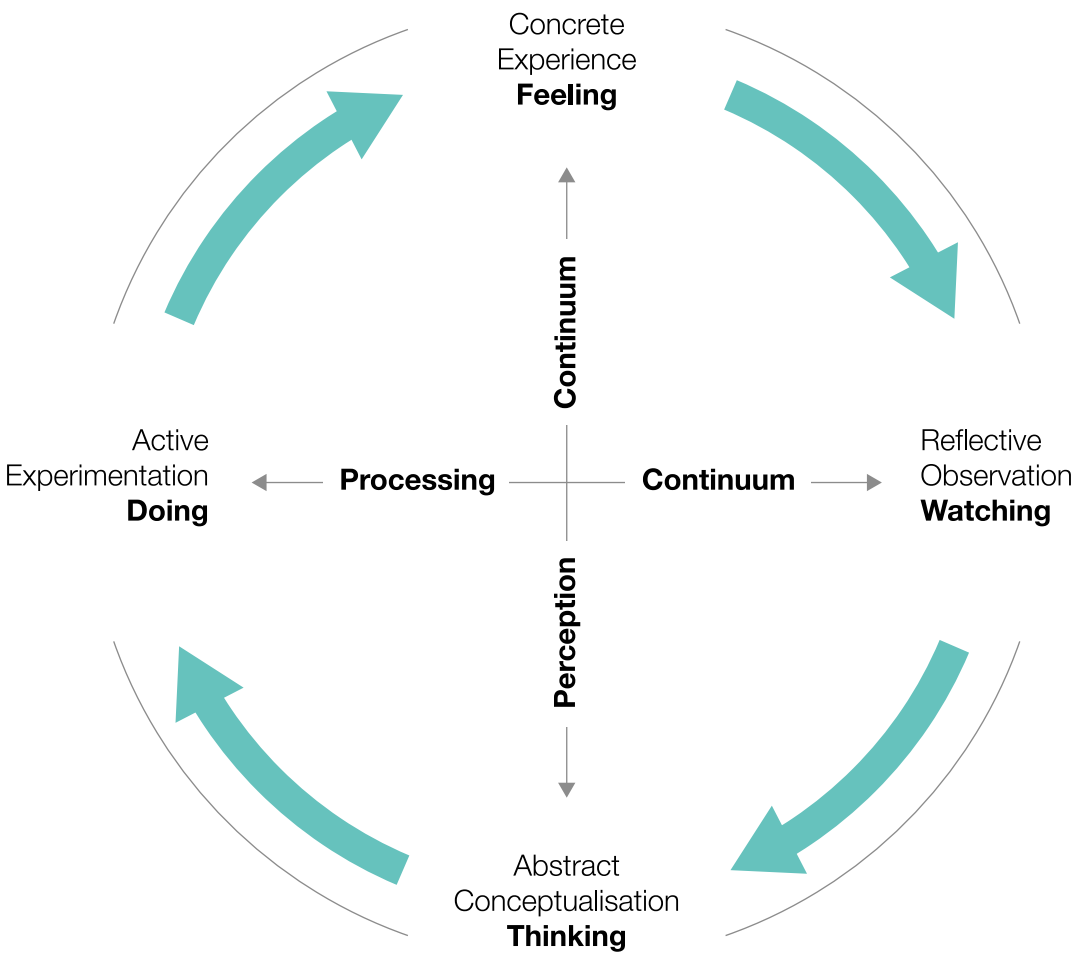

Рисунок 3.2. Модель обучения Колба

Примечание. Источник: [51]

Д. Колб на основании рассмотренного цикла обучения выделяет девять типов поведения обучающегося, как раз и формирующих индивидуальный стиль обучения [421]:

- инициирование (The Initiating style) — инициирование действий для получения нового опыта и проживания различных ситуаций;
- получение опыта (The Experiencing style) — поиск смыслов путем глубокого погружения в получение нового опыта;
- воображение (The Imagining style) — представление себе новых возможностей на основе рефлексии своего собственного опыта;

- рефлексирование (The Reflecting style) — соединение полученного опыта и замыслов посредством последовательной рефлексии;
- анализирование (The Analyzing style) — формирование на основе идей четких моделей и систем посредством рефлексии;
- обдумывание (The Thinking style) — упорядоченное приобщение к абстрактным и логическим рассуждениям;
- принятие решений (The Deciding style) — использование теорий и моделей для принятия решений в проблемных ситуациях и разработки плана действий;
- действование (The Acting style) — сильная мотивация к совершению целенаправленного действия, позволяющего объединять людей и задачи;
- балансирование (The Balancing style) — определение преимуществ и недостатков в попытке найти баланс между действованием и рефлексированием, между получением опыта и обдумыванием.

Представляется очевидным, что при изучении нового человек в разных ситуациях может использовать разные стили обучения — это зависит и от цели обучения, и от предмета изучения. В контексте самонаправленного обучения важно отметить, что учебная самостоятельность обучающегося, на наш взгляд, зависит от того, насколько он понимает применимость различных стилей обучения в различных учебных контекстах, насколько он осознает свой доминантный стиль обучения и способен изменять его и перейти на другой стиль для решения задачи, связанной с обучением. Выбор оптимального для конкретной ситуации стиля обучения — это один из процессов метакогнитивной регуляции познавательной деятельности, который осуществляется в фазе самоконтроля (если пользоваться терминологией Гаррисона).

Менее известной моделью обучения на опыте является модель П. Джарвиса [532] (рисунок 3.3). Для нас при изучении аспектов самонаправленного обучения она интересна тем, что демонстрирует ситуацию выбора, которая, как представляется, и проявляет особенность реагирования на стимул человека, способного учиться самостоятельно.

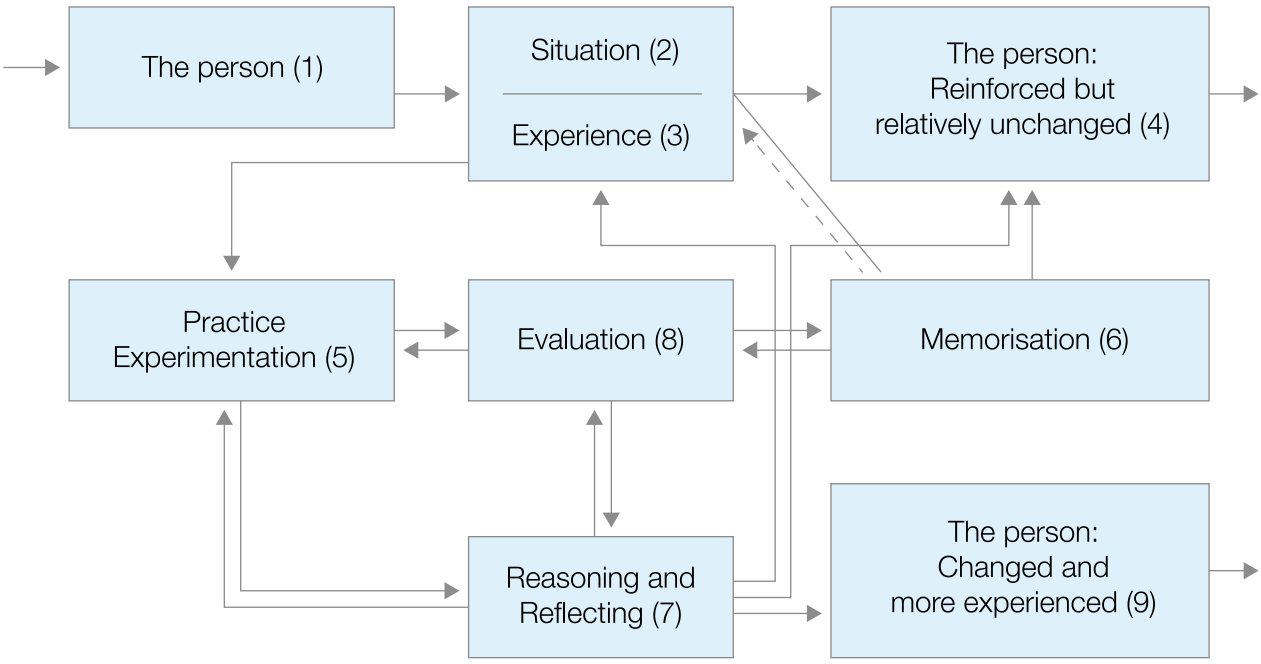

Рисунок 3.3. Модель процесса обучения Джарвиса

Примечание. Источник: [45]

Так, столкнувшись с новым опытом, человек может не обратить на него внимания и забыть, а может запомнить или даже начать проверку действительности полученного опыта посредством практических действий и экспериментирования. Рефлексируя на предмет полученного опыта или произведенных экспериментов, человек становится другим — измененным под действием обучения. Исходя из вариантов реагирования на полученный опыт, можно предположить, что самонаправленность в обучении — это как раз готовность человека реагировать на стимул: оценивать свой опыт, перепроверять его и подвергать рефлексии вместо того, чтобы

оставаться со своим прежним пониманием реальности и себя в ней. Таким образом, самонаправленное обучение требует определенного отношения человека к неизвестной, новой для него ситуации и его готовности совершать действия, связанные с изучением этой ситуации.

В отечественной литературе внимания заслуживает исследование когнитивных стилей М.А. Холодной [533]. Автор исследования отмечает дифференциацию людей и по способу категоризации, и по вариациям когнитивного контроля, и по наличию у них отличных друг от друга личностных конструктов, таким образом приходит к пониманию когнитивных стилей как «индивидуально-своеобразных способов переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [533].

Не вдаваясь в детали психологии восприятия человеком действительности, отметим лишь, что в контексте вопроса самонаправленного и саморегулируемого обучения существует множество рассуждений о способах взаимодействия человека с учебной задачей. Набор таких способов называют метакогнитивными стратегиями обучения (metacognitive learning strategies). Согласно метакогнитивной теории обучения [534], метапознание — это совокупность процессов регуляции познавательной деятельности. Флавелл выделяет четыре составляющих метапознания: метакогнитивное знание (это знание или убеждение человека относительно своего знания или познавательных способностей), метакогнитивный опыт (это получаемый человеком опыт познания, приобретаемый им во время интеллектуальной деятельности), цели (желаемый для человека результат познавательной деятельности) и действия (это как раз те самые стратегии, которые позволяют достигать цели обучения). Здесь важно отметить, что когнитивные и метакогнитивные стратегии обучения тесно связаны между собой: первые (когнитивные) — это непосредственные действия по решению задачи, связанной с познанием (например, конспектирование,

перечитывание, заучивание наизусть и т. д.), вторые (метакогнитивные) — это действия, связанные с рефлексией, оценкой ситуации и выбором оптимальных способов взаимодействия с задачей [534].

Не существует общепринятого списка метакогнитивных стратегий обучения. В научной литературе можно встретить следующие примеры таких стратегий [535]:

- стратегии планирования,
- формулирование вопросов,
- целеполагание,
- оценка своих рассуждений и действий,
- определение сложностей при решении задач,
- рассуждение вслух,
- осознавание своих сильных и слабых сторон,
- осознавание своих стилей обучения,
- составление чек-листов, графиков и схем по организации своего обучения,
- ведение дневника и т. д.

Данный перечень метакогнитивных стратегий не является исчерпывающим. Более того, при организации своего обучения важным представляется комбинирование стратегий, мониторинг эффективности выбранных стратегий, корректировка состава выбранных стратегий с целью повышения эффективности обучения. В метакогнитивной регуляции познавательной деятельности обучающегося, на наш взгляд, как раз и проявляется самонаправленность процесса обучения.

Что касается стратегий управления знаниями, существует довольно много моделей управления знаниями организации, в рамках которых могут быть выделены стратегии работы со знаниями. Однако в отношении управления личными знаниями вопрос стратегий остается нераскрытым в научных исследованиях. Существуют попытки переноса моделей управления организационными знаниями на управление знаниями личными [536]. Рассмотрим две широко известные модели управления знаниями — SECI и Cynefin — на предмет возможности их применения для управления личными знаниями.

Модель SECI была предложена японским ученым И. Нонаки в 90-х годах XX века [537]. В основе модели лежит представление о двух типах знания: явные (explicit) и неявные (tacit). Явные знания могут быть выражены в словах, формулах, схемах и т. д., поэтому они относительно легко передаются от человека к человеку. Неявные знания, напротив, глубоко укоренены в опыте человека, тесно связаны с его ценностями, переживаниями, поэтому они сложно поддаются вербализации и документированию. Модель SECI (рисунок 3.4), или спираль знаний, демонстрирует четыре варианта перехода одного типа знания в другой:

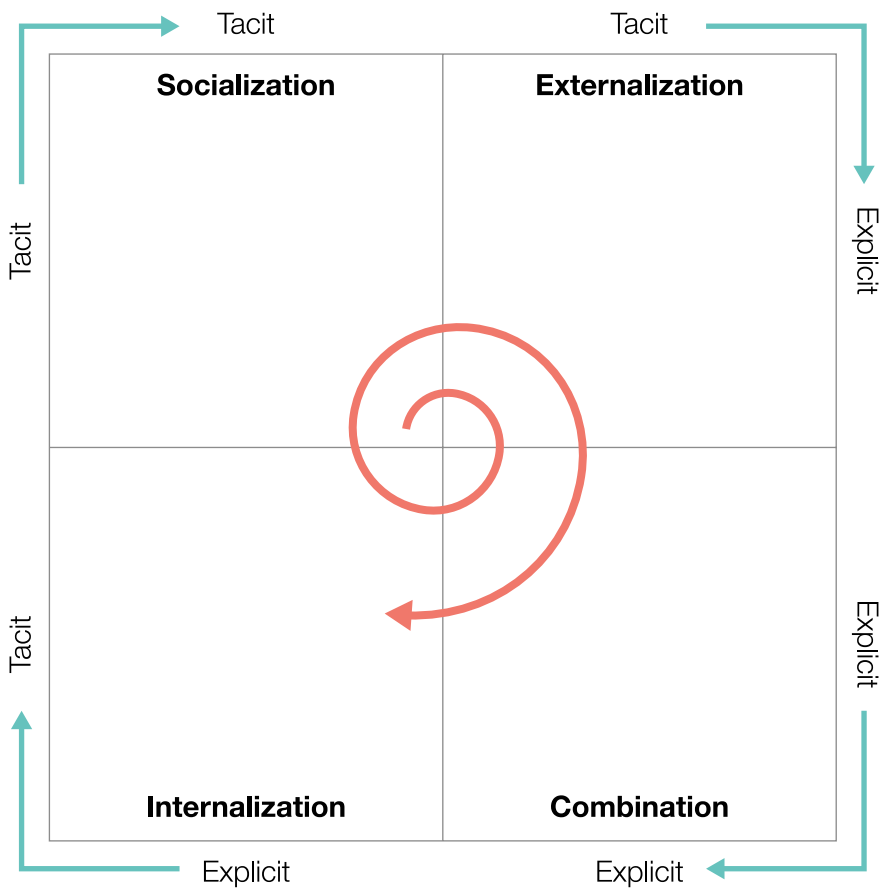

Рисунок 3.4. Модель SECI

Примечание. Источник: [13]

Исходя из этих вариантов трансформации знаний, могут быть предложены стратегии управления личными знаниями:

1. Социализация: от неявного к неявному. Такой тип передачи знаний происходит, например, когда мастер обучает подмастерье, демонстрируя ему, что и как нужно делать. Через подражание и опыт ученик приобретает знание, которое не является систематизированным и до конца осознаваемым. Стратегиями самонаправленного/саморегулируемого обучения при стремлении ученика завладеть неявным знанием мастера будут являться наблюдение, подражание.

2. Экстернализация: от неявного к явному. При таком типе трансформации знания происходит его систематизация, структурирование и

документирование. Стратегиями обучения при стремлении задокументировать чужое знание могут быть конспектирование, активное слушание, задавание вопросов, оформление в виде слов, схем, формул и т. д. При стремлении выявить и задокументировать собственное знание подойдут стратегии, связанные с рефлексией собственного опыта и сбором обратной связи.

3. Комбинация: от явного к явному. Данный тип работы со знанием предполагает суммирование одного «блока» задокументированного знания с другим. Например, при чтении нескольких книг и формировании на основе прочитанного общего понимания темы. Стратегии активного чтения (работа с текстом при помощи выделения главного, подчеркивания, написания заметок) могут быть использованы для осуществления такой комбинации знания.

4. Интернализация: от явного к неявному. При частом использовании знания оно перестает быть осознаваемым и превращается в некий привычный способ действования. Для интернализации личного знания могут быть использованы стратегии активного экспериментирования, перенос знания из одного уже привычного контекста в другой.

Представляется, что рассмотренные в модели SECI типы перехода знаний из одного вида в другой могут быть успешно сопоставлены со стилями обучения Д. Колба. Однако данный вопрос требует дополнительных исследований.

Кроме модели SECI, в контексте нашего исследования интерес представляет модель или, как ее принято называть, фреймворк Cynefin. Этот фреймворк, автором которого является Д. Сноуден, позволяет описать условия, в которых происходят рождение и передача знаний [538]. Данный фреймворк, в отличие от модели SECI, учитывает контекст работы со знаниями и степень абстрактности передаваемого знания. В данном

фреймворке автором выделяется четыре домена, для каждого из которых определяются условия и инструменты передачи знаний. На основании предложенной Д. Сноуденом характеристики каждого домена определим оптимальные для заданных условий стратегии самонаправленного обучения/управления личными знаниями. В первой версии фреймворка домены назывались следующим образом:

1. Бюрократический/структурированный домен. В данном домене уровень сложности системы и уровень абстрактности передаваемого знания достаточно низкие. Поэтому язык, используемый в данном домене, хорошо известен и понятен представителям системы. Преобладающий способ передачи знаний в данном домене — преподавание, распространение задокументированных знаний. То есть оптимальными стратегиями самонаправленного обучения/управления личными знаниями в данном домене вполне могут являться активное чтение и слушание.

2. Профессиональный/логический домен. В этом домене уровень абстракции передаваемого знания уже довольно высок, а используемый язык — это профессиональный язык экспертов. В данном домене подойдут те же стратегии самонаправленного обучения/управления личными знаниями, что и в бюрократическом домене, однако требования к интеллектуальным способностям и навыкам анализа и интерпретации информации обучающегося будут на порядок выше.

3. Неформальный/взаимозависимый домен. Данный домен считается доменом исследователей. Уровень абстракции знания в этом домене крайне высок, а язык сложен и многозначен. В этом домене передается неявное знание, поэтому понимают друг друга люди, объединенные не столько одним языком, сколько общим опытом. В связи с этим в данном домене подойдут стратегии самонаправленного обу-

чения, связанные с наблюдением опыта друг друга, анализом результатов этого опыта, рефлексией и обменом обратной связи. Обучение в данном домене носит уже преимущественно социальный характер, то есть становится возможным при взаимодействии носителей знаний друг с другом и с целью обмена своими знаниями.

4. Неизвестный/инновационный домен. Уровень сложности системы, описываемой данным доменом, крайне высокий, а используемый в нем язык находится на этапе формирования. Здесь знание не столько передается, сколько создается, в связи с этим стратегии управления личными знаниями, по нашему мнению, не могут быть формализованы.

5. Таким образом, понятие стилей и стратегий обучения наиболее полно представлено в когнитивной науке в контексте изучения саморегулируемого обучения и метапознания. Однако представляется, что знание о стратегиях и стилях обучения способно значительным образом обогатить практику управления знаниями, в частности управления личными знаниями, добавив к существующим моделям создания и распространения знаний практический инструментарий по их усвоению человеком с целью дальнейшего использования.

3.5. НАВЫКИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ САМОНАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Исследователи проблемы самонаправленного обучения отчетливо понимают существование риска, когда учащийся становится единственным, кто управляет своим обучением. При этом не каждый может реализовать себя в самонаправленном обучении в силу недостатка личностных возможностей, отсутствия необходимых навыков, мотивации и т. д. Поэтому одним из дискуссионных вопросов, обсуждаемых зарубежными и отечественными исследователями, стал вопрос о компетенциях, навыках,

личных качествах, необходимых человеку для реализации самонаправленного обучения. Какими компетенциями и навыками должен обладать учащийся? Какие личностные характеристики могут способствовать развитию необходимых навыков? С помощью каких инструментов возможно развитие недостающих навыков и поддержка в процессе самонаправленного обучения?

В одной из первых работ Гульельмино, посвященных изучению этих вопросов, была представлена шкала готовности к самонаправленному обучению (SDLRS), в которой оценивались личностные характеристики, ценности, установки и навыки, необходимые SDL: креативность, любовь к обучению, позитивная ориентация на будущее, инициативность и независимость в обучении, открытость к возможностям обучения, осознанное принятие ответственности за свое обучение, самооценка эффективности, способность использовать основные навыки обучения, решения проблем [534].

В 90-е годы Тауэл и Коттрелл дополнили список SDL-компетенций, включив в них определение целей обучения, определение соответствующих ресурсов обучения, выбор соответствующих стратегий обучения, формирование целого из различных ресурсов, управление временем и контроль достижения результатов обучения и эффективности учебных привычек. Таким образом, список предлагаемых компетенций в большей степени ориентировался на организационный аспект процесса обучения [539]. В этот же период Крюгер и Даннинг обратили внимание на то, что без соответствующего обучения люди плохо справляются с самооценкой своей работы [540]. В более поздних работах Картер, Даннинг, Лангедик подтвердили эти выводы [541–542].

Первые два десятилетия XXI века стало активным периодом изучение компетенций, навыков SDL в зарубежных исследованиях. В литературе, посвященной измерению SDL-навыков и оценке готовности к SDL, можно встре-

тить различные классификации навыков самонаправленного обучения.

Ноуелс выделил широкий ряд компетенции SDL на индивидуальном уровне:

- понимание различий между обучением под руководством учителя и самообучением;
- определение своей сущности как самостоятельного существа;
- определение потребностей в обучении;
- явное и неявное выражение целей обучения;
- определение учебного материала и ресурсов для обучения;
- выбор и применение соответствующей стратегии обучения;
- оценка результатов обучения.

Кропли и Наппер утверждают, что важными навыками являются следующие: оценка собственного обучения; активное обучение; обучение как в академическом, так и в неакадемическом контексте; учиться у сверстников, учителей и контролеров; при необходимости собирать информацию из разных источников; применять различные стратегии обучения в разных ситуациях [543].

Ли и другие выделяют три группы компетенций: планирование обучения (диагностика желания учиться, постановка целей обучения и определение ресурсов обучения), реализация обучения (самоменеджмент, стратегии обучения и упорство в обучении), оценка обучения (отнесение усилий к результатам и саморефлексия) [544].

Рэмдонк упоминает такие компетенции, как определение целей, контроль и оценка, а также выбор и применение стратегий.

Уильямсон в своем инструменте оценки готовности к самонаправленному обучению SRSSDL рассматривает пять измерений SDL-компетенций: осознанность, стратегии обучения, учебная деятельность, оценка и навыки межличностного общения [545].

Корнфорд [546] выделяет характеристики и навыки, которыми должны обладать студенты: желание постоянно учиться, чувство ответственности за собственное обучение, умение учиться, навыки устного и письменного общения, знания и навыки, связанные с информационными технологиями, знание широкого набора стратегий, обеспечивающих эффективное обучение, навыки саморазвития, навыки мышления высокого уровня, такие как решение проблем и критическое мышление, исследовательские навыки, социальные навыки (отсутствие трудностей в установлении и поддержании межличностных отношений, способность к командной работе и совместному обучению и т. д.).

Чен и другие [547] выделяют: мотивация обучения, планирование и реализация, самоконтроль и межличностное общение.

В той или иной мере были отмечены компетенции: способность самооценки, диагностика потребностей в обучении, формулирование целей обучения и выбор учебных задач [548–550]. Ученые установили, что трудности вызывает выбор учебных задач, соответствующих их потребностям в обучении [551–552]. Исследователи пришли к выводу, что развитию компетенций и навыков SDL может способствовать соответствующее обучение [553–557].

Теккол и Демирел выделили ряд компетенций и личных качеств, необходимых для освоения SDL:

- они способны ставить перед собой ясные цели;
- они формируют свой процесс обучения в соответствии с поставленными целями;

- они способны производить мониторинг эффективности процесса своего обучения;
- они оценивают результаты своего обучения;
- они автономны, мотивированы, любознательны, открыты новому;
- обучение для них является ценностью;
- они склонны к самоконтролю и легко берут инициативу на себя.

В исследовании Рэмдонк, Тиссен, Гриф сопоставляются этапы самонаправленного обучения и его проявление в поведении обучающегося. Фактически данные примеры поведения обучающегося характеризуют состав навыков, необходимых для того, чтобы учиться самостоятельно и проактивно.

Таким образом, анализ представленных работ демонстрирует многообразие компетенций, навыков, личностных качеств, которые авторы считают необходимыми для реализации самонаправленного обучения, демонстрации проактивности. Обобщение позволяет «нарисовать» профиль учащегося, который сможет включиться в процесс самонаправленного обучения. Этот человек должен любить учиться, желать постоянно учиться (для него обучение должно быть ценностью), проявлять инициативу и независимость, открытость к возможностям и ко всему новому, креативность и любознательность, склонность к самоконтролю, упорство в учении и саморефлексию, иметь сформированные учебные привычки. Вместе с тем у него должны быть сформированы следующие компетенции (представлены на основании ранжирования по степени частоты повторения в работах авторов):

- способность к выбору стратегий обучения;
- способность формулировать и осознавать цель обучения;
- способность контролировать достижение своих результатов;

- способность к самооценке/оценке эффективности обучения;
- способность осознанно принимать ответственность;
- способность определять необходимые ресурсы для обучения (в т. ч. учебный материал);
- способность к межличностному общению;
- способность использовать самоменеджмент, в т. ч. управлять временем.

Исследования компетенций, навыков, личностных качеств, необходимых для SDL в отечественной литературе, реализуются в логике различных научных подходов.

Лавина Т. А., Мытникова Е. А. изучают навыки самонаправленного обучения в контексте использования проблемного обучения как одной из стратегий онлайн-обучения в высшей школе. Авторы сформулировали следующие навыки: взятие на себя ответственности за собственное обучение, самомониторинг, самоуправление, определение цели и ресурсов обучения, оценка результатов обучения, межличностное обещание с преподавателями и другими студентами [558].

По мнению Герасимовой В. А., самонаправленное обучение лежит в основе формирования готовности обучающихся к самообразованию. Навыки, способствующие этому, — ответственность за процесс и результат самообразования [528].

Л. М. Блашке, основываясь на прогнозе Элерса и Келлерманна, посвященного навыкам будущего, считает, что самонаправленное непрерывное обучение потребует самостоятельности, самоорганизации, уверенности в своих силах, свободы выбора при принятии решений, навыков оценки результатов обучения [560].

В работах Баранова А. Ю., Малковой Т. В., Корякиной Я. В. акцент делается на саморегулируемое обучение и развитие навыков, необходимых для него [529, 560].

Баранов А. Ю., Малкова Т. В. рассматривают саморегулируемое поведение как жизненно важный навык XXI века, необходимый в век развивающихся цифровых технологий, подчеркивается, что развитие этого навыка включает в себя работу над целеполаганием, планированием, самоконтролем, самооценкой, готовностью взять на себя ответственность за результаты собственного обучения [529].

Я. В. Корякина приходит к выводу, что успех саморегулируемого поведения во многом зависит от степени развития учебно-познавательной компетенции [555]. Подробно исследует процесс формирования учебно-познавательной компетенции, ее реализации в саморегулируемом обучении в процессе обучения иностранному языку. Автор подчеркивает, что развитие этой компетенции позволяет складываться сначала самостоятельной (когда студент овладевает навыками самостоятельной работы), а затем автономной личности, когда студент овладевает навыками саморегулируемого обучения, развивает в себе необходимые для этого качества — потребность в самоконтроле, критической самооценке своих действий. На основе социально-когнитивного подхода автором разработан механизм формирования учебно-познавательной компетенции с учетом этапов саморегулируемого обучения: целеполагание, планирование, контроль, коррекция, действия, самооценка, интеллектуальная рефлексия. Выделены компоненты учебно-педагогической компетенции, которые развиваются на каждом этапе саморегулируемого обучения, представлены формируемые навыки и умения, структурно-содержательный пошаговый алгоритм учебно-педагогической компетенции. На этапе целеполагания формируются аналитические навыки, навыки критического мышления, ориентация в профессиональном поле. На этапе планирования — креативные навыки

с элементами логики, самоорганизованность, аналитические и логистические навыки. Этап контроля требует развития навыков критического мышления, осмысления и использования статистической информации, самооценки. На этапе коррекции действий востребованы навыки самонаблюдения, адекватной оценки возможностей, критического мышления, самовосприятия. Этап самооценки требует развития мыслительных навыков, внутренней инициативы, самоуправления, самоконтроля. На этапе интеллектуальной рефлексии востребованы развитые мыслительные навыки, самоуправление, самоконтроль.

Как известно, современное высшее образование рассматривает самостоятельность как один из важнейших оценочных параметров деятельности студента. Это важное качество, по мнению Н. А. Менчинской, формируется прежде всего на основе его поисковой активности [561]. Была установлена существенная взаимосвязь между типом обучения в школе (в частности, развивающим обучением), направленным на самостоятельность мышления, и уровнем поисковой активности: уровень поисковой активности обучающихся по системе развивающего обучения был выше, чем у обучающихся по стандартной программе [562, 499]. Таким образом, поисковая активность как поведенческая установка и самостоятельность как характеристика учебной деятельности оказываются связаны обоюдной зависимостью.

Мы не обнаружили исследований, устанавливающих взаимосвязи между саморегулируемым, самонаправленным обучением и поисковой активностью. Но можем допустить на основании вышеприведенных результатов исследования, что поисковая активность может быть связана с самонаправленным обучением обоюдной зависимостью.

Концепция поисковой активности, предложенная В. С. Ротенбергом [569, 564–566], основана на психофизиологических представлениях о работе го-

ловного мозга, исследовании поведения в неопределенных ситуациях, в период творческой активности, устойчивости организма к стрессу и заболеваниям (психическим и психосоматическим), исследованиях поведения в неопределенных ситуациях и в ситуациях социальной активности. Поисковая активность направлена на изменение внешней ситуации или на изменение отношения человека к ситуации [567]. Поисковая активность проявляется в условиях неопределенности, невозможности заранее предусмотреть результаты своих действий и в условиях постоянного анализа ситуации и достигнутых результатов, который предполагает обратную связь. Вместе с тем она способствует поддержанию здоровья (резистентности в стрессовой ситуации), устойчивости к психосоматическим заболеваниям [568–569].

Концепт поисковой активности позволяет выделить четыре типа поведенческих установок:

1. Поисковая активность, которая дает возможность самостоятельного выбора, коррекции образовательных траекторий, самостоятельный подбор образовательных технологий, с помощью которых возможно самостоятельно преобразовать освоенные способы решения задач в знакомых ситуациях в решение задач в новых условиях (проблемное обучение). Предполагается высокий уровень сложности задач, которые могут быть не решены с первого раза. Максимальная реализация творческого начала.
2. Стереотипное поведение, опирающееся на 100% прогноз результатов.
3. Хаотичное поведение.
4. Отказ от поиска.

Нетрудно предположить, что стимулировать развитие самонаправленного, саморегулируемого поведения будет установка на поисковую активность [570].

Саморегулируемое обучение тесно связано с развитием навыка самоэффективности. Самоэффективность трактуется как убеждение человека в своей способности эффективно действовать в той или иной ситуации, вера в успех этих действий, предпочтение более сложных задач, постановка трудных целей и проявление упорства, настойчивость при их достижении [571–572]. Возможные неудачи студенты с высокой степенью самоэффективности объясняют недостатком приложенных усилий, а не когнитивных способностей. Они способны критически осмысливать собственную деятельность и вырабатывать пути преодоления трудностей.

В последнее время появились работы, посвященные описанию коучинга как инструмента, поддерживающего обучающихся в процессе самонаправленного обучения [573–578], что может стать одним из аспектов исследования способов развития агентности, автономности обучающихся, а также способов диагностики внутренних факторов, влияющих на их проактивность: состав убеждений, ценностей, стремлений, определяющих направленность действий по организации своего обучения.

Таким образом, исследование навыков, компетенций самонаправленного, саморегулируемого обучения показало, что не существует единого подхода к их пониманию и использованию. Во многом опираясь на зарубежные исследования этого вопроса, отечественные ученые исследуют вопрос навыков применительно к отдельным областям обучения (иностранный язык, медицина) с точки зрения разных наук (педагогика, психология, медицина, психофизиология). Однако системный взгляд на навыки и компетенцию самонаправленного обучения на сегодняшний день отсутствует. Кроме того, требуют дополнительного прояснения сами понятия «навык» и «компетенция» применительно к самонаправленному обучению. В работах отечественных и зарубежных специалистов четкого разграничения этих понятий пока нет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках исследования учебной самостоятельности особый интерес вызывает феномен, связанный с проявлением агентности обучающегося: с проактивным самостоятельным обучением, в котором он сам планирует, организует, контролирует, корректирует, оценивает свою деятельность, несет ответственность за свои действия, понимает, каких результатов может достичь.

Этот феномен в настоящее время изучается различными науками: андрагогикой, психологией, социологией, менеджментом. В результате сложились различные объяснительные модели и концепции. Нами были проанализированы наиболее актуальные концепции: самонаправленное обучение (self-directed learning), саморегулируемое обучение (self-regulated learning), управление личными знаниями (personal knowledge management).

Анализ концепций показал, что они оперируют понятиями, которые по смыслу очень близки друг другу, но которые нельзя считать синонимичными: самонаправленное обучение, самоуправляемое обучение, саморегулируемое обучение, управление личными знаниями, непрерывное обучение. При сопоставлении смыслов, вкладываемых в данные понятия, были выявлены их сходства и различия. К сходным чертам можно отнести: возникновение и существование в контексте быстрой изменчивости среды, в которой живет человек; ориентация человека на приобретение знаний/обучение в соответствии с конкретной целью; регламентация процессов самообучения взрослых; опора на самостоятельность и проактивность самого обучающегося, запускающего процесс своего обучения и управляющего им; высокая степень осознанности обучающегося, что позволяет ему анализировать свой опыт обучения, и мотивации к обучению.

При этом если самонаправленное обучение часто сопоставляется с саморазвитием и самопознанием человека, то управление личными знаниями

ориентировано в основном на улучшение карьерных перспектив и внесение позитивного вклада в развитие организации (хотя все чаще в научном поле появляются идеи про управление личными знаниями для управления благополучием и качеством жизни); управление личными знаниями не учитывает саморегуляцию познавательной деятельности, большую роль играют в ней современные технологии, сама концепция набирает свою популярность в период развития технологий и роста объема информации в сети интернет и предполагает укрепление способности человека к анализу и структурированию данных/информации за счет использования современных технических решений; в управлении личными знаниями можно заметить особый акцент на коммуникации и коллаборации с целью распространения знаний, то есть предполагается, что полученные знания могут обогатить не только самого человека, но и общество в целом (knowledge society).

Концепции самонаправленного обучения и управления личными знаниями взаимодополняют друг друга. Появившись как способы адаптации и укрепления человека в быстро меняющемся мире, они постоянно развиваются и дополняются новым смысловым содержанием и практическим инструментарием. Основным вектором развития концепций стали понятия автономности и агентности. Понятие автономности обучающегося, с одной стороны, аккумулирует в себе ключевые моменты предыдущих концепций, подчеркивая процессуальность обучения и его организации, с другой стороны, автономность рассматривается как способность взять ответственность за процесс и результат своего обучения. При рассмотрении агентности в обучении делается акцент на свойствах мышления и мировосприятия человека: воля, вера в свободу действия, вера в собственный потенциал.

Понятие стилей и стратегий обучения широко представлено в когнитивной науке в контексте изучения саморегулируемого обучения и метапознания. В контексте самонаправленного обучения учебная самостоятель-

ность обучающегося зависит от понимания применимости стилей обучения в различных учебных контекстах, осознания собственного доминантного стиля обучения и способности изменять его, переходить на другой стиль для решения задач, связанных с обучением. Знание о стратегиях и стилях обучения способно обогатить практику управления знаниями, в частности управления личными знаниями, добавив к существующим моделям создания и распространения знаний практический инструментарий по их усвоению человеком с целью дальнейшего использования.

Обзор актуальных зарубежных и отечественных работ демонстрирует многообразие компетенций, навыков, личностных качеств, которые авторы считают необходимыми для реализации самонаправленного обучения, демонстрации проактивности. При этом ученые исследуют вопрос навыков применительно к отдельным областям обучения (иностранный язык, медицина) с точки зрения разных наук (педагогика, психология, медицина, психофизиология). Обобщение позволило нам «нарисовать» профиль учащегося, который сможет включиться в процесс самонаправленного обучения: человек должен любить учиться, желать постоянно учиться (для него обучение должно быть ценностью), проявлять инициативу и независимость, открытость к возможностям и ко всему новому, креативность и любознательность, склонность к самоконтролю, упорство в учении и саморефлексию, иметь сформированные учебные привычки. Вместе с тем у него должны быть сформированы следующие компетенции:

- способность к выбору стратегий обучения;
- способность формулировать и осознавать цель обучения;
- способность контролировать достижение своих результатов;
- способность к самооценке/оценке эффективности обучения;
- способность осознанно принимать ответственность;

- способность определять необходимые ресурсы для обучения, в т. ч. учебный материал;
- способность к межличностному общению;
- способность использовать самоменеджмент, в т. ч. управлять временем.

Понятие агентности в обучении обобщает сказанное выше о качествах и личных характеристиках, необходимых обучающемуся для организации своей познавательной деятельности. Однако мы можем констатировать, что системный взгляд на навыки и компетенции самонаправленного обучения на сегодняшний день отсутствует, необходимо разграничение понятий «навык» и «компетенция» применительно к самонаправленному обучению.

Развитие навыков самонаправленного, саморегулируемого обучения требует соответствующей поддержки и участия. Коучинг рассматривается как инструмент поддержки обучающихся в процессе самонаправленного обучения. В этой связи интересным представляется дальнейшее исследование эффективности использования данного инструмента для развития автономности и укрепления агентной позиции обучающихся.

4. СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА СО СТОРОНЫ УНИВЕРСИТЕТА

Предпринимательская деятельность является одной из наиболее важных форм самостоятельного поведения и занимает особое место в исследовательской повестке проекта «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире». С одной стороны, как показывают современные исследования, предпринимательство играет ведущую (и возрастающую) роль в социально-экономическом развитии на современном этапе как на национальном, так и на региональном уровне [318]. С другой стороны, стремительно растут усилия государств по поддержке предпринимательских инициатив учащихся и обучению их предпринимательству [319]. Особое значение в этом контексте имеет высшее образование: студенты и выпускники вузов являются носителями качественного человеческого капитала, «капитализация» потенциала выпускников и студентов вузов которого через предпринимательскую деятельность может оказаться одной из наиболее эффективных форм помещения в экономику, способом улучшения состояния социальной среды, повышения качества жизни населения [320]. В особенности это важно для технологического предпринимательства, что нашло адекватное выражение и в текущих государственных инициативах России, включая, в частности, проект «Платформа университетского технологического предпринимательства».

Вместе с тем, несмотря на высокое разнообразие форм и подходов к поддержке и обучению предпринимательству через высшее образование, на сегодняшний день недостаточно известно как о реально созданных в вузах условиях, так и об их сравнительной эффективности. Более того, существующие исследования рисуют достаточно пессимистическую кар-

тину: реальная отдача от обучения предпринимательству студентов вузов оказывается невысокой, а степень методической проработанности соответствующих педагогических продуктов — явно недостаточной [321–322]. Стоит отдельно отметить важность проблематики обучения и поддержки предпринимательства в вузах для понимания возможного вклада высшего образования в формирование самостоятельности студентов, включая ее проявления за рамками предпринимательской деятельности в узком смысле слова [323].

На этом фоне предлагается анализ и обобщение:

- современных исследований, посвященных вопросам обучения предпринимательству в вузах, включая как российские, так и зарубежные работы;
- объективных условий и подходов, реализуемых в передовой российской практике вузов по поддержке предпринимательских инициатив студентов и обучению предпринимательству, в сравнительной перспективе.

Тема предпринимательских экосистем и предпринимательского образования и обучения, а также их эффектов уже долго находится в центре академической дискуссии, как и необходимость исследования динамического характера развития человеческого капитала в области предпринимательства [324–325]. Мнения по поводу эффектов расходятся: с одной стороны, часть исследователей считает, что предпринимательское образование стимулирует предпринимательские намерения и предпринимательскую активность студентов, другая — что снижает их, третья — что правильный дизайн образовательной программы, курса и других форматов обучения разных уровней приводит к росту предпринимательских намерений, а обучение бизнес-планированию может снижать результативность предпринимательской деятельности студентов [326–327].

При этом в отчете Европейской комиссии об эффектах и влиянии предпринимательского образования в университетах утверждается, что одной из целей предпринимательского образования является улучшение предпринимательского мышления молодых людей, чтобы они могли быть более творческими и уверенными в себе во всех начинаниях, а также повысить их привлекательность для работодателей. Было выявлено, что те, кто прошел через предпринимательские программы и мероприятия, демонстрируют больше предпринимательских установок и намерений, устраиваются на работу после окончания учебы раньше студентов, не проходивших предпринимательские программы, будучи наемными сотрудниками, демонстрируют большую инновационность и создают большее количество компаний [708]. Указанные результаты можно интерпретировать как свидетельство потенциально важного вклада обучения предпринимательству в формирование самостоятельности студентов.

Высокий интерес к сфере предпринимательства связан с тем, что эффективность современных экономик связана с динамикой развития предпринимательства: экономический рост, новые рабочие места, развитие инноваций [328–330]. Предпринимательский сектор особенно важен в условиях кризиса и других серьезных экономических сдвигов. В такие периоды необходимо активизировать поиск системных решений в области создания предпринимательских экосистем и поддерживать предпринимательский выбор жизненных стратегий молодежи: несмотря на все ресурсы и усилия по распространению предпринимательства, только 4% выпускников европейских вузов создают свой стартап сразу же после выпуска [332–332]. Возможно, востребованность предпринимательских практик в университетах со стороны студентов связана не только со стремлением студентов создать успешную компанию, но и с запросом на развитие определенных личных качеств и навыков, поиском вектора развития и запросом на реализацию определенных проектных идей.

4.1. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Задача предпринимательского обучения комплексная: передать студентам знания и компетенции, которые они смогут использовать не только в сфере бизнеса, но и в разных других контекстах [333–336]. Студенты должны научиться находить возможности для создания ценности и в то же время использовать инструменты для борьбы с жизненными трудностями в глобализованном и изменчивом мире, то есть развивать агентность [337–339].

Есть множество парадигм, через которые можно изучать предпринимательское образование — от линейного и причинно-следственного понимания планирования через призму мышления до предпринимательских парадигм, направленных на процесс [336, 340]. Прогрессионная модель, указанная в работе Anders Rasmussen (2013) [377], предлагает рассматривать предпринимательское образование через четыре аспекта:

- действие — возможность и желание студента осуществлять инициативы по созданию ценности и их реализовывать;
- креативность — умение находить и придумывать идеи и возможности;
- окружающая среда — знание и понимание мира (локально и глобально);
- отношение — личные и субъективные ресурсы, которые студенты используют для преодоления трудностей и работы над задачами.

Устойчивого понимания того, какие именно парадигмы следует использовать для получения результата обучения, нет. Это можно связать с недостатком лонгитюдных исследований, сложной формой корреляции между контентом и формой и неопределенностью в отношении предполагаемых

результатов образования [341, 327]. Kolvereid and Amo (2007) [342], например, предлагают измерять результативность предпринимательского образования через startup rate (годовое соотношение успешных стартапов ко всем созданным). Отсюда можно говорить о проблеме оценки результатов обучения предпринимательства и, в целом, об оценке результатов предпринимательской экосистемы университетов [342].

Некоторые исследования подчеркивают связь между предпринимательским образованием и предпринимательскими намерениями [343–344]. Martin, McNally, and Kay (2013) считают, что действия преподавателей, направленные на появление предпринимательских намерений, также повышают уверенность студентов и их самооценку [345].

Ajzen (1991) определяет намерения как готовность человека вести себя определенным образом, тогда предпринимательские намерения — готовность индивида создать свой бизнес в ближайшем будущем [346–348].

Одна из первых попыток операционализировать предпринимательские намерения была предпринята Davidsson (1995) [349]. Измерение, состоящее из нескольких элементов, позволило подтвердить концепцию EI [350–353].

Уровень предпринимательских намерений в России, исходя из данных Global Entrepreneurship Monitor за 2016 год, довольно низкий: их выразило всего 5% респондентов. Больше всего их демонстрирует возрастная группа 25–34 лет — 34,3%, далее идет молодежь 18–24 лет — 28,6%.

Есть несколько взглядов на то, с какими компонентами важно работать для увеличения количества людей, выражающих предпринимательские намерения. Исходя из теории запланированного поведения, демографические и другие характеристики, связанные с описанием индивида и внешней среды, не оказывают на намерения прямого воздействия. А модель предпринимательских намерений студентов выделяет две группы факторов влияния на предпринимательскую мотивацию и, соответствен-

но, на намерения: личные факторы, обусловленные психологическими характеристиками индивида, и факторы внешней среды, оказывающие воздействие на него. Важность демографических характеристик также подчеркивают João J. Ferreira, Cristina I. Fernandes and Vanessa Ratten (2017), а именно: возраст, пол, образование и трудовая занятость (индивида и его родителей).

По мнению исследователей GEM, намерение открыть свой бизнес можно спрогнозировать на основе анализа отношения индивида к предпринимательской деятельности, оценки их норм, существующих в обществе относительно организации и ведения предпринимательской деятельности, а также сложности открытия собственного дела [354–355].

4.2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ

На предпринимательское образование также может оказывать влияние предпринимательский опыт, так как он уже формирует позитивное или негативное отношение к ведению собственного бизнеса [355–357]. Под опытом стоит понимать активное участие индивида в процессе и опыте совмещения теории и практики [377].

Shirokova et al. (2015) заметила, что предыдущий опыт мог ослабить корреляцию ресурсов, предоставленных университетами, и создание студентами стартапов, так как опытные люди могут лучше оценить исход вовлечения в предпринимательское обучение, чем новички. Этот эффект можно назвать «предпринимательской эйфорией»: она выше на ранних этапах вовлечения в предпринимательство и делает новичков более оптимистичными [350].

Некоторые исследования доказывают позитивную взаимосвязь между предпринимательским образованием и предпринимательским мышлением [337, 358–359]. Мышление — глубокий когнитивный процесс: убеждения и предубеждения. Его можно изменить только через преобразующий опыт обучения — от мышления новичка к более опытному (LEED Programme и DG Education and Culture (2017).

Мышление — довольно пластичная концепция, тем не менее LEED Programme и DG Education and Culture (2017) предлагают несколько качественных подходов для ее измерения. Один из них — классическое задание «Нарисуй мне предпринимателя»: обычно рисунок до и после обучения заметно меняется, становится более реалистичным и персонализированным. Второй способ — еженедельный дневник, который заполняют студенты.

LEED Programme и DG Education and Culture (2017) также предлагают список возможных маркеров предпринимательского мышления: ориентация на действие/инициативность, инновационность (скорее всего прерывистая), оптимизм/устойчивость, целеустремленность, самоэффективность в конкретной области, ролевая идентификация на основе ментальных прототипов, предпринимательская активность, терпимость в неопределенности, ориентация на будущее, предпринимательское поведение и намерения, создание ценности и ориентация на рынок.

Усилия университетов в развитии предпринимательства неразрывно связаны с запросом и моделью поведения самих студентов и вовлеченных в процесс сотрудников: мотивация участников предпринимательских практик напрямую связана с результативностью этих практик с точки зрения декларируемых, осязаемых результатов, выражающихся в количестве успешно развиваемых предпринимательских проектов, размере инвестиций и доходах этих компаний.

4.3. ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ЭКОСИСТЕМА УНИВЕРСИТЕТОВ

Особо важную роль в развитии предпринимательского образования играет экосистема университета [348, 360–367]. Единого определения экосистемы университета пока не сложилось, но исследователи сходятся во мнении, что речь идет о системах формального и дополнительного обучения, основанных на новейших технологиях и учитывающих географический и инфраструктурный контекст.

Вклад образования в развитие предпринимательства является одной из приоритетных задач политики в России и других странах [72]. На данный момент система высшего образования находится в процессе масштабного переформатирования [368]. Все большую популярность обретают массовые онлайн-курсы и очные интенсивы, что образует систему «микростепеней», являющуюся ключевым фактором развития рынка труда. Такое размывание монополии вузов позволит эффективнее решать задачи ускоренного обновления образовательных технологий и бизнес-процессов, но новые игроки, включая частный сектор, НКО, государственные институты развития, выступают скорее не дополнением, а альтернативой традиционным «длинным» программам профессиональной подготовки [711].

Программы поддержки и развития молодежного предпринимательства реализуются в России более 15 лет, однако результаты опросов Global Entrepreneurship Monitor (GEM) свидетельствуют о том, что уровень предпринимательских намерений россиян стабильно низок. Можно назвать несколько причин такого тренда: низкая эффективность бесплатных государственных проектов из-за плохой подготовки преподавателей и содержания курсов, неоднородность инициатив от университетов из-за инфраструктурных и институциональных ограничений и низкий уровень вовлеченности в программы ДПО [367–371].

Агентов развития предпринимательской экосистемы университета, исходя из исследования Salas, Aguilar, and Susunaga (2000), можно разделить на две группы: со стороны инновационных систем — это университеты, предприниматели, местное правительство, финансирующие организации, а со стороны экономики — производственная структура, рынок труда, инфраструктура и особенности сообщества [372]. Эксперты ВЭФ и ОЭСР в 2009-м отнесли к ключевым агентам государство, бизнес, НКО и университеты, развивающие предпринимательское образование преимущественно среди молодежи [373, 562]. Считают, что в России особую роль играют «Агентство стратегических инициатив» (АСИ), бизнес-ассоциации и ведущие компании, такие как Сбербанк [374].

LEED Programme и DG Education and Culture (2017) выделяют несколько маркеров «предпринимательского» университета, они схожи с маркерами предпринимательского мышления: ориентация на действия, инновационность, устойчивость к проблемам, поощрение целеустремленного поведения, предпринимательская самодостаточность.

Clark (2004) считает, что университеты должны максимизировать коммерческий потенциал идей и создавать ценность для сообщества без угрозы для академической ценности обучения [354]. Вузы должны предоставлять тренинги, готовящие студентов к трудностям, с которыми они могут столкнуться при взаимодействии с рынком. Администрация университетов должна стратегически верно и быстро отвечать запросам окружающей среды и поддерживать предпринимательский дух: воодушевлять на непрерывное обучение, увеличивать количество кадров из сферы предпринимательства и повышать лидеров индустрии.

Ряд исследователей отмечают важность человеческого фактора — активного участия студентов и преподавателей в предпринимательской экосистеме. Так, например, «Модель предпринимательских намерений

студентов» (И. Н. Шафранская, 2019) выделяет медиа и социальное окружение как важный фактор влияния экосистемы вузов на предпринимательское образование [375]. Для развития медийной среды предлагаются: медийный проект как элемент проектного обучения, генерация студентами контента о предпринимательстве и размещение его в официальных СМИ университета, развитие и поддержка собственных студенческих медиа о предпринимательстве, медийная поддержка бренд-амбассадоров университета из числа выпускников и студентов-предпринимателей и развитие нетворкинга среди студентов, организованного вокруг предпринимательских событий и масштабных медийных продуктов.

Важный аспект предпринимательской экосистемы университетов — обучение предпринимательству (Gibb, 2012) — подчеркивает важность создания рабочих мест в вузах для преподавателей из сферы предпринимательства, что подразумевает наличие системы финансовых компенсаций за рамками классических критериев исследований, публикаций и преподавания [376]. Существует необходимость получения постоянного предпринимательского опыта во время обучения: преподаватель не должен быть единственным транслятором знаний [377]. Но для реализации этой идеи необходимо начинать с образования самих учителей или программ дополнительного образования для преподавательского состава.

Некоторые исследователи видят решение проблемы предпринимательского образования в наличии специализированных программ [378]. Такие курсы активно развиваются и распространяются во всем мире [378–381]. Однако, согласно данным исследования GUESS, около 60% опрошенных студентов российских вузов признали, что во время обучения у них не было ни одного курса по предпринимательству, а остальным 40% предлагался лишь один курс по выбору. Между тем более 30% опрошенных выразили готовность посвятить свое учебное время таким программам.

Есть множество рекомендаций по созданию курсов для стимулирования интереса к предпринимательству: они должны развивать критическое мышление, воодушевлять на эксперименты и инновационные предложения, рассказывать, как поведенческие черты (инициативность, готовность к риску) влияют на процесс принятия решения, создавать мероприятия, направленные на активацию личных характеристик, и поощрять предпринимательские начинания (бизнес-планы, программа действий) [347, 382, 375]. Что касается экзаменов, Anders Rasmussen (2013) считает важным формировать его не как обзор прошедшего материала, а как интегрирующий образовательный процесс, нацеленный на будущие предпринимательские активности (предпринимательская компетенция и формирование предпринимательского мышления и самоидентификации).

Если останавливаться на мышлении подробнее, то LEED Programme и DG Education and Culture (2017) выделили необходимые элементы экосистемы университета для изменения структуры знаний у студентов: поддержка сверстников (менторинг, совместное обучение), наставничество и посредничество от экспертов сферы.

Важно отметить, что создание экосистемы, способствующей развитию предпринимательства, положительно влияет не только на экономические процессы, но и на сам университет [383]. Villarreal & García (2004) выделяют три функции вузов, на которые влияет предпринимательское образование: преподавание, исследования и социальная работа [384]. Адаптация вузов к предпринимательской культуре приводит к глубоким изменениям, которые влияют на идентичность университетов.

Тем не менее есть и противоположное мнение [385–388]. Etzkowitz (2004) считает, что если преподавательский и исследовательский составы вовлечены в создание компаний, то университет потеряет часть дохода от исследовательских контрактов [360].

Для того чтобы проанализировать элементы предпринимательских экосистем университетов и их связь с развитием предпринимательского мышления, проактивности и самостоятельности (агентности,) были использованы следующие элементы предпринимательской экосистемы университета (рисунок 4.1): вовлечение студентов и популяризация предпринимательства (мероприятия, конкурсы), предпринимательское образование (предпринимательские курсы, входные требования и ожидаемые результаты обучения), сопровождение студенческих проектов (акселераторы, инкубаторы, стартап-студии, университетские венчурные фонды), онлайн и офлайн-площадки, работа со стартап-сообществом (вовлечение стартап-сообщества в преподавание и другое взаимодействие со студентами в рамках развития предпринимательства) и мониторинг предпринимательской экосистемы университета, демонстрирующий цели предпринимательской экосистемы, поставленные и отслеживаемые университетом.

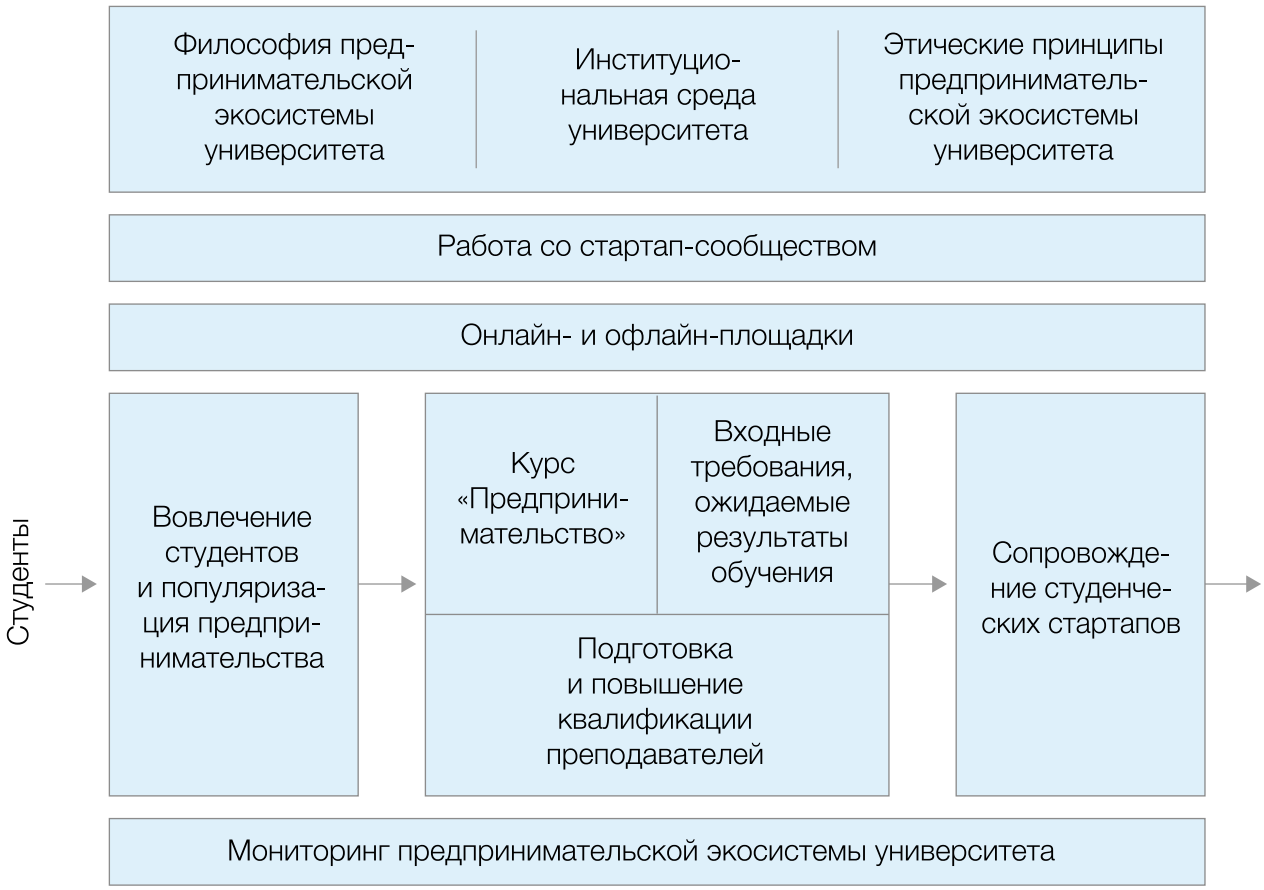

Рисунок 4.1. Схема предпринимательской экосистемы университета

Источник: [698]

В ходе анализа существующих практик лучших зарубежных вузов по развитию предпринимательства и опроса вузов в России было выявлено, что многие вузы стремятся выстроить эффективную экосистему развития предпринимательства, используют разнообразные инструменты, особое внимание в которых привлекают программы практической подготовки для студентов. При анализе существенное внимание уделялось разнообразию практико-ориентированных инструментов и подходов, задачам применения этих практик и оценкам результативности практик для вузов и студентов.

Проблема, рассматриваемая в настоящей работе, заключается в установлении взаимосвязи между элементами предпринимательской инфра-

структуры университета (практиками, которые реализуются для развития предпринимательства в университете) и теми эффектами и результатами, которые позволяют оценить степень развития у вовлеченных в практики участников качеств самостоятельности и проактивности, поскольку без активного вовлечения самих людей и их деятельности эти структурные единицы малоэффективны.

Аспекты, которые рассматривались при проведении анализа практик:

- выявление ключевых элементов предпринимательской инфраструктуры в вузах, направленных на развитие практик предпринимательства, сопоставление отечественных и зарубежных практик;
- оценка влияния элементов предпринимательской инфраструктуры на развитие качеств самостоятельности и проактивности студентов, соотнесение практик между собой по степени решения ими задач развития предпринимательского мышления и проактивности студентов;
- определение ожидаемых эффектов от работы отдельных элементов экосистемы и оценка результативности элементов предпринимательской экосистемы университетов.

4.4. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Информационной базой для настоящего обзора стали: отечественная и зарубежная научная литература, а также материалы контент-анализа официальных порталов российских (20) и зарубежных (12) университетов, проведен опрос представителей 37 российских университетов, заинтересованных в развитии предпринимательства и принимающих участие в мероприятиях платформы университетского технологического предпринимательства. Кроме того, задействованы результаты эмпирических исследований, включая 3 интервью с руководителями программ обучения

предпринимательству в зарубежных странах постсоветского пространства, а также более 80 интервью выпускниками ведущих программ обучения предпринимательству в России, а также результаты опроса студентов российских и зарубежных университетов, проведенного в 2021 году в рамках международного проекта GUESSS, опросы бизнес-инкубатора ВШЭ об эффективности акселерационных программ и осведомленности студентов по интеллектуальной собственности.

В ходе исследования был проведен анализ сайтов и программ практической подготовки предпринимателей, размещенных в открытых источниках российских и зарубежных университетов, на основе анализа практики были сгруппированы по наиболее распространенным моделям работы с предпринимательскими проектами. Для более углубленного анализа практик был проведен опрос представителей российских вузов, которые участвовали в конкурсе на развитие акселерационных программ в рамках платформы университетского технологического предпринимательства. В ходе анализа международной практики были подробно рассмотрены кейсы некоторых зарубежных университетов. Сравнение российских и зарубежных практик развития предпринимательства в университетах проводилось с целью выявить степень распространенности определенных практик, а также отношение к результативности применения практик, в том числе с точки зрения развития самостоятельности и проактивности студентов.

4.5. ЭЛЕМЕНТЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ВУЗОВ РФ

Ниже рассмотрены основные проектные активности экосистем вузов, направленные на развитие предпринимательских инициатив студентов и сотрудников вузов. За пределами обзора остается внешняя экосистема поддержки предпринимательства страны — фонды поддержки (напри-

мер, программы и инструменты поддержки Фонда содействия инновациям, ФРИИ, РФРИТ, ФРП, Сколково и т. д.), федеральные и региональные программы и проекты («Ты — предприниматель», «Стартап как диплом», «Архипелаг», «Остров», региональные фонды поддержки, технопарки), частные инвестиционные, акселерационные и прочие активности. Также в обзоре в целях концентрации на программах и инструментах развития практик предпринимательства не рассматриваются образовательные программы внутри учебного плана студентов, реализуемые профильными кафедрами, а также образовательные курсы, майноры и т. д., поскольку такие программы присутствуют у многих университетов и большинство из них направлены на развитие общих и теоретических знаний в сфере предпринимательства, а не на индивидуальную практическую работу с проектами.

Ниже представлена сводная таблица 1 по 20 крупнейшим вузам России.

Таблица 4.1. Сводная таблица по 20 крупнейшим вузам России

№	Наименование	Акселератор (в т. ч. бизнес-инкубаторы и пр.)	ЦТТ (и прочие аналогичные подразделения)	Венчурные фонды	Стартап -студии
1	МГУ имени М. В. Ломоносова: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	Бизнес-инкубатор МГУ и акселераторы Научного парка	Инновационный научно-технологический центр МГУ «Воробьевы горы» и Научный парк МГУ	Венчурная компания МГУ внешняя структура	—
2	МФТИ: Московский физико-технический институт (государственный университет)	Бизнес-инкубатор МФТИ Физтех. Старт	—	—	Стартап-студия

3	МГТУ имени Н. Э. Баумана: Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана	Бизнес-инкубатор МГТУ	—	—	—
4	НИУ ВШЭ: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	Бизнес-инкубатор ВШЭ (HSE Inc)	—	—	—
5	НИЯУ МИФИ: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	Внешние подрядчики для акселераторов, конкурсов и т. д. — Kama Flow / Фонд НТИ	—	—	—
6	ТПУ: Национальный исследовательский Томский политехнический университет	Бизнес-инкубатор ТПУ	Центр трансфера технологий	—	—
7	НГУ: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	Акселератор НГУ (.catalyst)	Центр трансфера технологий	—	Стартап-студия НГУ
8	ТГУ: Национальный исследовательский Томский государственный университет	Инновационно-технологический бизнес-инкубатор ТГУ	Управление инновациями в сфере науки, техники и технологий	Венчурный фонд ТГУ	—
9	КФУ: Казанский (Приволжский) федеральный университет	Акселератор социального бизнеса и акселератор высокотехно-логического бизнеса	Инновационная инфраструктура КФУ	—	—

10	Финансовый университет при Правительстве РФ	Бизнес-инкубатор и акселерационные программы	Центр трансфера технологий	—	Стартап-студия
11	ЮФУ: Южный федеральный университет	Акселератор SBS ЮФУ	—	—	—
12	Первый МГМУ имени И. М. Сеченова: Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова	Акселератор Sechenov tech	Центр индустриальных технологий и предпринима-тельства	—	—
13	СПбПУ: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	Акселератор стартапов TechnoProject формально как внешний подрядчик	Центр компетенции НТИ на базе СПбПУ	—	—
14	УрФУ имени Б. Н. Ельцина: Уральский федеральный университет имени Б. Н. Ельцина	Акселератор УрФУ	Инновационная инфраструктура УрФУ	Фонд развития инноваций	—
15	РУДН: Российский университет дружбы народов	Только появился совместно с НТИ	—	—	—
16	РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина: Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина	—	—	—	—

17	СПбГЭТУ ЛЭТИ: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина)	Только появился совместно с НТИ	Центр трансфера технологий	—	—
18	Университет ИТМО: Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики	Акселератор ИТМО	Департамент научных исследований и разработок	—	—
19	СПбГУ: Санкт-Петербургский государственный университет	—	—	—	—
20	МГИМО: Московский государственный институт международных отношений (университет)	Бизнес-инкубатор МГИМО Mgimo business и акселератор MGIMO Ventures	—	—	—

4.5.1. АКСЕЛЕРАТОРЫ

Согласно опросу вузов, а также анализу сайтов — это самая распространенная активность внутривузовских экосистем, направленных на развитие предпринимательских компетенций. Практически каждый крупный вуз имеет свое подразделение, которое занимается организацией акселераторов, при этом оно не обязательно может называться «Акселератор». В редких случаях, когда собственной акселерационной программы внутри университета нет, для студентов активно предлагаются услуги

сторонних организаций, например в Перми вузы, не имеющие своих акселераторов, направляют студентов в акселератор «Большая разведка» (https://razvedka-perm.ru/), созданный при участии правительства края.

Университетские акселераторы имеют схожие позиционирование, проблемы и недостатки. Ниже описаны основные характеристики университетских акселераторов.

1. Позиционирование.

Практически все акселераторы внутри университетов в основе своих программ содержат работу студентов, молодых предпринимателей с реальными отраслевыми экспертами рынка — с менторами, имеющими предпринимательский опыт, трекерами и так далее.

Основной декларируемой ценностью для студентов (проектов) является привлечение внешнего финансирования или других ресурсов за счет собранных акселератором партнеров. Например, ценность акселератора в содействии привлечению грантов описана на сайте акселератора НГУ — https://catalyst.nsu.ru/.

Кроме привлеченного финансирования в меньшем масштабе, за историю успеха в основном принимают проведение пилотных испытаний на профильных предприятиях (поиск индустриального партнера), а также общие успехи по развитию бизнеса (рост выручки, числа клиентов и т. д.). Наглядно эти ценности описаны на сайте акселератора ИТМО — https://accel.itmo.ru/

2. Недостатки.

Университетские акселераторы во всей своей массе в России имеют один общий ключевой недостаток — отсутствие возможности для систематизированного финансирования проектов. Согласно проведенному

опросу, более 500 участников акселераторов в рамках проектно-образовательного интенсива «Архипелаг» для большинства проектов, помимо менторской помощи, остро актуальны вопросы привлечения инвестиций — для оплаты пилотных испытаний, изучения потребительских предпочтений (проведения Custdev-а), создания опытного образца, развития продукта и так далее.

Выход из этой ситуации каждый вуз ищет самостоятельно, но, как правило, это сводится к следующим шагам: поиск инвестиционных партнеров во внешней среде, создание инвестиционных клубов, подготовка проектов к получению грантов. Однако перечисленные шаги не позволяют решить проблему — несистемность в финансировании проектов остается. Программы, реализуемые с 2021 года в рамках Федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», позволяют рассчитывать на решение проблем привлечения финансирования университетскими стартапами: Фондом содействия инноваций запущен специальный вид грантового финансирования — «Студенческий стартап», в рамках которого студентам и аспирантам вуза предлагается грант общей суммой в 1 млн руб. на развитие стартапа. Также фонд «Сколково» предлагает аккредитованным инвесторам возмещение до 50% от суммы инвестиций в студенческие стартапы за счет уплаченного ранее инвесторами НДФЛ.

В силу неразвитости в России системы венчурного финансирования проектов, а также оттока венчурных инвесторов из России, начиная с марта 2022 года, ключевым фактором увеличения эффективности работы университетских акселераторов может стать создание в университетах собственных финансовых возможностей для системного финансирования проектов. Таким образом, лучшие выпускники программы, по мнению независимого экспертного жюри, получат не только грамоту об окончании акселератора, но и прямое существенное для проекта финансирование от университета.

3. Целевые показатели работы.

Целевые показатели акселераторов и бизнес-инкубаторов, которые указываются на сайтах в разделах, посвященных результатам работы, — это количество стартапов, сумма инвестиций в стартапы, количество мероприятий, организованных акселераторами. Проекты и участники судят о результативности акселерационных программ по набору изменений, которые в ходе или по результатам этих программ случились со стартапами. Например, на сайте бизнес-инкубатора ВШЭ (https://inc.hse.ru/) перечислены результаты по количеству стартапов, прошедших программу, а также привлеченных стартапами суммах инвестиций.

4.5.2. ЦТТ И ПРОЧИЕ АНАЛОГИЧНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ

Практически в каждом университете есть профильные подразделения, которые в том или ином виде занимаются коммерциализацией результатов интеллектуальной деятельности через поиск рыночных применений разработок научных коллективов университета или организацию таких разработок на заказ. Форматы работы при этом могут быть различными в зависимости от специфики университета: создание компаний, которые занимаются развитием конкретных разработок университета, лицензирование интеллектуальной собственности университета, поиск заказчиков на НИОКР и организация работ, позволяющих создавать продукты на базе разработок университета, проведение образовательных мероприятий.

4. Позиционирование.

В целом общее позиционирование данных подразделений выглядит как способ коммерциализации имеющегося у вуза научного и кадрового потенциала. Успехом тут считается объем выручки созданных компаний и объем доходов университета по оказанию различного рода платных услуг

для рыночных заказчиков. Пример подобного позиционирования приведен на сайте ЦТТ ТПУ — https://portal.tpu.ru/departments/centre/ctt.

5. Недостатки.

С точки зрения настоящего доклада, ключевым недостатком работы данных подразделений является отсутствие целей по развитию именно предпринимательских компетенций и созданию новых рыночных компаний (стартапов). Иными словами, большинство ЦТТ старается выполнить план по выручке, а не создать новые инновационные компании, которые продолжат самостоятельную работу на рынке. Для выполнения КПЭ по выручке чаще всего создаются совместные предприятия с крупными корпорациями, которые, используя кадровый и технологический потенциал университета, оказывают услуги в основном самой корпорации. При этом работа на рынке в сторону других потенциальных потребителей не осуществляется либо проводится в очень ограниченном виде.

6. Целевые показатели работы.

Целевыми показателями, отражающими реализацию задач ЦТТ, являются, в основном, количество созданных РИД и выручка от реализации прав на результаты интеллектуальной деятельности, в том числе по договорам НИОКР и договорам самого подразделения. Стремление выполнить эти показатели только косвенно может привести к развитию стартапов, а также к реализации практик по развитию предпринимательских компетенций у студентов. Для этого необходимо создание специальных дополнительных механизмов и инструментов.

4.5.3. ВЕНЧУРНЫЕ ФОНДЫ ПРИ УНИВЕРСИТЕТАХ

В подавляющем большинстве российских вузов данная практика практически полностью отсутствует. Есть всего лишь несколько кейсов создания венчурных фондов на базе университетов — ТГУ и УрФУ. Оба представляют собой лишь формальную конструкцию в силу отсутствия фондирования — фонды есть, но средства, пригодные для инвестиций, внутри них отсутствуют.

Например, размер венчурного фонда ТГУ составляет 33 миллиона рублей, а по информации, представленной на сайте (http://tsu.fund/), фонд проинвестировал 6 проектов, свободных для инвестиций средств фонд не имеет.

Венчурный фонд УрФУ все первоначальные средства проинвестировал еще в 2015 году, с тех пор новых вложений в фонд не осуществлялось.

По мнению участников экосистемы, несмотря на то, что создание венчурного фонда при университете является закономерным развитием для всей экосистемы предпринимательства, основными причинами отсутствия такой практики в России является негативное отношение и недоверие руководства вузов к практике инвестирования в стартапы и потенциальным негативным последствиям и рискам, связанным с закрытием стартапов: никто не верит, что фонд, созданный российским университетом, сможет сделать нужное количество выходов из стартапов, чтобы быть экономически эффективным.

Наличие венчурного фонда при университете может создать экосистемный эффект — стартапы, в том числе студенческие, будут ориентироваться на требования и предложения таких фондов, создавая вокруг университета экосистему стартапов, которая будет притягивать и развивать новые таланты. Практика создания венчурных фондов при универ-

ситетах развивается в западных вузах, при этом она приносит не только экосистемный эффект, но и обеспечивает прибыль для университета. В России на текущий момент наиболее оптимальным выглядит сценарий, когда такие фонды при университетах будут работать не по классической венчурной модели, а будут фондировать лучших участников акселератора в виде грантов, при этом входя в доли проектов и ориентируясь на получение доходов по дивидендной модели.

С точки зрения развития проактивности и предпринимательского мышления, наличие венчурного фонда в экосистеме университета позволяет «притягивать» таланты, а также создает вызовы для студентов, сотрудников и выпускников в части требований к результативности стартапов: скорости их развития, инновационности. Такие требования к стартапам создают в экосистеме понимание реальных значений и вклада личных качеств основателей в результаты стартапа: ответственности, способности решать сложные задачи, инновационности мышления, способности гибко реагировать на изменения. Ни один из фондов явно не декларирует такие цели, но венчурные фонды ранних стадий очень внимательно относятся к составу и личным качествам основателей, таким образом задавая определенные ориентиры в системе.

4.5.4. УНИВЕРСИТЕТСКИЕ СТАРТАП-СТУДИИ

Совершенно новая практика для российской действительности. Основным драйвером развития данного направления выступает АО «Роснано» в лице Фонда инфраструктурных и образовательных программ. При этом стоит отметить, что эталонным для такой деятельности кейсом они считают «ТехноСпарк». Однако деятельность компании «ТехноСпарк» не позволяет оценить такую модель как хоть сколько-нибудь результативную. Анализ работы «ТехноСпарка» прилагается к настоящему докладу.

Основная идея стартап-студии и основное ее отличие от активностей типа акселераторов или ЦТТ заключается в том, что стартап-студия не работает с проектами предпринимателей или проектами исследователей, а сама выступает в роли технологического предпринимателя и создает стартапы с целью их последующей продажи. О том, как приглашают студентов в стартап-студии при университетах и какие возможности перед ними открыты, лучше всех описывает сайт стартап-студии НГУ.

В этой модели исследователям не нужно самим создавать проект и думать о виде конечного продукта либо ждать, когда появится основатель стартапа с идеей. Команда стартап-студии, в которую входят в том числе опытные технологические предприниматели, генерирует идеи и создает продукты, собирая для этого команды разработчиков и начинающих предпринимателей. В случае с университетскими стартап-студиями дополнительно появляется возможность тестировать гипотезы продуктов на основании разработок университета — коллективу исследователей или студентов достаточно иметь глубокие научные компетенции и уже апробированные разработки, чтобы обратиться за помощью к команде стартап-студии (команде предпринимателей), которые уже со своей стороны анализируют рыночные перспективы таких разработок, и в случае, если сочтут их перспективными, создают проект совместно с первоначальными авторами.

Основу жизнеспособности такой модели составляют несколько факторов:

1. Наличие объема фондирования стартап-студии, достаточного для оплаты затрат на команды проектов, для создания опытных образцов и для апробации продуктов на рынке с последующим масштабированием производства.

2. Упрощенный доступ к разработкам, материальной базе и ресурсам для создания инновационных продуктов.

3. Глубокое практическое понимание рынка, в котором работает стартап-студия.
4. Высокая мотивация и предпринимательский состав основной команды стартап-студии. Именно команда инвесторов и основателей стартап-студии должна являться основным бенифициаром результатов деятельности стартап-студии.

Университетские стартап-студии начали в России создаваться в 2022 году в рамках проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства». Базовой моделью для создания и выстраивания работы стартап-студий при университетах оператором программы (Фонд инфраструктурных и образовательных программ) предложена модель «ТехноСпарка», финансовые показатели которой за период работы с 2012 года не позволяют сделать достоверный вывод об экономической эффективности проекта (создано 100 стартапов, но вся деятельность группы убыточна), но создают ориентиры по построению модели вовлечения в технологическое предпринимательство студентов для получения ими базовых навыков работы в реальных предпринимательских командах.

Среди показателей эффективности работы стартап-студий заявлены количество созданных и (или) поддержанных стартапов и стартап-проектов, количество созданных РИД, численность обучающихся и работников образовательных организаций, вовлеченных в технологическое предпринимательство, объем софинансирования программы развития университетских стартап-студий. Перечень показателей эффективности реализации программы по развитию университетских стартап-студий позволяет сделать вывод, что одной из основных задач, которые решает создание при университете стартап-студии, является развитие предпринимательских навыков у студентов и сотрудников за счет практической деятельности по работе в стартап-студии.

4.5.5. ВЫВОДЫ ИЗ АНАЛИЗА ЭЛЕМЕНТОВ ЭКОСИСТЕМЫ

По результатам представленного анализа практик крупнейших университетов России, практики вузов, направленные на развитие предпринимательских компетенций (за исключением образовательных программ внутри учебного плана), можно распределить на четыре группы:

- акселераторы и бизнес-инкубаторы — самая распространенная активность среди университетов. Объединяет набор программ и инструментов развития стартап-проектов: симбиоз образовательной теоретической части с привлечением внешних рыночных специалистов в качестве трекеров, менторов и наставников. Целью таких активностей является создание или развитие предпринимательского проекта и практических рыночных навыков команды;
- центры трансфера технологий (ЦТТ) и аналогичные по сути структурные подразделения вуза, направленные на создание на базе имеющегося кадрового и технологического потенциала практических результатов по коммерциализации технологий университета: поиск партнеров для организации НИОКР, создание предприятий с долей университета для развития конкретных продуктов, сопровождения процессов лицензирования технологий вузов и т. д.;
- университетские венчурные фонды — созданные вузами самостоятельно или совместно с партнерами структуры для инвестирования в стартапы и получения прибыли от владения долей стартапа;
- университетские стартап-студии — новая структура, которая получила активный импульс к развитию в 2021–2022 гг.

Инструменты развития предпринимательских практик в российских вузах направлены на развитие и поддержку предпринимательских (в том числе технологических) проектов студентов и сотрудников. При этом по-

казателями, по которым предлагается судить об эффективности работы соответствующих институций и программ, являются в основном количественные показатели, в том числе показатели результатов работы самих проектов: количество инвестиций, проектов, продаж, количество человек, принимающих участие в таких программах. Возникает вопрос о вкладе и роли непосредственно самого субъекта-участника программ, а также о его личных результатах: получении им определенного, пусть и неудачного опыта создания и развития предпринимательского проекта, развитии коммуникативных навыков, расширении пространства возможностей и вкладе в формирование проактивного поведения в будущем.

4.5.6. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

В целях выявления текущего состояния программ по практическому развитию предпринимательства в российских вузах в ходе подготовки доклада был проведен опрос, в котором приняли участие 39 вузов. Основной задачей проведения опроса было получение актуальной информации по имеющимся практикам развития предпринимательства в вузах, а также выявление факторов, на основании которых создаются программы поддержки предпринимательства.

На вопрос о наличии подразделений в вузе, которые занимаются практикой развития предпринимательства, 89% опрошенных ответили, что имеют акселератор, 40% — центр трансфера технологий, 33% — бизнес-инкубатор, 33% — институт или кафедру по предпринимательству, 38% — стартап-студию, 22% — технопарк. Только одно из указанных подразделений есть у 18% опрошенных, одновременно 2 подразделения — у 36%, 3 подразделения — у 27%, 4 — у 16%, 5 и более — у 4% опрошенных. Наиболее распространенным подразделением, которое занимается практическим развитием предпринимательства, оказался акселератор.

На втором месте — Центр трансфера технологий.

Среди целей, которые стоят перед соответствующими подразделениями университета по развитию предпринимательства, респондентами выделены три типа целей:

- группа 1 — цели, связанные с развитием личных качеств, мышления и предпринимательской практики у студентов. К этой группе относятся развитие предпринимательского мышления, развитие самостоятельности и проактивности студентов, а также защита ВКР в формате «Стартап как диплом»;
- группа 2 — цели, связанные с результатами создания стартапов: количество созданных стартапов, инвестиции в стартапы, выручка стартапов;
- группа 3 — цели, связанные с развитием университета: количество созданных РИД, коммерциализация технологий, выручка от программ подразделения.

Результаты опроса относительно целей соответствующих подразделений по развитию предпринимательства в университетах сгруппированы в таблице 4.2.

Таблица 4.2. Результаты опроса относительно целей соответствующих подразделений по развитию предпринимательства в университетах

Наименование подразделения по развитию предпринимательства, существующего в университете	Процент опрошенных, указавших наличие подразделения	Процент от числа имеющих подразделение, отметивших цели группы 1 «Студент»	Процент от числа имеющих подразделение, отметивших цели группы 2 «Стартап»	Процент от числа имеющих подразделение, отметивших цели группы 3 «Вуз»
Бизнес-инкубатор	33%	**80%**	53%	27%
Акселератор	89%	70%	**88%**	40%
Стартап-студия	38%	76%	**88%**	47%
Венчурный фонд	0%			
Институт/кафедра предпринимательства/венчура	33%	**73%**	47%	47%
Центр трансфера технологий	40%	39%	**78%**	61%
Технопарк	22%	40%	60%	30%

Стоит отметить, что среди тех университетов, которые создали стартап-студии, 70% опрошенных указали цели из группы «Студент», а именно развитие предпринимательского мышления, самостоятельности и проактивности у студентов. Среди 88%, указавших цели группы «Стартап», показатель размера выручки стартапа указали только 35%, а инвестиции — только 29%.

Вузы, указавшие наличие Центра трансфера технологий, в наибольшем количестве случаев (78% имеющих ЦТТ) среди целей его деятельности указывают цели группы «Стартап», при этом 61% имеющих ЦТТ указывают количество стартапов и только 22% — инвестиции в стартапы и выручку стартапов. 55% опрошенных вузов, имеющих ЦТТ, целью работы ЦТТ указывают коммерциализацию технологий или создание РИД.

Большинство респондентов при выборе целей работы подразделений по развитию предпринимательства в вузе указывают цели группы «Студент» для бизнес-инкубатора, кафедры предпринимательства и цели группы «Стартап» для акселератора, стартап-студии, центра трансфера технологий и технопарка.

Общее распределение ответов респондентов на вопрос о целях существующего у них подразделения представлено на рисунке 4.2.

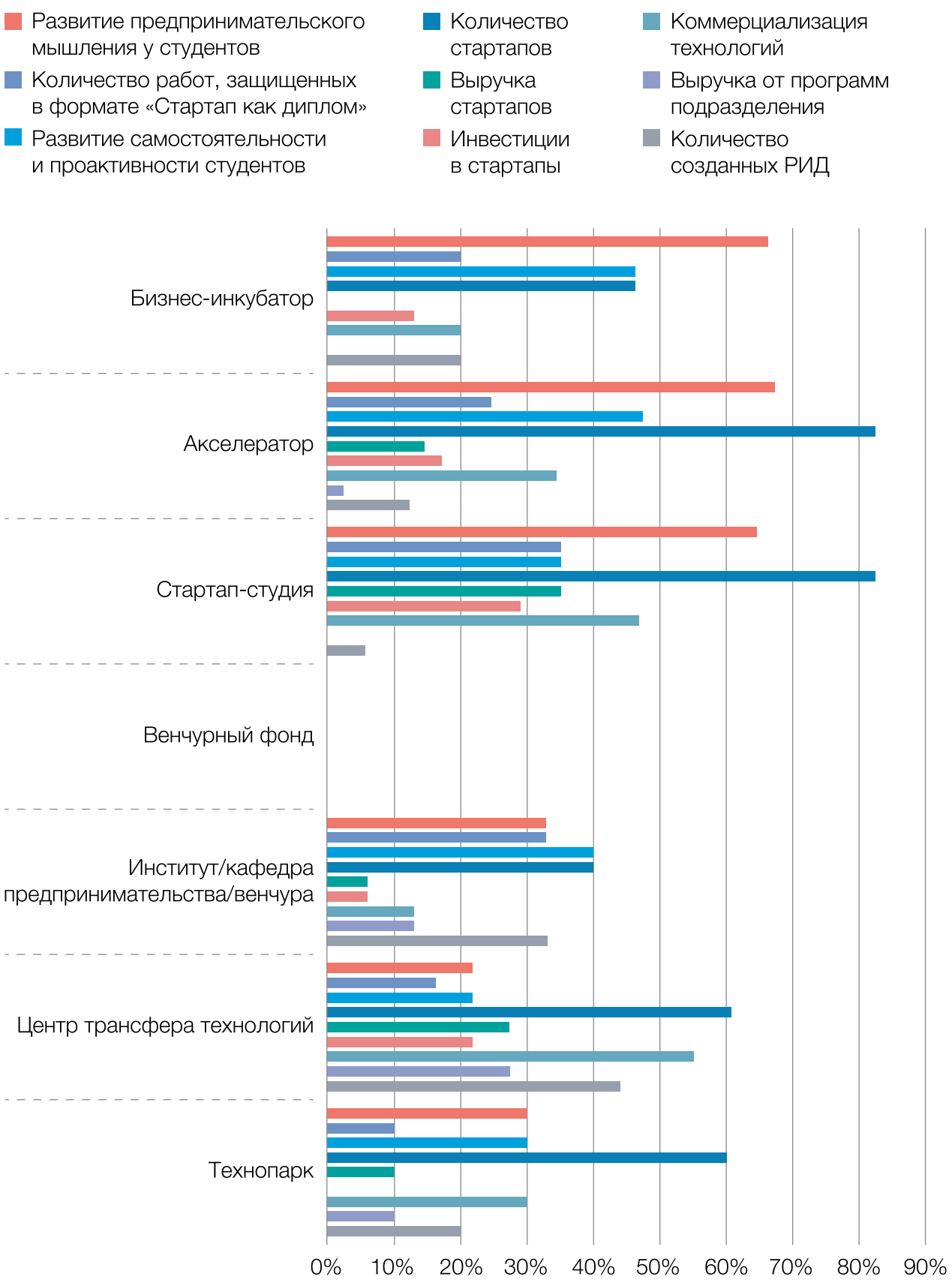

Рисунок 4.2. Общее распределение ответов респондентов на вопрос о целях существующего у них подразделения

При ответе на вопрос о конкретных форматах развития предпринимательства в университете («Какие практики и формы развития предпринимательских навыков и стартапов существуют в вузе?») выявлено, что наиболее распространенной практикой являются инкубационные или акселерационные программы — они есть у 91% респондентов. На втором месте — тренинги и открытые мастер-классы о предпринимательстве: их указали 78% респондентов. Далее по распространенности следуют «Курсы по предпринимательству в отдельных программах» — их указали 60% респондентов. Конкурсы по предпринимательству есть у 56% респондентов. Факультативы и предпринимательские курсы по выбору есть у 53% респондентов, обязательный для всех студентов курс по предпринимательству есть у 31%, и только 9% имеют в университете предпринимательские клубы (рисунок 4.3).

Какие практики и формы развития предпринимательских навыков и стартапов существуют в вузе?

В вопросе о целях, которые преследует вуз, развивая практики предпринимательства, респонденты в большинстве выбирают цели, связанные с развитием предпринимательского мышления и практических навыков предпринимательства у студентов (93%), созданием благоприятной среды для развития студентов (80%) (рисунок 4.4).

Как вы считаете, что мешает студентам создавать и развивать свои стартап-проекты во время обучения в вузе? Оцените значимость факторов по шкале от 0 до 5 (0 — не имеет значения, 5 — наибольшее влияние)

Рисунок 4.4. Какие цели преследует вуз, развивая практики вовлечения студентов и сотрудников в предпринимательство

При анализе необходимых для развития предпринимательских проектов на базе вуза сервисов 87% респондентов отметили экспертную, а 80% маркетинговую и пиар-поддержку. На втором по популярности выбора месте находится привлечение инвестиций, поиск потенциальных партнеров и упаковка проектов для получения грантов. Сервисы доступа к курсам и тренингам, создание прототипов, доступ к сообществу, наличие коворкинга, доступ к оборудованию и лабораториям, помощь в оформлении ИС выбирают от 60% до 65% респондентов. Бухгалтерскую поддержку, сервис по подбору команды — от 51% до 53%. Наименее всего, по мнению респондентов, студентам при развитии предпринимательских проектов необходим академический отпуск (22%) (рисунок 4.5).

Как вы считаете, что мешает студентам создавать и развивать свои стартап-проекты во время обучения в вузе? Оцените значимость факторов по шкале от 0 до 5 (0 — не имеет значения, 5 — наибольшее влияние)

Рисунок 4.5. Какие сервисы по поддержке предпринимательских проектов необходимы и востребованы студентами и сотрудниками вуза

При оценке мотивирующего для студентов фактора в стремлении заниматься предпринимательством в вузе респонденты отвечали на вопрос «Что привлекает студентов, является для них мотивирующим фактором, когда они начинают заниматься предпринимательством в вузе?» и указывали значимость предлагаемых для выбора факторов по шкале от 0 до 5. Наиболее значимыми факторами при выборе предпринимательской траектории представителями вузов отмечаются «стремление реализовать свою идею, создать новый продукт» и «желание заработать деньги», стремление попробовать роль предпринимателя — средний по значимости для студентов фактор, а драйв, желание выделиться и желание получить отметку в дипломе — наименее значимые факторы (рисунок 4.6).

Как вы считаете, что мешает студентам создавать и развивать свои стартап-проекты во время обучения в вузе? Оцените значимость факторов по шкале от 0 до 5 (0 — не имеет значения, 5 — наибольшее влияние)

Рисунок 4.6. Что привлекает студентов, является для них мотивирующим фактором, когда они начинают заниматься предпринимательством в вузе

Анализ ответов на вопрос о факторах, которые препятствуют развитию предпринимательства студентами «Как вы считаете, что мешает студентам создавать и развивать свои стартап-проекты во время обучения в вузе?» (рисунок 4.7).

Как вы считаете, что мешает студентам создавать и развивать свои стартап-проекты во время обучения в вузе? Оцените значимость факторов по шкале от 0 до 5 (0 — не имеет значения, 5 — наибольшее влияние)

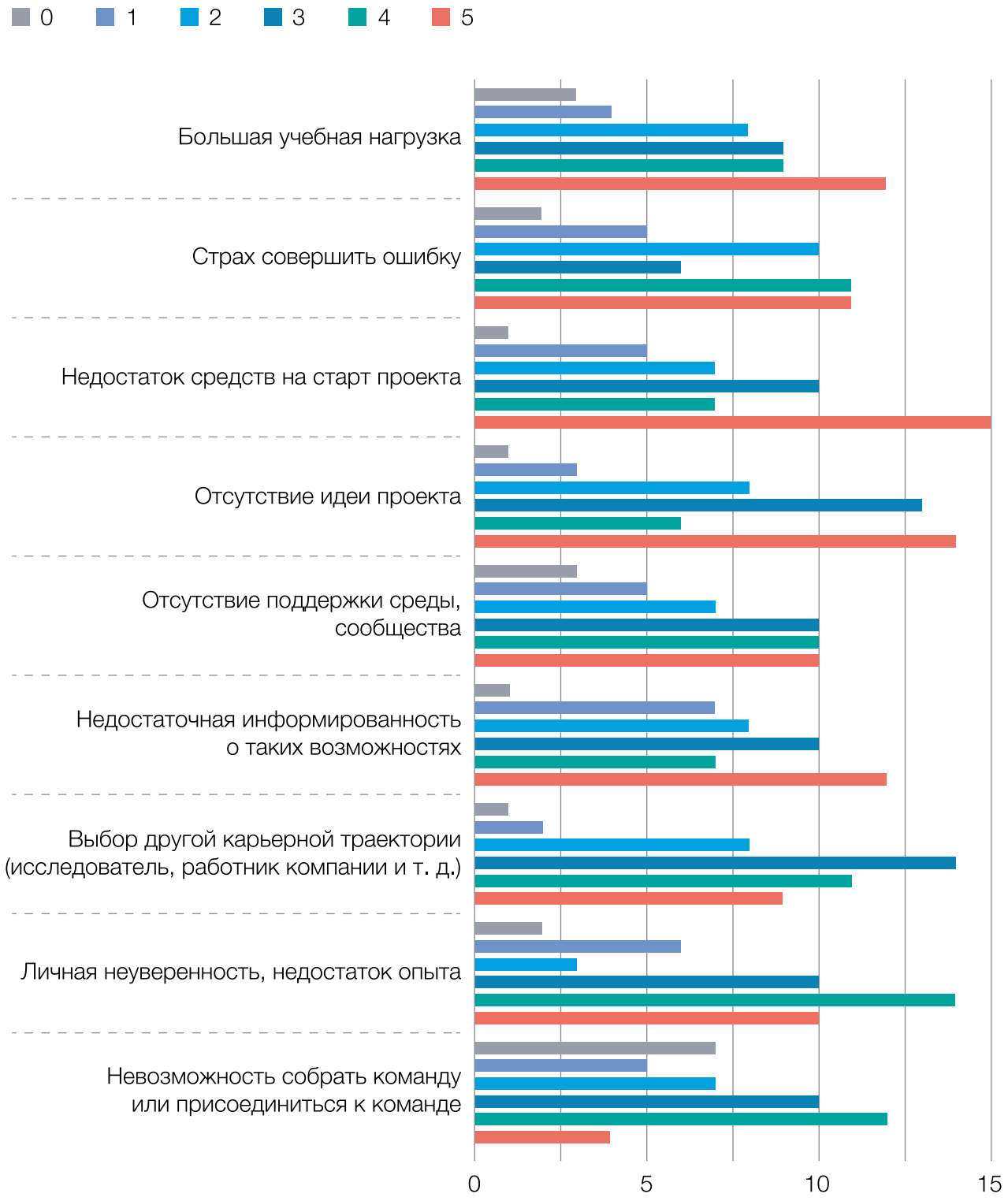

Рисунок 4.7. Как вы считаете, что мешает студентам создавать и развивать свои стартап-проекты во время обучения в вузе

Из анализа ответов видно, что на первом месте по значимости находится недостаток средств на старт проекта и отсутствие идеи проекта, а также недостаточная информированность о таких возможностях. На втором по значимости месте — недостаточная поддержка среды и сообщества, большая учебная нагрузка, личная неуверенность, страх совершить ошибку и недостаток опыта.

Несмотря на наличие большого количества сервисов по поддержке предпринимательства, если измерять результат работы сервисов в создании стартапов и привлечении в них инвестиций, можно сделать вывод о низкой результативности текущей системы; в российских университетах создается малое количество стартапов (за последние 5 лет только 11% вузов указали, что всего создано от 51 до 100 штук стартапов, 70% указали, что за этот промежуток создано до 50 стартапов) (рисунок 4.8), при этом общий объем инвестиций, привлеченных созданными стартапами за последние 3 года, составляет крайне маленькую сумму: 42% респондентов указали, что стартапы, созданные в их вузе, за последние 3 года привлекли менее 10 млн руб. в сумме, 9% — что вообще не привлекли, а 33% затрудняются ответить на этот вопрос (рисунок 4.9).

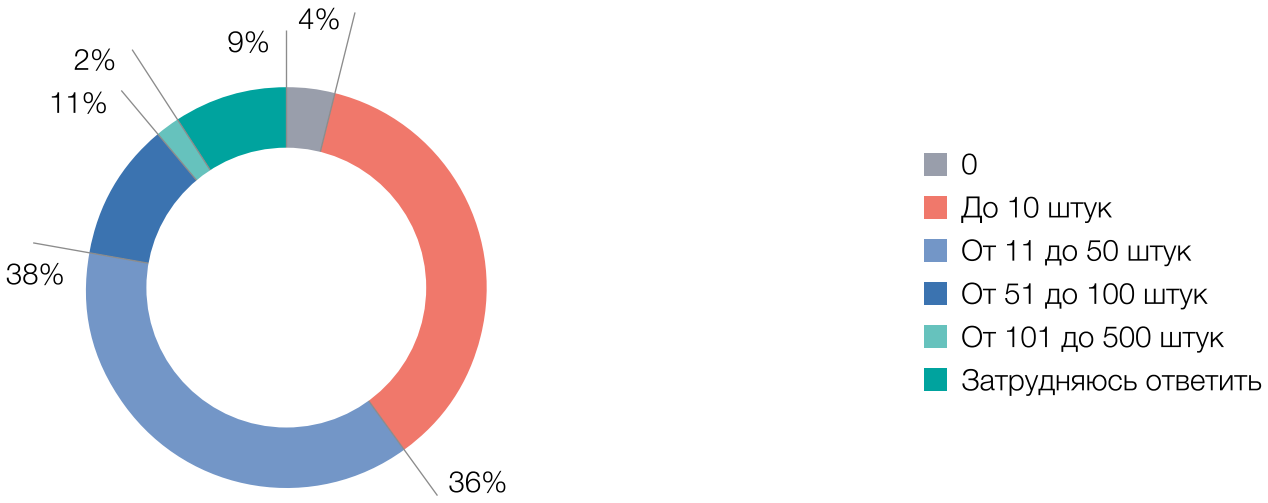

Рисунок 4.8. Количество стартапов и стартап-проектов, созданных за последние 5 лет студентами и сотрудниками вуза

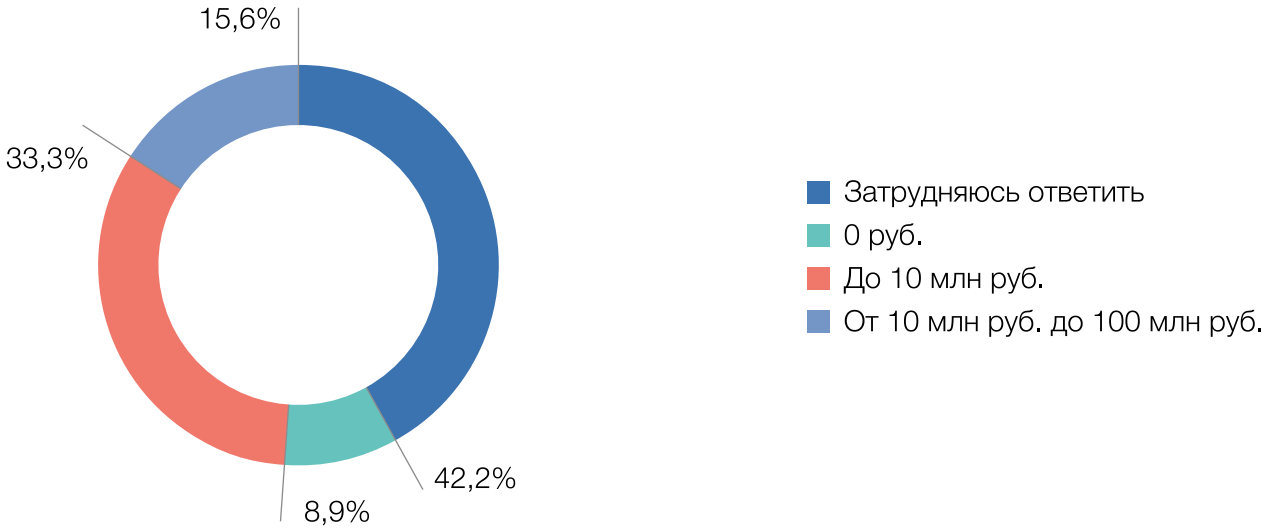

Рисунок 4.9. Количество инвестиций, привлеченных в стартапы, созданные студентами вуза за последние 3 года

Обобщая результаты опроса представителей вузов, можно сделать выводы, что в российских вузах активно распространяются сервисы поддержки практик развития предпринимательства. В зависимости от подразделения, реализующего соответствующие практики по развитию предпринимательства в университете, перед ним, согласно анализу материалов сайтов вузов и опросов представителей вузов, стоят определен-

ные цели. При анализе практик авторами было проведено разделение целей на 3 группы, отражающие основного получателя результата: студент, стартап и вуз. По результатам опроса представителей вуза было выявлено, что среди целей подразделений важными и значимыми, а в некоторых случаях набравшими наибольшее количество ответов, являются цели группы «Студент», связанные с общим развитием предпринимательской культуры в университете, предоставлением студентам возможностей для получения предпринимательского опыта, развития самостоятельности и проактивности. При этом анализ публичных источников и сайтов вузов не выявил способы и методы, по которым можно определить степень влияния программ на достижение целей по развитию предпринимательского опыта и личных качеств участников программ. Существуют только косвенные источники для оценки реального вклада практик по развитию предпринимательства в развитие самостоятельности и проактивности студентов: на основе количества созданных стартапов, процента выживаемости стартапов, размера привлеченных инвестиций.

Усилия университетов в развитии предпринимательства неразрывно связаны с запросом и моделью поведения самих студентов и вовлеченных в процесс сотрудников: мотивация участников предпринимательских практик напрямую связана с результативностью этих практик с точки зрения декларируемых, осязаемых результатов, обычно выражающихся в количестве успешно развиваемых предпринимательских проектов, размере инвестиций и доходах создаваемых компаний. При этом активность и заинтересованность самих субъектов этого процесса — студентов и сотрудников вуза — имеет ключевое значение в результативности процесса. В дальнейшем необходимо обратиться к анализу предпринимательских практик не только через призму количественных результатов, но и через оценку влияния программ на качества личности, проактивность и самостоятельность участников.

4.6. МИРОВАЯ ПРАКТИКА

4.6.1. ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ

Мировая практика в сфере развития предпринимательских компетенций по своей структуре схожа с экосистемами развития предпринимательства, возникающими в вузах России и описанными выше, в первую очередь благодаря тому, что последние появились практически полностью благодаря распространению западного опыта. Весь описанный выше набор активностей присутствует в крупнейших мировых вузах — акселераторы, стартап-студии, венчурные фонды, профильные подразделения по коммерциализации инноваций и так далее.

Модели работы этих структур в России и на мировой арене также являются схожими. Крупнейшие мировые акселераторы при университетах нацелены на развитие предпринимательских качеств студентов благодаря общению с более опытными менторами-предпринимателями, а основная история успеха также заключается в привлечении выпускниками акселератора посевных инвестиций. Стартап-студии генерируют идеи, позволяя освободить научный коллектив от размышлений о рыночной стратегии и от определения вида конечного продукта. Венчурные фонды должны умножить сложенный в них капитал за счет успешных выходов, а профильные центры трансфера технологий и аналогичные подразделения занимаются коммерциализацией имеющегося у университета научного и кадрового потенциала.

Относительно новым и набирающим обороты трендом среди зарубежных университетов являются создание и развитие университетских стартап-студий. Практически во всех вузах стартап-студии появляются на базе действующих много лет акселераторов.

В рамках рассмотрения международного опыта развития предпринимательских компетенций внутри вуза были выбраны 3 университета. Университет Стэнфорд, Университет Нью-Йорка и Технологический институт Джорджии. Выбор этих университетов обоснован высокой позицией (входящей в топ-10) предпринимательских вузов по версии Edurank.

Ниже представлена сводная таблица 3, в которой рассмотрены ключевые элементы экосистемы университетов, кейсы которых подробно изучались в рамках подготовки доклада.

Таблица 4.3. Ключевые элементы экосистемы университетов

№	Наименование	Акселератор (в т. ч. бизнес-инкубаторы и пр.)	ЦТТ (и прочие аналогичные подразделения)	Венчурные фонды	Стартап-студии
1	Стэнфордский университет (Stanford University)	StartX Cardinal Ventures	—	Stanford University Venture Fund	Stanford Venture Studio
2	Нью-Йоркский университет (New York University)	NYU Tandon Future Labs Summer Launchpad NYU Game Center Incubator NYC Media LAB Startup Accelerator Series Startup Bootcamp NYU Stern's Berkley Center for Entrepreneurship NYU Tandon's CIE Institute HI Hub Incubator	Technology Opportunities & Ventures	NYU Innovation Venture Fund	—

3	Технологический институт Джорджии	CREATE-X (три ступени: LEARN (обучение), MAKE (создание) и LAUNCH (запуск)) The Advanced Technology Development Center (ATDC)	Venture Lab CREATE-X (ступень LAUNCH)	—	—

Университет Стэнфорда

Предпринимательская экосистема Стэнфорда очень обширна и рассчитана на всех студентов — от начинающих основателей стартапов до тех, кто просто заинтересован в получении знаний о стартапах. Университет занял в 2018 году первое место, по версии Reuters, среди самых инновационных университетов мира. Экосистема университета направлена на развитие предпринимательских компетенций. В рамках своего обучения студенты, выбирающие развитие предпринимательской траектории, могут пройти 4-годичные курсы от Stanford Technology Ventures Program и Высшей школы бизнеса. Кроме того, студенты могут пройти более дополнительные курсы: Stanford Technology Ventures Program (STVP), Stanford Ignite и Design for Extreme Affordability. Каждый из этих курсов курируется одной из школ развития предпринимательства: Факультет управленческих наук и инженерии, Высшая школа бизнеса и институт дизайна Хассо Платтнера. В рамках основных учебных программ студенты знакомятся друг с другом и формируют команды, работают с менторами со стороны венчурных фондов и опытных предпринимателей. Кроме этого, есть и факультативные курсы, направленные на развитие определенных компетенций (маркетинга, финансов) в работе над своим проектом.

В целом предпринимательскую экосистему Стэнфордского Университета составляют:

1. Образовательные курсы о стартапах.
2. Акселераторы и хабы.
3. Студенческие сообщества.
4. Программы поддержки предпринимателей.

Университет Нью-Йорка

Рассматриваемый университет способствует развитию экосистемы стартапов, которая подразумевает междисциплинарное сотрудничество и воспитывает следующее поколение лидеров. В рамках университета существуют образовательные программы и мероприятия, отраслевые ресурсы, а также университет оказывает финансовую поддержку предпринимателям.

В рамках Нью-Йоркского университета представлена немного другая структура работы с развитием предпринимательства. Всего в рамках университета существует более 8 крупных центров и институтов, курирующих программы по развитию предпринимательства, например:

1. 1. NYU Entrepreneurial Institute возглавляет общеуниверситетские инициативы по работе со стартапами и коммерциализации технологий.
2. NYU Stern’s Berkley Center for Entrepreneurship.
3. NYU Tandon’s CIE Institute.
4. NYU Tandon Future Labs помогает компаниям превратиться в более крупный бизнес, предоставляя помощь, опыт, ресурсы и сообщество.

5. The Institute for Invention, Innovation, and Entrepreneurship выступает в качестве координационного центра для исследовательских, образовательных подразделений с целью интеграции инноваций и предпринимательства в академическую культуру.

6. Программа по креативности и инновациям в NYU Shanghai помогает студентам работать над мышлением и креативностью.

7. Technology Opportunities & Ventures.

8. Инкубатор HI Hub.

Технологический институт Джорджии

Georgia Institute of Technology — Технологический институт Джорджии — американский образовательный и научно-исследовательский центр в Атланте, штат Джорджия. Университет имеет филиалы в Саванне (США), Меце (Франция), Атлоне (Ирландия), Шанхае (Китай) и Сингапуре.

Институт был основан в 1885 году и, по данным самого учебного заведения, посвящает свою работу взращиванию лидеров, которые создают и взращивают технологии — и за счет этого улучшают состояние общества. Georgia Tech объединяет ученых и инноваторов из разных областей. Университет не только встраивает предпринимательство как отдельное направление для отдельных студентов, но и разрабатывает исследовательские программы, которые помогают запускать стартап во время обучения, участвовать в междисциплинарных проектных группах. С 2000 г. университет продолжает развивать инновационную экосистему, являясь одним из 5 университетов в мире с проверенной и подтвержденной моделью инновационной экосистемы.

Сама инновационная экосистема университета, которая направлена на коммерциализацию разработок, делится на 3 этапа: 1 этап — работа над базовыми элементами коммерциализации, то есть работа над исследованиями и взращиванием талантов, которые смогут их коммерциализировать; 2 этап — процесс технологического трансфера; на 3 этапе, который направлен на развитие бизнеса, рассматривается и выбирается подходящая бизнес-модель, лицензия корпорациям, лицензия на совершение спин-оффа или же слияние с партнером для доработки продукта. После этого создаются минимально жизнеспособный продукт и затем компания.

Основные элементы инновационной экосистемы в Georgia Tech:

1. Venture Lab.
2. CREATE-X.
3. Инкубаторы и акселераторы, в частности: The Advanced Technology Development Center (ATDC).
4. Студенческие сообщества, посвященные предпринимательству и инновациям.
5. Хакатоны и конкурсы.
6. Финансирование.

4.6.2. АКСЕЛЕРАТОРЫ

В рамках экосистем различных университетов, представленных в данном обзоре, существует множество акселераторов с различными целями и условиями участия для студентов. Среди условий участия есть некоммерческие акселераторы, которые не берут долю в проектах и целью которых является развитие студенческих проектов и привлечение в них

инвестиций со стороны инвестфондов. Также есть акселераторы, предоставляющие инвестиции и направленные на развитие проектов более поздних стадий.

Университет Стэнфорда

В рамках Стэнфордского университета существуют две основные акселерационные программы: StartX и Cardinal Ventures. StartX — это некоммерческий акселератор, помогающий проектам в короткие сроки найти инвестиции. Так, на текущий момент акселерацию прошли больше 2000 студентов с более чем 650 проектами и привлекли порядка 88M$, в частности проекты Mindsumo, Stem Cell Theranostics, AgeTak Inc. Второй акселератор — Cardinal Ventures — это акселератор для студентов Стэнфорда без участия в доле. Программы в рамках акселератора идут 10 недель. Проекты, которые подаются в программу, находятся на любой стадии — от идеи до готового бизнеса. В рамках программы студенты получают курсы по предпринимательству, а также нетворкинг среди основателей, наставников, бизнес-агентов, юридических и финансовых экспертов.

На текущий момент насчитывается более 5000 компаний, в том числе 112 «единорогов», основанных выпускниками Стэнфордского университета. Эти компании привлекли финансирование на сумму более $184,66 млрд от более чем 8000 инвесторов.

Университет Нью-Йорка

В Университете Нью-Йорка программы акселерации и инкубации предлагают поддержку и консалтинг, капитал и пространство для начинающих стартапов. В рамках Нью-Йоркского университета существует множество акслерационных и инкубационных программ, среди которых наиболее популярными являются: NYU Tandon Future Labs, Summer Launchpad, NYU Game Center Incubator, NYC Media LAB, Startup Accelerator Series, Startup

Bootcamp, NYU Stern's Berkley Center for Entrepreneurship, NYU Tandon's CIE Institute, HI Hub Incubator.

NYU Tandon Future Labs работает с проектами, которые уже развиваются на рынке, предоставляя рекомендации, опыт и ресурсы для дальнейшего развития стартапов. В рамках нее реализовываются основные акселерационные программы университета, направленные на привлечение инвестиций и поиск партнеров: Catalyst NYC, ACRE, Low-Carbon Hydrogen Accelerator (LCHA), Next Round и др.

NYU Summer Launchpad (SLP) — это практический 9-недельный акселератор для стартапов под руководством студентов NYU и исследователей. Каждый год 8–10 команд получают индивидуальные консультации с инвесторами и предпринимателями из Нью-Йорка, практический тренинг по развитию клиентов, юридические и бухгалтерские услуги через McCarter & English и EisnerAmper, а также $10 000 финансирования.

NYU Game Center помогает небольшим проектам в сфере GameDev вырасти в полноценные игры, которые выпускаются на рынок с помощью преподавателей, а также группы отраслевых консультантов. Программа «Инкубатор» в рамках Game Center рассчитана на неполный рабочий день с очными семинарами и совместной очной работой летом, перед началом учебного года, и онлайн-форматом работы в течение оставшегося года.

NYC Media LAB помогает разработкам и проектам в сфере медиа и креативных индустрий получить пилоты, найти клиентов и партнеров среди компаний и корпораций в заданной сфере.

Startup Accelerator Series — последовательная очередность программ, направленная на развитие проекта на стадии идеи. В рамках акселератора функционирует несколько подпрограмм.

Startup Bootcamp — в рамках буткемпа студенты тестируют гипотезы о целевом сегменте, дорабатывая идеи своих проектов в зависимости от результатов. Буткемпы проводятся 2 раза в год, осенью и весной. Затем следует еще один этап программы Startup Sprints, в рамках которого студенты работают над своей бизнес-моделью и планом выхода на рынок.

NYU Stern's Berkley Center for Entrepreneurship помогает студентам непосредственно запускать проекты. В рамках организации работает Venture design studio, которая проводит доступ к нетворкингу, консультациям и менторской поддержке.

NYU Tandon's CIE Institute поддерживает инициативы, которые направлены на более высокотехнологичные проекты. В рамках организации работают лаборатории, в которых студенты могут использовать оборудование для создания своих проектов.

HI Hub Incubator — это трехмесячная программа наставничества, предназначенная для стартапов на ранних стадиях развития в сфере гостеприимства, путешествий или мероприятий, с денежными призами от $5000 до $10 000.

Предоставляет всем начинающим компаниям и молодым предпринимателям университского сообщества услуги, связанные с:

- планированием бизнеса: трансформация идеи в бизнес-план;
- запуском бизнеса: трансформация бизнес-плана в реальность (регистрация компании, подача документов);
- управлением бизнесом: операционный менеджмент;
- развитием бизнеса: поиск финансирования, клиентов и партнеров.

Всего стартапы с участием NYU привлекли более $10 млрд в более чем 160 раундах.

Технологический институт Джорджии

В рамках Технологического Университет Джорджии существует множество многоэтапных акселерационных/инкубационных программ, например CREATE-X. Программа предлагает различные модули по предпринимательству от абитуриентов и студентов всех курсов бакалавриата до магистров и аспирантов. Программы разделены на 3 ступени: LEARN (обучение), MAKE (создание) и LAUNCH (запуск).

В рамках ступени обучения студентам предлагается курс Startup Lab — это 3-кредитный курс для студентов Georgia Tech, который обучает предпринимательству на основе данных. Практический курс охватывает такие темы, как создание идеи, работа в команде, поиск клиентов, MVP и бизнес-моделирование.

В рамках ступени создания программы состоят из набора курсов по исследованиям и созданию прототипов, которые позволяют студентам преодолеть технологические барьеры в запуске успешной компании. Эти программы предоставляют студентам гранты на создание прототипов, наставничество и зачеты по учебной программе, поскольку они создают интеллектуальную собственность и прототипы для реализации идеи.

Программа в рамках ступени создания «От идеи к прототипу» (Idea to Prototype (I2P)) — это программа для студентов и аспирантов, в рамках которой команды имеют возможность продвинуть свою идею изобретения до реального продукта. В рамках данной программы команды имеют возможность продвинуть свою идею изобретения до реального продукта путем проведения фундаментальных исследований, анализа, создания и тестирования. Команды, принятые в I2P, получают компенсацию расходов в размере $500, зачет по курсу и наставничество со стороны преподавателя Georgia Tech. Заявки на участие в I2P принимаются каждый семестр.

Программа CREATE-X Capstone, курс в рамках ступени «создание», — это курс для студентов старших курсов, в рамках которого междисциплинарные команды студентов работают над идеей своего стартап-продукта, получая при этом зачет по проектированию и инженерии. Междисциплинарные команды состоят из студентов машиностроения, электротехники, компьютерной инженерии и информатики, работают над идеей своего стартап-продукта и изучают, существует ли рыночный спрос и ценностное предложение для него. Преподаватели курса CREATE-X Capstone обеспечивают благоприятную среду, наставничество и финансовую поддержку для предпринимательских команд, включая соответствующие лекции, отвечающие потребностям стартапа. Лучшая команда (команды) из секции CREATE-X Capstone автоматически получает прямой допуск к участию в CREATE-X Startup Launch с финансированием и прямое участие в полуфинальном раунде InVenture Prize (25 лучших изобретений из 100+).

Категория «запуск» состоит из программы и мастер-классов для студентов и выпускников, которые хотят запустить свои проекты от стадии идеи (или дальше) в полностью функционирующие и жизнеспособные стартапы. В рамках данной категории у студентов есть возможность перенести навыки, полученные в рамках категорий «обучение» и «создание» на следующий уровень.

Программа CREATE-X Startup Launch — это программа в рамках ступени «запуск» для студентов и выпускников Georgia Tech, которые хотят запустить свои проекты на стадии идеи (или дальше) в полностью функционирующие и жизнеспособные стартапы. Во время 12-недельной летней программы участники Startup Launch сами проходят практику, посещают сессии, командные встречи и питчинги. Команды получают консультации и наставничество от опытных предпринимателей и известных выпускников Georgia Tech и получают доступ к богатой предпринимательской экосистеме Атланты, чтобы доказать соответствие продукта рынку. Кроме

того, у участников есть возможность посетить Preview Day и Demo Day и мероприятие Startup Launch, которое собирает более 1000 участников.

Мастер-классы в рамках программы организуются каждый семестр, их могут посещать как студенты, так и выпускники Georgia Tech. Темы мастер-классов соответствуют категории «запуск» и посвящены непосредственно запуску основанного на технологических разработках бизнеса.

В рамках Технологического университета Джорджии также функционирует The Advanced Technology Development Center (ATDC), Центр развития передовых технологий, — это многоэтапный инкубатор стартапов при Georgia Tech и организованный командой сотрудников данного университета, который помогает технологическим предпринимателям запускать и строить успешные компании. ATDC является частью Института инноваций предприятий (EI2) при Технологическом институте Джорджии, который помогает предприятиям повысить свою конкурентоспособность и оказать существенное влияние на экономику.

ATDC Select — это трехлетняя программа для высокопотенциальных технологических компаний. Кроме того, ATDC предоставляет услуги, которые открыты для всех технологических предпринимателей в Джорджии. Компании-участники получают консультации и сообщество, способствующее их развитию. Услуги, которые предоставляет центр:

- образование — переход от идей к действиям;
- программы наставничества — работа один на один с предпринимателями-резидентами и наставниками-волонтерами;
- Industry Connect — тесное сотрудничество с инвесторами-ангелами и компаниями из списка Fortune 1000 для выявления и установления связей с потенциальными партнерами;
- аренда помещений — стартапы могут арендовать помещения пло-

щадью 42 000 квадратных футов на площади Technology Square и 15 000 квадратных футов влажных лабораторий в кампусе Georgia Tech в центре Атланты;

- кружки стартаперов — небольшие группы, созданные в рамках ATDC вокруг конкретных областей или рынков, чтобы участники могли получить целевую поддержку для стартапа;
- помощь в получении грантов SBIR — помощь в написании заявок на гранты;
- Lunch-n-Learns — выступления экспертов по темам, актуальным для начинающих компаний;
- Cowork ATDC — совместное пространство для работы как очное, так и онлайн, чтобы участники могли общаться и учиться у других компаний-участников;
- экспертные связи — доступ к экспертным знаниям как в Технологическом институте Джорджии, так и за его пределами.

ATDC является старейшим технологическим инкубатором в стране. В 2010 году ATDC был отмечен в статье журнала Forbes как один из 10 лучших технологических инкубаторов, меняющих мир. ATDC был признан журналами Inc. и Business Week одним из лучших инкубаторов страны и получил несколько наград за предоставляемые им экспертные услуги. ATDC имеет успешный опыт инкубирования и обучения начинающих компаний. Среди компаний, окончивших программу ATDC, — Mindspring (ныне часть EarthLink), Trans Nexus, Blinq Media, Suniva и CardioMEMS.

Компании — члены ATDC получают многочисленные преимущества, включая знакомство и общение с другими компаниями ATDC, наставников из компаний, закончивших программу ATDC, образовательные программы, доступ к ресурсам Georgia Tech (включая лаборатории, оборудование,

преподавателей и сотрудников), связи с государственными партнерствами Georgia Tech, а также возможности для инвестиций и партнерства.

Экономическое воздействие ATDC: ATDC работает с более чем 325 компаниями в год, запустил более 150 новых предприятий и обеспечил капитальную активность на сумму более $97 миллионов. Компании ATDC привлекли $2,5 млрд инвестиций. Получили доход в размере более $1,3 миллиарда. Создали более 5500 рабочих мест.

4.6.3. ЦЕНТРЫ ТРАНСФЕРА ТЕХНОЛОГИЙ

Университет Нью-Йорка

В рамках университета работает отдельное подразделение Technology Opportunities & Ventures. Это подразделение NYU, занимающееся коммерциализацией технологий. Оно содействует развитию технологий, созданных в Медицинской школе Гроссмана NYU, NYU и Инженерной школе Тандона NYU, а также в наших филиалах в Абу-Даби и Шанхае.

Возглавляемое группой экспертов по технологическим инновациям, подразделение оценивает и создает стратегии интеллектуальной собственности, помогающие коммерциализировать результаты исследовательской базы Нью-Йоркского университета стоимостью 930 миллионов долларов, а также находит внешних партнеров, которые берутся за создание продуктов.

Программа Technology Opportunities and Ventures включает в себя четыре направления:

1. Трансфер технологий, лицензирование и создание стартапов.
2. Интеллектуальная собственность.
3. Контракты.
4. Инвестиции и поддержка коммерциализации.

Технологический институт Джорджии

При Технологическом университете Джорджии также функционирует Venture Lab — подразделение, которое работает с преподавателями и студентами над созданием стартапов на основе исследований Georgia Tech. В рамках данного подразделения исследовательский альянс штата Джорджия предоставляет грантовое финансирование для стартапов на ранних стадиях, а также кредиты и инвестиции в акционерный капитал для компаний, продемонстрировавших жизнеспособную бизнес-модель. В частности, помогает компаниям с получением федеральных грантов NSF PFI: AIR-TT. Подразделение тесно сотрудничает с инвесторами-ангелами и венчурными фондами в Атланте, с которыми компании могут работать потенциально. Вокруг подразделения сформирована сеть крупных компаний, которые потенциально могут представлять собой потенциальных клиентов и являются заинтересованными сторонами для стартапов, чтобы проверить основные гипотезы. Важно отметить, что и инвесторы, и компании в рамках данного подразделения работают со стартапами скорее в формате консультантов, помогая компаниям проверять гипотезы и проводить аналитику. Компании могут получить финансирование для начала работы над технологией и стартапом в рамках программы I-Corps Национального научного фонда или принять участие в региональных программах, предлагаемых I-Corps South.

Также в рамках акселераторов CREATE-X (LAUNCH) и инкубатора ATDC действуют сервисы, позволяющие осуществлять трансфер университетских технологий через создание стартапов и привлечение в них инвестиций.

4.6.4. ФОНДЫ

Университет Стэнфорда

Одним из наиболее активных университетских фондов является венчурный фонд Стэнфордского университета, который был создан в 2012 году. Всего фонд проинвестировал 47 стартапов и имеет 15 экзитов.

Наибольшая активность фонда пришлась на 2017 год. Как правило, фонд участвует менее чем в 2 сделках каждый год. Сделки в диапазоне $1–50 миллионов являются общими для фонда.

Среди наиболее популярных отраслей, в которые инвестирует фонд, — диагностика здоровья, безопасность. Кроме того, для получения инвестиций от фонда стартап должен быть в возрасте 2–3 лет. Среди различных публичных портфельных стартапов фонда можно выделить Globavir, Pryon, ActionIQ.

Кроме того, существуют фонды, не являющиеся университетскими, но инвестирующие в выпускников и ближайшее окружение Стэнфордского университета. Таким фондом является Spike Ventures.

Университет Нью Йорка

В рамках Нью-Йоркского университета работает венчурный фонд Innovation Venture Fund, который предоставляет начальный капитал для проектов. На предварительном и посевном этапе инвестирования фонд ориентирован исключительно на стартапы, основанные и/или коммерциализирующие технологии, инновации и интеллектуальную собственность университета, нынешних студентов, преподавателей и исследовательские отделы. На текущий момент фонд совершил порядка 26 инвестиций, портфельные проекты фонда привлекли более $600 миллионов за последние 10 лет.

4.6.5. СТАРТАП-СТУДИИ / ВЕНЧУРНЫЕ СТУДИИ

При изучении зарубежных экосистем особое внимание было направлено на изучение опыта развития стартап-студий при университетах, в последнее время стартап-студии (или «венчурные студии») являются активно развивающимся направлением в зарубежной практике.

Стэнфордский университет — Stanford Venture Studio

Ниболее масштабный пример венчурной студии Стэнфордский университет — Stanford Venture Studio. Венчурная студия Стэнфорда — это центр предпринимательства для студентов с уровня магистров, изучающих новые венчурные идеи. Она связывает студентов с ресурсами, предпринимательским опытом и междисциплинарным сообществом единомышленников и выпускников.

Венчурная студия Стэнфорда является самостоятельной и неструктурированной, предлагая студентам надежную сеть наставников, консультантов, сверстников и выпускников, чтобы направлять их в процессе разработки новой бизнес-идеи, изучая предпринимательство как карьерный путь.

Stanford Venture Studio (SVS) помогает развить идею проекта и превратить ее в готовый продукт. К студентам-предпринимателям присоединяются студенты из других направлений, дополняя команду стартапа. Также все проекты проходят консультацию и поддержку со стороны опытных предпринимателей, а также привлекают венчурных инвесторов в проекты, работая тесно с более чем 10 крупными фондами в долине. Успешными примерами являются проекты: Farming Hope, Tellus, KINIMA.fit, DataFox.

В рамках студии есть рабочее пространство в NGP CoLab — постоянная поддержка выпускников университета и преподавателей. Динамичное учебное сообщество и пространство для совместной работы привлекают фаундеров: каждый год в Stanford Venture Studio приходит сотня старта-

пов. Они проводят предварительные тестирования, дорабатывают идеи и получают раннее финансирование.

Корнелл (Лондон) — Startup Studio Cornell Tech

Студия знаменитого британского университета работает как генератор идей для стартапов и помогает в их продвижении. Cornell Tech предлагает магистрантам вуза пройти курс «Идеи для стартапа» и с помощью технологии мозгового штурма отобрать наиболее перспективные проекты. После этого студент попадает в программу Startup Studio:

- организует команду из однокурсников со схожими идеями и дополнительными навыками;
- создает стартап, разработывает прототип для MVP и презентацию;
- отрабатывает навыки продакт-менеджмента на еженедельных тренингах;
- получает в наставники реальных предпринимателей и экспертов по техническому управлению. Понимает на практике, как нужно продвигать бизнес;
- лучшие проекты удостаиваются премии Startup Awards с ранним финансированием до $100 000 и абонементом на бесплатное использование коворкинга сроком на год.

Таким образом, победившим фаундерам предоставляют возможность для реального старта бизнеса. С 2014 года выпускники Cornell Tech основали более 60 стартапов, получили финансирование более $75,2 миллиона и наняли более 370 сотрудников.

Texas Innovation Center (Техасский университет, Остин)

Стартап-студия создана университетским отделением инженерии, чтобы коммерциализировать научные открытия и разработанные технологии. Центр рассчитан в первую очередь на преподавателей и аспирантов, но принимает интересные проекты и от университетов-партнеров.

Изначально Центр инноваций Техаса был создан как площадка для консультирования начинающих стартаперов по проектам и их поддержке. С 2015 по 2019 гг. его глава Боб Меткалф активно налаживал партнерские связи с местными предпринимателями и продвигал работы стартапов. С 2020 года CEO Центра стал Ван Н. Трускетт, который уже полностью сформировал сообщество для совместных исследований и предпринимательства, чтобы выводить на рынок успешные проекты студентов и преподавателей.

University of Arkansas (научно-венчурная студия)

Управление предпринимательства и инновации Арканзасского университета запустило программу, чтобы дать возможность студентам получить практический опыт работы с технологическими стартапами на ранней стадии.

Science Venture Studio помогает выпускникам и аспирантам пройти стажировку с партнерами-компаниями вуза и выйти на финансирование. Поддержка студии включает в себя:

- грант;
- наставничество в течение двух лет: обучение и инструктаж;
- помощь в исследовании рынка и поиске клиентов от специалистов SVS.

Параллельно стажеры будут работать с компаниями-клиентами студии, набираясь опыта для создания собственных проектов.

Центр инноваций University of Auckland (Новая Зеландия)

Бизнес-школа из университета Окленда вышла из программы магистратуры коммерциализации предпринимательства, созданной в 2012 году. К 2021 году это уже серьезный инновационный центр, который предлагает студентам массу возможностей:

- бесплатные внеклассные программы;
- выполнение учебных программ, семинаров;
- доступ к офисным помещениям и современному пространству для творчества;
- возможность получать обратную связь от наставников и находить единомышленников в команду;
- вероятность получения финансирования.

В Unleash Space — специальном пространстве для совместной работы — можно одновременно развивать до 20 проектов. Наставничество и ряд полезных ресурсов (от разработки MVP до оценки и учета) позволяет вывести проект на монетизацию. Дважды в год проводятся презентации стартапов (День открытых дверей в университете и выставка Unleash Space). Над внешними проектами студия не работает — продвигает стартапы студентов и сотрудников университета Auckland.

Университет Юты — Summit Venture Studio

В 2020 году вуз объявил о запуске венчурной студии. На ее базе финансируют и помогают кадровыми ресурсами для разработки, запуска и масштабирования стартапов университетского программного обеспечения.

Фабрика ускоряет выпуск продукта на рынок и его коммерциализацию.

Среди преимуществ заявлены:

- проверенные стратегии выхода на рынок в университетской среде;
- творческие и инновационные альтернативы для превращения учебных технологий в жизнеспособные стартапы;
- помощь по выводу продукта на рынок (специалисты);
- привлечение инвестиций в перспективные проекты.

Summit Venture Studio «размораживает» инновационные вузовские исследования, которые не смогли получить коммерциализацию, несмотря на потенциальную прибыльность. Основатели студии стартапов считают, что основная проблема университетских стартапов — отсутствие компетенций сотрудников для вывода технологических достижений на рынок.

Массачусетский технологический институт (MIT)

Вуз занял второе место в рейтинге Reuters в 2018 году по количеству успешных стартапов своих выпускников. На его территории с 2017 года работает фабрика MIT NYC Startup Studio, которая стала расширением существующего акселератора.

В студию можно попасть с проектами в разных направлениях: недвижимость, бьюти, технологии, мода, финтех и СМИ. Участники программы едут в Нью-Йорк, где стажируются у крупных компаний, получают опыт у успешных стартапов. Студия предоставляет ресурсы: переговорные, наставников, опытных экспертов по запуску продукта. Полностью погрузиться в модель работы в стартапе помогают имитации совета директоров, выступления спикеров и т. д. Студентам Массачусетского технологического института дают стипендию в $2000. Поощрительное финансирование успешным командам — $20 000 (при этом студия не берет долю акций стартапа).

University of South Australia (UniSA) — стартап-студия Центра инноваций и сотрудничества.

Startup Studio создана на базе ICC UniSA — Центра инноваций и сотрудничества в университете Южной Австралии. Программа рассчитана на студентов-бакалавров и аспирантов вуза. Во время работы в студии стартаперы проходят три этапа:

- семинары и наставнические сессии от отраслевых экспертов, предпринимателей-резидентов и основателей стартапов;
- интенсив, во время которого студент формирует бизнес-идею и защищает ее перед комиссией;
- практические занятия, которые нацелены на определение эффективной стратегии проектирования и развития бизнеса и переход на этап масштабирования.

Фабрика работает в режиме факультативного курса, по его окончании обучающиеся сдают зачет.

4.7. СОПОСТАВЛЕНИЕ МИРОВОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКИ

Сравнение практик построения экосистемы предпринимательских практик российскими и зарубежными вузами проводилось по нескольким направлениям:

1. СРАВНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКОСИСТЕМЫ

С точки зрения наличия и распространенности отдельных элементов экосистемы развития предпринимательства российская практика по своему строению практически идентична практике зарубежной: и в российских, и в зарубежных университетах присутствуют основные элементы экоси-

стемы: инкубаторы, акселераторы, центры трансфера технологий, фонды, стартап-студии и технопарки. Наиболее распространенной практикой развития предпринимательства и в российских, и в зарубежных университетах являются акселерационные и инкубационные программы. В ведущих зарубежных университетах достаточно широко представлена практика развития университетских венчурных фондов. Также в последнее время в зарубежных университетах активно развиваются стартап-студии (венчурные студии), которые в России только находятся на этапе создания.

Основное отличие российской практики от зарубежной в части наличия элементов экосистемы относится к степени разнообразия представленных в одном университете программ и практик: в большинстве российских университетов, прошедших опрос, есть 1–2 акселерационных или инкубационных программы, в то время как в зарубежных университетах наблюдается по 5–10 акселерационных и подобных им программ.

2. СРАВНЕНИЕ ПОДХОДОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В КОНКРЕТНЫХ ПРАКТИКАХ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Важной отличительной чертой зарубежных практик развития предпринимательства в вузах от российских является наличие множества возможностей встраивания предпринимательской практики студентом в траекторию обучения в университете и гибкость, разнообразие таких практик: через курсы, факультативы, возможность делать стартап и получать дополнительные бонусы в конкурсах и акселераторах, возможность прямо в университете создавать команды и привлекать инвестиции в стартапы. В университетах России до недавнего времени, пока не стартовал федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства», лишь самые активные вузы старались поддерживать внеучебные сервисы по развитию предпринимательства для студентов, такие как инкубаторы и акселераторы.

Другой важной чертой зарубежных практик является четкая дифференциация программ и элементов экосистемы в одном университете при одновременном широком покрытии всех стадий и запросов стартапов. Из описания акселераторов, представленных в зарубежных университетах, видны фокус программы и стадия проекта, с которой программа работает: каждый элемент экосистемы в части акселерационных программ направлен на развитие проектов определенной стадии. При этом в университетах присутствует возможность участвовать в программах на любой стадии развития проекта — от идеи до привлечения инвестиций.

Сравнение содержательной части акселерационных программ при вузах показывает, что и в России, и за рубежом они носят практический характер и состоят из мастер-классов и индивидуальной работы с командами над реализацией конкретных задач. К этой работе в рамках программ акселерации привлекаются практики с рынка, и это особенно выделяется на фоне общих образовательных программ российских вузов, где преподавателями являются в первую очередь сотрудники вуза. При этом стоит заметить, что в проведенных ранее исследованиях одним из наиболее существенных отличий американской и российской системы предпринимательского образования в целом был указан уровень квалификации преподавательского состава. Длительная и непрерывная история развития предпринимательства в США позволила возникнуть большой группе людей, накопивших за несколько десятков лет активной работы богатый опыт предпринимательской деятельности и решивших передать этот опыт следующим поколениям. К сожалению, история развития предпринимательства в России за последние несколько десятков лет гораздо меньше по масштабам и результатам. В итоге большая часть преподавателей, реализующих бакалаврские и магистерские программы по предпринимательству в России, почти не владеет тем видом деятельности, которым, исходя из названий программ, должны овладеть студенты. Возможно,

именно по этой причине большинство российских программ нацелены на подготовку инновационных менеджеров и исследователей вопросов инноваций, а не самих предпринимателей.

В части организации акселерационных программ ярко выделяется способность зарубежных вузов создавать акселераторы с партнерами или при созданных совместно с университетом венчурных фондах, либо собирать вокруг акселераторов сообщество инвесторов, которые обеспечивают значительные вложения в проекты. В российской практике, согласно опросам представителей вузов и анализу сайтов и публичных отчетов, суммы инвестиций в стартапы-выпускники акселераторов на несколько порядков ниже, как и само количество создаваемых в университетах проектов.

3. СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ЭКОСИСТЕМЫ И ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ

Несмотря на то, что по форме инновационные экосистемы крупнейших университетов мира и России во многом повторяют друг друга, в том числе в силу прямого заимствования российскими университетами лучших международных практик, результативность этой деятельности достаточно сильно отличается не в пользу российских вузов. Основные подходы к измерению результативности предпринимательской экосистемы при университетах заключаются в измерении количественных параметров, связанных с числом возникших и успешных стартапов, суммой привлеченных ими инвестиций, степенью капитализации стартапов. Публичные результаты, а также результаты проведенного опроса российских вузов в части суммы инвестиций, привлеченных стартапами-выпускниками, а также по общему количеству прошедших программы стартапов и по количеству успешных стартапов отличаются от аналогичных международных показателей на несколько порядков. Основные причины этого, скорее всего, не устранимы самими вузами — это в целом сложности в

развитии венчурной экосистемы в России, которые остаются за рамками текущего доклада.

Анализируя недостаточный эффект от работы российской экосистемы по развитию предпринимательства в вузах, стоит вернуться к тому, какие задачи ставились перед этими проектами и каким образом измерялся результат: до недавнего времени перед вузовскими центрами развития предпринимательства стояли задачи по формированию выручки от коммерциализации технологий вуза, в том числе через создание стартапов. При этом без внимания оставалась сама необходимость распространять и встраивать в образовательную траекторию и внеучебную деятельность студентов практик, развивающих необходимые для создания стартапов качества. Приведенные примеры международной практики, разнообразие их программ и целей, вариативность инструментов по развитию предпринимательских проектов, возможность выстраивать индивидуальную траекторию из комбинации таких программ и сравнение с теми подходами, которые распространены сейчас в российской практике, приводит к выводу, что в российских университетах предпринимательское образование обособлено от реальной предпринимательской практики на уровне самих подходов университетов. Предпринимательские практики, представленные инкубационными и акселерационными программами, в основном относят к дополнительным, внеучебным активностям, отделенным от основной образовательной траектории студентов. Таким образом, в российской практике возникает иллюзия, что возникновение стартапа как результат — это что-то отдельное от образовательного процесса, приходящее извне, и совсем не обязательное для обучения студента предпринимательству. При этом зарубежная практика за счет связности и многообразия элементов экосистемы показывает, что стартапы не возникают спонтанно, сами собой, а потом приходят в акселераторы и инкубаторы, где им помогают развиваться. В зарубежной практике возникновение старта-

пов поощрается возможностями делать стартапы без отрыва от самого процесса обучения в университете, для чего и создаются акселераторы, инкубаторы, стартап-студии и фонды. Основные результаты, которые на практике отслеживаются в акселераторах и инкубаторах — это скорость развития стартапа: выручка, инвестиции, количество проектов, которые выжили, количество артефактов, которые проекты смогли создать в ходе акселерационной программы. Акселераторы являются конкурентной средой по движению к успеху проекта, обычно в венчурной среде это привлечение инвестиций. Но успех или неудача стартапа не дает объективного представления о тех изменениях, которые произошли с самими участниками проекта.

Успех и распространенность практик по развитию стартапов и в России, и за рубежом неразрывно связаны с востребованностью таких программ сообществом и мотивацией участников программ к проактивному поведению и развитию. Обзор международных практик показывает гибкость и многообразие формируемых предпринимательских траекторий, которые неразрывно связаны с созданием стартап-проекта. Программы университетов позволяют внутри университета развиваться фабрикам или полигонам для практического создания стартап-проектов, при этом вовлекая в эту работу все профессиональное сообщество. Одновременное предложение по включению таких практик в образовательную траекторию студентов в зарубежных вузах свидетельствует о ценности навыков практической деятельности по созданию стартапов для развития личности и профессиональной реализации студентов.

По результатам опроса представителей российских вузов мы видим, что одна из обозначаемых вузами целей акселераторов и инкубаторов — это развитие предпринимательского мышления и проактивности студентов. С точки зрения результата для проекта, создание стартапа в вузе может оказаться для студента успешным или нет, и этот показатель пра-

вомерно измеряется через количество созданных стартапов, их выручку и инвестиции. Но сама деятельность по созданию стартап-проекта, его развитию и получению результата от развития или провала стартапа на сегодняшний момент не анализируется вузами и не декларируется как результат. Возвращаясь к результатам опроса заинтересованных в развитии технологического предпринимательства вузов, развитие предпринимательского мышления, самостоятельности и проактивности студентов является одной из главных целей, которые ставятся перед большинством практических активностей по развитию предпринимательства в вузе. Но при анализе сайтов и программ нами не обнаружены устойчивые тенденции того, что университеты, ожидая этих эффектов, явным образом их декларируют, измеряют и анализируют. При этом статистика создания стартапов показывает, что основатели успешных стартапов имеют перед этим несколько историй провалов и неудач в реализации проектов.

Возможно, требуется актуализация тех целей и метрик, которые ставятся перед элементами экосистемы университетского предпринимательства: при анализе эффектов и распространении практик предпринимательства в вузах вместе с прямым подсчетом количества и размера созданных выпускниками программ стартапов также необходимо учитывать вклад этих систем в развитие предпринимательского мышления и проактивности, развитие личностных качеств и критического мышления студентов.

5. КРАФТОВОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО МОЛОДЕЖИ КАК ФОРМА ПРОАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (АГЕНТНОСТИ)

ВВЕДЕНИЕ

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данный раздел доклада посвящен фокусированному анализу проактивного поведения городской российской молодежи на примере молодых крафтовых предпринимателей. Предпринимательство как социальный феномен предполагает в самом широком понимании «создание новой экономической деятельности (или, в большинстве случаев, любой новой активности)», приводящей к изменениям в обществе [389]. Таким образом, предприниматель как инициатор такой деятельности может обоснованно считаться одним из наглядных примеров реализации проактивного поведения и самостоятельности в условиях внешних структурных ограничений. При этом молодые предприниматели, помимо прочего, вынуждены также преодолевать свой статус «начинающего» и доказывать свою самостоятельность и экономическую состоятельность окружающим еще в большей степени, чем более взрослые предприниматели.

Одной из популярных ниш развития молодежного предпринимательства сегодня выступает крафт — современное ремесленничество [390]. В крупных городах, в том числе и российских, в рамках креативных индустрий стремительно развивается крафтовое движение [391], привлекающее городскую молодежь в качестве потребителей и производителей. Для того чтобы открыть свое дело, молодому мастеру требуются минимальные капиталы. Таким образом, эта ниша дает возможность молодежи на практике «попробовать», что значит быть предпринимателем, а обучение проходит

не за партой, а в «естественных» условиях на собственном опыте. Крафтовое предпринимательство также может рассматриваться как предпринимательство стиля жизни [392], в рамках которого экономические рациональности (стремление к максимизации прибыли) начинают сочетаться или соперничать с другими неэкономическими мотивациями: самореализацией, желанием заниматься любимым делом, стремлением к автономности, желанием делать мир вокруг лучше и вести определенный образ жизни. Молодые предприниматели не просто открывают свой бизнес, но становятся активными участниками и создателями среды — «мира», в котором им комфортно жить и развиваться по собственным правилам.

Таким образом, на примере данного кейса — молодежного крафтового предпринимательства — можно, с одной стороны, определить условия и описать пути «активизации» молодежи (анализ успешных случаев самостоятельности и «проактивного действия»), с другой стороны, выявить барьеры, с которыми сталкиваются молодые экономические акторы на разных этапах развития своего дела, а также способы их преодоления.

«Молодость» в литературе понимается широко: как время перехода от детства к взрослой жизни. Сами молодые люди в процессе этого перехода могут смешивать статусы, ассоциирующиеся с молодостью и взрослой жизнью, а процесс их перехода характеризуется в современных условиях дестандартизацией, нелинейностью, нестабильностью и деструктурацией. Этот переход происходит в отличных от предыдущего поколения экономических и культурных условиях, поменявшихся моделях образования, реализации на рынке труда и образа жизни [393]. Такие изменения порождают новые пути и способы проявления собственной агентности, в том числе в рамках предпринимательской деятельности.

Крафтовое предпринимательство сегодня оказывается частью интенсивного глобального развития креативных индустрий, которые являются

одним из самых быстрорастущих секторов экономики [394, 44]. Принимая во внимание множество ведущихся дискуссий о том, что же такое креативные индустрии, в данном разделе мы будем опираться на определение креативных индустрий, предложенное исследователями в Атласе креативных индустрий Российской Федерации, выработанное с учетом дефиниций DCMS (Department for Digital, Culture, Media and Sport) и UNESCO: «Креативные индустрии — это экономический сектор, включающий взаимозависимые и взаимопроникающие отрасли в области исследований, разработки и производства товаров и услуг, которые берут начало в индивидуальном творчестве, навыках и талантах и которые обладают потенциалом для обогащения и создания рабочих мест за счет создания и использования интеллектуальной собственности» [395].

Именно креативные индустрии сегодня обладают творческим и инновационным потенциалом, который будет определять лидерство экономических систем [369]. Национальные государства активно разрабатывают программы поддержки креативной экономики и отдельных предпринимательских проектов как факторов устойчивого развития, повышения качества человеческого капитала и качества жизни населения. Россия, хоть и с некоторым опозданием, но также сегодня признает приоритетность развития данного сектора и вырабатывает различные меры его поддержки (институциональные, грантовые, проектные) [394]. Вместе с тем на уровне повседневной экономической деятельности молодых крафтовых предпринимателей институциональные структуры и государственные меры поддержки могут иметь слабые эффекты и по-разному оцениваться самими экономическими акторами, стремящимися сохранить свою автономию. В связи с этим в рамках данного раздела мы сфокусируемся, с одной стороны, на анализе национальных инициатив и кейсов по поддержке крафтового предпринимательства и созданию условий для развития данного сектора, с другой стороны, обратимся к самому молодому предпринима-

телю как активному субъекту экономических отношений и на микроуровне оценим опыт проактивного действия данной группы молодежи.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве рабочего определения проактивного самостоятельного действия мы будем опираться на общепризнанный в молодежных исследованиях теоретический концепт «агентности»: возможности и способности к действию (agency) [397–399]. Данный концепт обозначает внутреннюю характеристику актора, его возможность и способность к изменению социального порядка/жизненного курса, к совершению независимого выбора, к обретению субъектности. Традиция исследования agency в социологии молодежи опирается, прежде всего, на интерпретативную и конструктивистскую методологию (микросоциологию), позволяющую на уровне повседневной жизни и повседневных интеракций выявить пути субъективации актора, логики выбора, способы действования в определенных структурных условиях и исходя из конкретных смысловых/ценностных фреймов. В контексте молодежных исследований это также вопрос о преодолении патерналистского взгляда на молодых как объект заботы и управления, переопределение их в качестве активных самостоятельных акторов. Молодые предприниматели в данном случае могут считаться одним из показательных кейсов успешной субъективации, автономизации и обретения способности к действию.

Ключевые исследовательские вопросы, на которые мы хотим ответить в данном разделе доклада, следующие:

- какие есть политики поддержки крафтового сектора в разных странах;
- как (на примере РФ) молодые предприниматели принимают решение об открытии своего дела и выходят на рынок, превращаясь в самостоятельного экономического актора;

- какие способы преодоления барьеров и какие инструменты поддержки самостоятельного действия наиболее востребованы молодыми крафтовыми предпринимателями?

Анализ будет опираться на несколько видов данных и материалов для получения комплексной картины об институциональной и субъективной перспективах. Для реконструкции институционального контекста развития крафтового молодежного предпринимательства мы проанализируем экспертные и научные дискуссии и эмпирические исследования особенностей развития и опыта поддержки креативной экономики и крафтового сектора как ее составляющей в различных странах. Для включения в раздел микроперспективы — анализ проактивного действия самих молодых крафтовых предпринимателей — будут использованы материалы трех эмпирических исследований, реализованных сотрудниками Центра молодежных исследований в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Информационная база составляет 135 глубинных качественных интервью с крафтовыми предпринимателями Санкт-Петербурга, собранные с 2019 по 2021 годы. Исследования были реализованы в рамках интерпретативистской парадигмы с акцентом на изучение субъективных смыслов, которыми предприниматели наделяют свою деятельность. Мы использовали также концепцию «предпринимательства стиля жизни» («lifestyle entrepreneurship») [400, 395], рассматривающую, как предприниматели определяют культурные и социальные ценности и используют их как драйверы для возможности действия в поле экономики.

5.2. МОЛОДЫЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛИ В ПОЛЕ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ

5.2.1. МОЛОДЕЖНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО

5.2.1.1. Привлекательность предпринимательства для молодежи

В социальных исследованиях молодость часто определяется как жизненный период между детством и взрослостью, отмеченный возрастающей ответственностью и независимостью (автономностью, самостоятельностью) [401]. Рост самостоятельности может проявляться и в том, какую карьерную траекторию решает выстраивать молодой человек. Для некоторых молодых людей особо перспективной в плане реализации себя, своих идей и ценностей, а также достижения успеха может выглядеть предпринимательская деятельность, хотя такая траектория (открытие своего дела во время или сразу после обучения) и не является традиционной для институционализированного жизненного курса [402]. В академической литературе по молодежному предпринимательству отмечается, с одной стороны, высокая степень заинтересованности молодых людей в открытии собственного бизнеса, а с другой — низкий процент действительной реализации предпринимательских проектов [403]. Вместе с тем образ предпринимателя как некая ролевая модель успешного современного человека становится все более популярным и транслируется в медиа, публичных дискуссиях, профессиональных сообществах, образовательных институциях. Одной из конституирующих характеристик такой модели является закрепление за субъектом хозяйственной деятельности (неважно, предпринимателем, наемным работником, фрилансером), ответственности за собственную «судьбу» и экономическую успешность. И такая ответственность включает в себя постоянное развитие жестких и

мягких навыков и компетенций, умение найти свое место на рынке, умение производить инновационный продукт и продавать его «подороже». При этом, если раньше ответственность за профессиональное развитие лежала на структурных агентах (системе образования и работодателе), то сегодня акцент делается на самостоятельности и индивидуальной ответственности экономического агента. В данном контексте показателен рост количества образовательных программ и направлений по предпринимательству, прохождение которых, по мнению некоторых исследователей и практиков, позволит выпускникам университетов начинать новые предпринимательские проекты или просто оказаться востребованными на современном рынке труда [399].

5.2.1.2. (Не)доступность предпринимательства для молодежи

При этом важно помнить, что доступность данной модели может быть ограничена для некоторых групп молодежи, в частности для тех, у кого нет доступа к получению высшего образования. Так, в ряде развивающихся стран молодые люди могут быть уязвимы как в экономическом, так и в социальном отношении [404], а каналы доступа к экономическому капиталу для них могут оставаться труднодоступными [405]. Исследователи отмечают, что в развитых странах молодые люди могут также сталкиваться с трудностями в начале своей трудовой карьеры и безработицей (среди безработных молодежь традиционно занимает значимые доли), «привлекательным» решением которой также может стать предпринимательская деятельность. При этом в дискуссиях часто не учитываются трудности и барьеры такой занятости, включая незащищенность и отсутствие стабильного дохода [406]. И хотя перечисленные проблемы проявляются в разной степени в зависимости от контекста той или иной страны, существует устойчивое мнение, что молодежь остается маргинализированным субъектом в глобальных программах развития и бюджетирования [407].

В целом, по оценкам исследователей, человеческий, культурный, социальный и финансовый капиталы молодежи, стремящейся открыть свое дело, чаще всего ограничены: ограничения при начальном финансировании, специальном обучении, наличии опыта, недостатке социальных контактов и деловой помощи. Высокую роль в такой ситуации для молодых людей в их стремлении начать свое дело играет одобрение и поддержка со стороны близкого окружения [408].

Анализ мотивации, целей и ценностей молодых предпринимателей позволяет учитывать возможные ограничения, барьеры и преимущества в достижении этой социальной группой жизненных целей и успеха. Например, в некоторых исследованиях указывалась значимость включения при разработке программ по развитию молодежного предпринимательства следующих аспектов, являющихся особо ценными для современных молодых людей: значимое участие и вовлеченность, доброжелательная и безопасная среда, справедливое распределение власти между молодыми и более старшими людьми, участие в критическом осмыслении социально-политических и межличностных процессов, участие в общественно-политических процессах [409]. Исследования указывают на то, что в мотивации, стремлениях и мерах успеха для молодых предпринимателей ключевую роль могут играть такие жизненные обстоятельства, как родительство, форма занятости, образование, экономический и социальный статус. Поэтому при разработке политики по поддержке молодых людей в их трудоустройстве стоит учитывать критическую важность личных и социальных факторов, а не только экономическую рациональность и стремление к прибыли как основной мотиватор [406].

Молодежное предпринимательство, таким образом, является перспективной темой для рассмотрения вопроса о проактивном поведении молодых людей, которые выстраивают свои карьерные траектории в условиях особой уязвимости не только исходя из наличия ряда экономи-

ческих ресурсов, но и с опорой на личностную мотивацию, ценности и желание социального включения в жизнь общества. Креативные индустрии сегодня являются одними из самых привлекательных и доступных для молодых предпринимателей, решающих открыть свое дело, и соответствуют культурному запросу на возможность реализовывать определенный стиль жизни.

5.3. КРЕАТИВНЫЕ ИНДУСТРИИ КАК НОВЫЙ ДВИГАТЕЛЬ ЭКОНОМИКИ

Исследователи и практики сходятся сегодня в том, что производство оригинальных идей, знаний и инноваций является новой движущей силой экономики. Важную роль начинают играть культурные/креативные индустрии [410–411], активно использующие интеллектуальные и творческие ресурсы и труд. По оценкам экспертов, за последние годы вклад данных индустрий в ВВП стремительно растет (на данный момент в среднем составляет 5,2% в развитых странах) и в некоторых странах начинает опережать рост традиционных промышленных отраслей (например, в Великобритании, в Германии) [412]. На смену исчерпывающимся материальным ресурсам приходят неограниченные творческие ресурсы.

В России в последние годы также уделяется много внимания креативным индустриям как со стороны исследователей, так и со стороны политиков и управленцев, однако уровень развития данного сектора в целом по стране все еще ниже в сравнении с развитыми странами (оценки вклада креативных индустрий в ВВП России разнятся от 2,23% [413] до 4,98% [395]). Более того, в РФ наблюдается сильное региональное неравенство. Москва является центром и с отрывом обгоняет все другие регионы. По данным исследований, в столице производится 54% добавленной стоимости данной индустрии по стране [413] и Москва как город демонстрирует достаточно высокие показатели [18,5% вклад в ВРП] [395], сопоставимые

с мировыми креативными мегаполисами [413], и входит в топ-10 креативных городов [394]. Показатели Санкт-Петербурга несколько отстают, показатели остальных регионов оказываются еще ниже. В целом можно сказать, что политика в России в отношении данных индустрий находится в процессе формирования и, несмотря на реализацию отдельных мер поддержки (прежде всего в столицах), существует серьезный запрос как на системную поддержку и стратегическое планирование развития данного сектора в регионах, так и на сбор надежной статистики, необходимой для принятия решений.

Креативные индустрии, помимо того, что являются источником стремительного экономического развития, также играют важную роль в повышении качества жизни населения, преодолении социальных неравенств, устойчивом развитии и повышении качества человеческого капитала [394]. Важно подчеркнуть, что сегодня развитие крафтового предпринимательства и креативных индустрий в целом соответствуют изменениям, происходящим в социальном порядке современных обществ. В условиях растущей деструктурации, текучести и нестабильности социальных институтов, позиций и критериев предприимчивое отношение человека к самому себе и окружающему миру становится массово востребованным, во многом вынужденно, потому что привычные структуры и маркеры успешности, в том числе и в сфере занятости, перестают работать.

5.3.1. НОВЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЯХ

5.3.1.1. Концепция «предприниматель самого себя»

Переосмысление классической концепции человеческого капитала [414] в основанной на знаниях и интеллектуальной собственности экономике в мире «конца труда» в его модернистском понимании является одной из актуальных тем современных социальных исследований [415–418]. В новой экономике (особенно в креативных индустриях) традиционные границы между наемным работником, предпринимателем и самозанятым размываются [419]. Более того, само понятие «предприниматель» расширяется и начинает включать в себя саморазвитие, что, в частности, находит отражение в термине «предприниматель самого себя» (entrepreneur of the self) 420, 417]. Как отмечает Роуз, сегодня появляется «особая концепция человека-актора — уже не экономического субъекта XIX века, но предпринимателя самого себя, стремящегося максимизировать свой собственный человеческий капитал путем выбора, который является… инвестициями с целью капитализации собственного существования» [420]. Изменения структурных условий на рынке труда, его гибкость и нестабильность, рост прекаризации, кризис организационных карьер и изменения в требованиях к работе приводят к актуализации проблемы трудоустройства молодежи, а также трансформации навыков, которые его обеспечивают. Предпринимательские навыки, которые включают в себя умение «быть инициативным, быть инновационным, рисковать, действовать автономно и интенсивно конкурировать» [421], а также нести ответственность за собственное будущее, являются одними из самых востребованных новых навыков, позволяющих добиваться успеха. Причем если раньше ответственность за развитие индивидуального человеческого капитала рассматривалась как задача структурных агентов (системы образования и работодателя) и была связана в первую очередь с развитием конкрет-

ных профессиональных навыков, то сегодня акцент делается на самостоятельности экономического агента в «отсутствии политики на рабочем месте» [417] и на развитии общих компетенций (soft, transferrable, socio-behavioural skills): навыков общения, работы в команде, решения проблем, управления эмоциями и т. д.

5.3.1.2. Концепция «предприниматель стиля жизни»

В креативных индустриях такая модель «самопредпринимателя» сочетается или соперничает с еще одной новой концепцией предпринимательства — предприниматель «стиля жизни» (lifestyle entrepreneur) [392, 445], чья экономическая деятельность неразрывно связана с ценностями, идентичностями, образом жизни и неэкономическими мотивами [423–424]. Предпринимательство как образ жизни может рассматриваться как проявление более широкого явления «гипермодерности» (hypermodernity) — социальной тенденции, которая предполагает устранение пространственных и временных барьеров, поиск индивидуальности, стремление человека к уникальности («сингулярности»). В рамках этой тенденции предпринимательство как образ жизни становится попыткой гипериндивидуализированного человека найти комфорт и баланс между коммерческим делом и личными мотивами и ценностями [425].

Современные процессы индивидуализации, обусловленные новыми формами социализации и общественного регулирования, открывают новые сферы реализации и личного выбора, изменяя старые институциональные рамки жизненного курса, которые привязывали людей к определенному образу жизни [426]. На смену ему приходит «стиль жизни», основанный на процессах самоконтроля и рефлексии, — творческий проект, ядро ценностей индивида или группы, которое задает направление для достижения цели и успеха, организует особым образом жизненный опыт [427]. Такое субъективное осмысление личного опыта затрагивает в том

числе сферу карьерного развития и успешности. Это выражается во внутреннем осмыслении и оценке карьеры самим человеком по тем аспектам, которые для него важны, то есть в субъективном карьерном успехе [428]. В рамках креативной экономики владельцы микробизнеса могут активно переосмыслять традиционные капиталистические представления о том, что является «успехом» в экономической деятельности, в том числе стремиться использовать свое дело и для решения социальных проблем [423]. В литературе таких предпринимателей могут также обозначать как предпринимателей альтернативного, творческого или богемного стиля жизни, который характеризуется приоритетом творчества и собственного образа жизни над заработком, видение своего призвания вне экономических категорий [429]. Крафтовые предприниматели, относящиеся к этой группе владельцев бизнеса, выступают в качестве агентов, формирующих новые представления об успешности и переосмысляющих устоявшиеся концепты успеха.

Ведение предпринимательства как стиля жизни возможно за счет постоянного нахождения баланса между своим образом жизни, участием в жизни комьюнити и коммерческим успехом. Как отмечается в исследованиях подобных предпринимателей, такой баланс позволяет достигать определенного чувства комфорта и выступает гибким показателем, зависящим от контекста и времени [430]. Для того чтобы иметь возможность наслаждаться своей жизнью, такие предприниматели реализуют различного рода стратегии, в которых бы стиль жизни согласовывался с графиком работы, маркетингом, разработкой продуктов и услуг [431]. Такое преобладание постматериалистских ценностей характерно и для другой категории независимых работников — фрилансеров — самозанятых профессионалов, работающих через интернет. Характерной чертой их мотивации выступает «стремление к автономии и свободе распоряжаться своей жизнью». Эта внеэкономическая ценность работы, а также инициатив-

ность и самостоятельность среди фрилансеров отражает современные изменения на рынке занятости — его дестандартизация и флексибилизация [432]. Предпринимательство как стиль жизни также вписывается в эту тенденцию. Прибыль и высокий рост не являются ключевыми целями для многих таких предпринимателей. Гораздо больше, чем финансовое вознаграждение, ценится психологический комфорт — уверенность в себе, реализация своего образа жизни [433]. Ценностью для владельцев микробизнеса, связанного с их образом жизни, также является выстраивание доверительных и персонализированных отношений с потребителями их товаров и услуг [430]. Несмотря на относительно небольшой финансовый успех, такие предпринимательские проекты могут являться экономической и социальной опорой в рамках своих комьюнити и способствовать разнообразию и общей устойчивости моногородов [433]. Например, ремесленные мастера могут производить локальные продукты и создавать пространства, которые бы создавали эмоциональную привязанность у туристов и способствовали их потенциальному возвращению [431].

5.3.1.3. Гетерогенность мотивов молодых крафтовых предпринимателей

Предприниматели, занятые в креативной экономике, выводят на рынок не только свои навыки, но и свою личность, то есть используют свои индивидуальные ресурсы наиболее полно, чем в других отраслях [429]. Это подтверждают и данные наших исследований. Например, в выделенных Поляковым четырех группах предпринимателей микроэкономического сектора Санкт-Петербурга[2] критериями отличия стали тип карьеры и ряд стилистических маркеров: идентичность, баланс свободного времени, тип предпочтительных социальных связей, отношение к образованию, ориентация на настоящее/будущее. Для двух выделенных — дауншифтеров

[2] Данная статья была подготовлена по результатам проекта Центра молодежных исследований «Молодежное предпринимательство: между субкультурными DIY-практиками и новыми формами гражданственности» в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

и туристов — был характерен сознательный отказ от успешной работы в пользу профессионализации своего творческого досуга и осмысление успеха с достижением психологического комфорта [427] (таблица 5.1).

Таблица 5.1. Стилевые особенности карьерных траекторий культурных предпринимателей

	Категория идентичности	**Баланс свободного времени**	**Значимость образования**	**Ориентация на настоящее/ будущее**	**Тип предпочтительных социальных связей**
«Дауншифтеры»	Досуг	Расширение досуга	Низкая значимость	Настоящее	Аффективные сообщества
«Туристы»	Прекарность	Минимизация занятости	Низкая значимость	Настоящее	Аффективные сообщества
«Независимые профессионалы»	Профессионализм	Интересная работа	Высокая значимость	Настоящее/ будущее	Профессиональное сообщество
«Начинающие бизнесмены»	Предпринимательство	Бизнес, поглощающий всю оставшуюся жизнь	Средняя/ низкая значимость	Будущее	Бизнес-сообщество

Примечание. Источник: [427]

При этом и в других исследованиях также подчеркивается гетерогенность и неоднородность группы креативных предпринимателей. Некоторые из них в действительности могут иметь первостепенными мотивами заработок, а основанием ведения дела будут выступать рациональные экономические расчеты [392]. Так, в нашем исследовании присутствовала группа предпринимателей, нацеленных на коммерциализацию своего дела, превращение его в «бизнес» [427], а в исследовании норвежского туристического бизнеса была выделена группа предпринимателей, связы-

вающих цели своего дела как с культурными традициями, так и с успехом в бизнесе [392]. Но важно понимать, что, несмотря на значимый экономический мотив, у таких предпринимателей присутствуют и другие рациональности — увлеченность делом и вовлеченность в сообщество. И сама среда задает такие неэкономические ценности в качестве легитимных и доминирующих.

Гетерогенность группы предпринимателей, ведущих свое дело как «стиль жизни», трансформирующих концепцию «успеха» и реализующих бизнес с опорой на свою идентичность, представляет исследовательский интерес с той точки зрения, что на примере подобных предпринимателей можно увидеть разнообразие мотивов и целей включения людей в предпринимательскую деятельность. Понимание ими жизненного успеха и успеха в бизнесе может представлять собой более многообразные смыслы, не завязанные исключительно на коммерческом успехе, но и не отрицающие экономических ценностей дела. Видение и анализ таких новых смыслов позволит расширить представление о том, каким образом может реализовываться человек в современных реалиях.

5.3.1.4. Прекарность крафтовых предпринимателей

Однако подчеркнем, что при всей привлекательности креативных индустрий для молодых предпринимателей в самом секторе наблюдаются высокий уровень прекарности, низкий уровень оплаты творческого труда (особенно для молодежи и женщин [434]), низкий уровень социальной защищенности, низкий запас прочности в ситуации кризисов [439212]. Независимая трудовая занятость, в том числе и предпринимательство, к которой открыты молодые люди, имеет, таким образом, свои негативные стороны. Например, платформенные занятые в РФ, то есть люди, реализующие свою трудовую деятельность через онлайн-сервисы и площадки по согласованию спроса и предложения услуг (к ним могут относиться и

люди, задействованные в креативном секторе экономики), зарабатывают в час ниже среднего (400 руб./час), а сами занятые отмечают такие минусы в отношении платформенной занятости как отсутствие социальных гарантий (20% опрошенных) и переработки (17% опрошенных). При этом платформенная занятость особо популярна среди молодежи [435]. Такой высокий уровень нестабильности в данных индустриях также формирует запрос на дополнительные меры поддержки людей, занятых креативным трудом и развивающих бизнес в данном секторе. Молодежь в данном контексте оказывается в достаточно уязвимом положении, хотя сама может не искать помощи, предпочитая сохранять собственную независимость.

5.4. ВОЗРОЖДЕНИЕ КРАФТА И НОВАЯ КРАФТОВАЯ ЭКОНОМИКА

5.4.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРАФТА

Исследователи подчеркивают сложность определения крафта (ремесленничества), так как сегодня существует множество его форматов и подчас противоположных проявлений [436]. Так, например, крафт в современных обществах связан как с традициями, так и с новым стилем жизни, как с ручным трудом, так и с новыми технологиями, как с антикапиталистическими настроениями, так и с желанием зарабатывать на крафте деньги. В целом можно говорить о двух ключевых видах (ролях) существования крафта сегодня: как части культурного наследия и традиции и как сектора креативных индустрий [436]. В рамках наших исследований мы обращаемся ко второму виду крафта, оставляя за рамками анализ истории и культурной ценности ремесел.

Таким образом, под крафтом в данном докладе понимается сектор креативной экономики, в котором доминируют малые и микроремесленные производства, переместившиеся с периферии в развитые городские

экономики с высоким значением культурных и ценностных составляющих предпринимательства, противостоящие массовому производству и концентрирующиеся на аутентичном индивидуальном продукте [437–438]. При этом границы данного сектора достаточно сложно однозначно зафиксировать и соотнести с традиционными классификаторами, так как он выходит за рамки отрасли «ремесел» и захватывает также сферы дизайна, моды, изобразительных искусств, издательского дела и др. В связи с этим ориентироваться на статистические показатели по направлению «ремесла» в креативных индустриях оказывается непродуктивным, поскольку многие предприниматели и их микропредприятия окажутся за рамками рассмотрения.

Исследователи отмечают, что в последние годы наблюдается стремительный рост популярности крафта среди производителей и потребителей, который не только укрепляется как важный сектор креативных индустрий, но в некоторых странах уже выходит за его пределы в другие сферы (образования, социальной политики по повышению качества жизни) [438–439]. Запрос на развитие данного сектора формируется как со стороны потребителей и предпринимателей, так и со стороны государства и общества. При этом такой «крафт» из креативных индустрий значительно отличается от традиционных ремесел прошлого [440–442]. Сегодня в этой среде происходит «переопределение ремесла» [443] в соответствии с вызовами и возможностями современного общества, отражая «дух времени» (Zeitgeist) и создавая новое воображаемое идеальной работы и стиля жизни [442]. Возврат общества к крафту — это реакция на массовое производство, отчужденный труд, перепотребление, глобальные экологические проблемы, социальные и экономические кризисы.

При этом крафт сам интенсивно коммодифицируется, интегрируется в современную экономику, становится частью «хипстерского капитализма» и потребительской среды [390], привлекая в данный сектор всех тех, кто

устал от массового потребления, ценит дизайн, стремится избавиться от «бессмысленной работы» [444], отсутствия результата труда, тотальной экономической рациональности и проблем с самоидентификацией, характерных для общества позднего модерна в условиях нарастающей деструкции. При этом благодаря современным технологиям (прежде всего интернету) вход в крафтовую экономику становится более доступным для разных групп населения, ремесленники становятся более видимыми на рынке, могут успешно продвигать нишевые товары в глобальных цепочках дистрибуции, входят в моду, достигают успеха в нишевых продуктах (long-tail distribution) [445].

В академической дискуссии, развернувшейся вокруг современного ремесленничества, доминируют широкие определения крафта, которые пытаются не столько ограничить виды деятельности (что считать крафтом), сколько ухватить сущностную специфику данных практик [439, 446].

5.4.2. ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО КРАФТА

К таких сущностным чертам современного (нетрадиционного) крафта чаще всего относят следующие:

Фокус на ручном труде/производстве в противовес массовому [445, 437]. Ручное производство позволяет потребителю получать индивидуальный, аутентичный продукт, а ремесленнику преодолеть отчужденность в процессе труда, заниматься творческой и инновативной деятельностью. Конституирующей характеристикой такой деятельности становится «осмысленность». Также устанавливается прочная связь между мастером и его изделием. В данном процессе ремесленник (его навыки, квалификации, тело) превращается в главный ресурс. А стремление к саморазвитию становится главным условием успешности дела.

Ценность материальности и качества производимого товара [437, 439, 446–447]. Вещественность продукта, сделанного руками и воплощенного в определенную форму с определенным дизайном, становится важным как для мастера, так и для потребителя, которые сами участвуют в квалификации товара (определении его качества и показателей этого качества). Одним из значимых критериев оказывается дизайн произведенной вещи или услуги. Современный крафт неотделим от дизайна и эстетического труда. Для того чтобы быть успешным на рынке, товар должен быть эстетически привлекательным, символически нагруженным, соответствующим стилю милье.

Крафтовое производство сегодня является также нематериальным трудом [417], производящим определенные смыслы, ценности, эмоции, идентичности. Открытие своего дела и ведение бизнеса перестают подчиняться только экономической рациональности, стараясь реализовывать ценности экологичности, социальной ответственности, устойчивого развития, толерантности [448].

Распространенность в среде крафтеров этоса (идеальной модели) «работы-страсти» [449]. В крафтовой экономике среди участников доминирует представление о том, что труд должен приносить удовольствие, быть страстью, увлечением [439, 446]. Неслучайно многие мастера становятся предпринимателями через коммерциализацию своего хобби. Такой имидж крафта, с одной стороны, привлекает в эту сферу тех, кто бежит от рутинной скучной работы. С другой стороны, если у мастера не получается соответствовать такому этосу, это приводит к кризису идентичности и достаточно быстрому выгоранию.

Распространенность также этоса сотрудничества [450–451]. Выше мы уже писали, что для крафтовой экономики очень важно сообщество и характерно сотрудничество между предпринимателями-мастерами. Нормами сообщества выступают взаимодействие и открытость: предприниматели общаются, делятся своим опытом, помогают друг другу при возможности [452]. Конкуренты в одно и то же время являются партнерами и реализуют стратегию «кооперации-конкуренции» (coopetition strategy, коопкуренции — перевод авторов) [453–454]. Данная стратегия привлекает все больше внимания исследователей в последние годы [455]. Экономисты, менеджеры и социологи пытаются понять, почему такая, на первый взгляд, «плохая идея» оказывается столь популярной в разных секторах — IT, крафте, общественном питании, и оказывается не просто экономически выгодной для микро- и малых предприятий в их соперничестве с «голиафами», но и приводит к формированию новых коллективных идентичностей и социальных эффектов [453–454, 456]. Более того, в крафтовом секторе стратегия конкуренции дополняется развитием просьюминга [457]. Потребители также становятся «соучастниками» производства [458] — активно взаимодействуют с мастерами, разделяют с ними ценности, дают фидбек о товарах, ходят на мастер-классы и сами пробуют ручной труд, создавая общую крафтовую культуру. В результате у предпринимателей значительно вырастает объем социального капитала и повышается устойчивость на рынке за счет сотрудничества с конкурентами и потребителями. При этом важно помнить, что не для всех предпринимателей такое интенсивное взаимодействие и «принуждение к общению» естественны и просты, для кого-то поддержание социальных связей становится тяжелой работой и обязанностью, в то время как мечтой остается «уединенная работа в своей мастерской».

5.4.3. РОЛЬ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ КРАФТОВЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Исследователи также анализируют роль пространства/места для развития крафтовой экономики [437, 450]. И здесь наблюдаются двойственные тенденции. С одной стороны, исследования демонстрируют, что для данного рынка чрезвычайно важна локальность. Мастера в своей деятельности и в том, как ведут свое дело, укоренены и привязаны к определенному месту: креативному кластеру, району, городу, стране. В локальной принадлежности и идентичности они черпают силы, на локальном уровне они встраиваются в сообщество и сами выстраивают новые связи с местом, создают новые смыслы и символические значения. С другой стороны, современный крафт — это глобальный феномен, встроенный в глобальные сети поставок и дистрибуции. Наличие и доступность глобальных виртуальных площадок (например, etsy.com) позволяют мастеру, независимо от своего места, участвовать в мировой экономике и находить своих потребителей вне зависимости от национальных границ. Такая глобальная локальность или локальная глобальность дают предпринимателю дополнительные ресурсы для успешного развития своего дела и повышения собственной удовлетворенности и эмоциональной привязанности.

5.4.4. УЧАСТНИКИ И СРЕДА КРАФТОВОГО СЕКТОРА

В данной среде ценностями выступают открытость, толерантность, разнообразие. И более «слабые» акторы (женщины, дети, бедные, представители меньшинств) также могут стать участниками рынка. Однако исследования свидетельствуют, что сегодня крафтовая экономика в развитых странах привлекает, прежде всего, высокообразованных представителей среднего и высшего классов с высоким уровнем культурного капитала [437, 445, 459–460]. Другими словами, и в этой среде происходит производство классовых отличий (class distinction) через разделение вкусов среды.

Несмотря на то, что крафтом занимается не только молодежь, молодые образованные горожане играют значимую роль для данного рынка. Вероятно, это связано с тем, что крафт оказался популярен в рамках так называемого хипстерского стиля жизни и привлекает много молодежи. Также крафт отвечает ценностным запросам молодых, выходящих на рынок труда. Крафтовое предпринимательство становится возможностью для тех молодых людей, которые хотели бы иметь осмысленную и творческую работу, но не могут найти ее [449, 461]. Крафт и связанное с ним воображаемое наделяют данную деятельность смыслом и становятся основой для конструирования творческой и предпринимательской субъективности [461].

В целом можно отметить, что в литературе крафтовый сектор представляется достаточно открытым и легким (безбарьерным) для входа. Исследователи отмечают изначально низкий уровень капиталов у молодых предпринимателей, начинающих свое дело [462–464], однако их отсутствие не сильно проблематизировано. Акцент в публикациях делается скорее на ресурсах, которые позволяют предпринимателям становиться успешными даже в ситуации ограниченных экономических возможностей и знаний [450, 464–465]. Ключевую роль начинают играть человеческий и социальный капиталы, которые интенсивно прирастают у мастеров с открытием своего дела и, что важно, начинают усиливать друг друга [462, 466–467]. Также исследования показывают возрастающую роль символического капитала для данной среды (репутацию мастеров и их связи с «авторитетами») [464, 467].

Подводя итоги рассмотрения особенностей крафтового предпринимательства, можно отметить, что сегодня молодые крафтовые предприниматели составляют разнородную группу, внутри которой могут переопределяться принципы ведения бизнеса, концепции «успешности» и самореализации. Ключевым ресурсом для этого выступает идентичность самого

предпринимателя: его мотивы, цели ведения дела и ценности, которые может отражать бизнес. Исследования показывают, что встречаются как мастера, ориентированные, прежде всего, на развитие своего бизнеса и роста прибыли, так и те, для кого особое значение приобретает любовь к своему делу, самореализация и создание комфортного мира. Все большую значимость для молодых людей приобретает нахождение баланса между работой, личными интересами и досугом. Что, в свою очередь, отражает современную тенденцию развития и трансформации форм занятости, где отмечается рост значимости постматериалистичных и некоммерческих ценностей при выборе работы. Обратной стороной такой гибкости выступает прекарность подобного рода занятости, выражаемой в отсутствии социальных гарантий и нестабильности заработка. Работа при этом остается важным маркером самостоятельности и активности человека в обществе, для молодых людей занятость — это одна из ступеней перехода во взрослость. Поэтому анализ крафтового молодежного предпринимательства позволит расширить видение форм активности, агентности и самостоятельности молодых людей, не вписывающихся в конвенциональные представления об успехе.

5.5. ОБЗОР ПРОГРАММ И ИНИЦИАТИВ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ КРАФТОВОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

В рамках современной постиндустриальной экономики ремесленное производство может представляться не самой очевидной сферой для государственной поддержки. Однако ренессанс крафта показывает значимость этой отрасли, что было также отмечено на уровне государственных структур.

Программы поддержки ремесленного производства опираются на два принципиально разных подхода к пониманию места и роли данного фе-

номена в контексте современности [436]. Первый из них рассматривает крафтовое производство как часть культурного наследия, сводя его к «традиционным промыслам». Исходя из такого подхода, главная задача программ господдержки видится в максимально возможном сохранении исторически сложившихся технологий производства и их музеефикации. Второй подход видит крафт (как в форме «традиционных промыслов», так и в форме инновативного продукта) как часть современной креативной экономики. Поэтому для программ поддержки, исходящих из такого понимания, важными становятся вопросы коммерциализации и ориентации на получение прибыли. Первая трактовка господдержки исторически возникла раньше и, начиная с 1960-х годов, реализуется в программах ЮНЕСКО (World Crafts Council). Вторая приобрела распространение в конце 1990-х в программах ревитализации бывших индустриальных городских зон. Однако, несмотря на принципиальную разницу подходов, они являются одинаково значимыми как для сохранения традиционных форм ремесла, так и для становления и развития новых инициатив.

В данном разделе мы рассмотрим опыт программ государственной поддержки ремесленного производства в Великобритании, США, Японии и Австралии. Все они основываются на сочетании подходов поддержки «традиционных» ремесел как части культурного наследия, так и ориентации на включение ремесленного производства в контекст развивающейся креативной экономики. При этом важным объектом внимания в них так или иначе становится молодежь — новое поколение, которое призвано как сохранить исторически сложившиеся традиции, так и способствовать развитию новых производств.

К сожалению, существующие статистические данные не дают возможности однозначно оценить объем развития крафтового предпринимательства в рамках креативной экономики в разных странах из-за разнообразия существующих подходов к оценке этого сектора экономики. Зачастую

страны не выделяют крафтовую деятельность как отдельную категорию для статистических подсчетов, но даже те, которые выделяют, в основном фокусируются на традиционных ремеслах. При этом современный крафт может быть отнесен к различным сферам экономической деятельности: дизайн, медиа, традиционные ремесла и другие. В результате невозможно привести и тем более сравнить достоверные статистические показатели по современной крафтовой экономике мира.

5.5.1. ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

Развитие ремесел в Великобритании имеет богатую историю. Еще в 1972 году был учрежден Crafts Council, или Совет ремесленников, — агентство по продвижению современных ремесел в Великобритании. В его задачи входит поддержка и проведение ярмарок и выставок крафтовых мастеров, поддержка ремесленников, проведение обучения ремеслам для различных возрастных групп, проведение исследований, консультация правительства по вопросам развития ремесел в стране. Совет ремесленников проводит форум Craft UK — мероприятие для обмена передовым опытом, решения проблем и установления партнерских отношений ремесленников Великобритании [468].

В 2011 году в Великобритании был учрежден Creative Industries Council, в 2015-м — Creative Industries Federation. Цель последнего — обеспечить политику и финансирование, необходимые для дальнейшего глобального успеха Великобритании как культурного центра [469]. В 2015/2016 годах 19,6% населения Великобритании тем или иным образом были задействованы в сфере ремесленного производства (DCMS, 2015/2016). У всех возрастных групп населения есть возможность заниматься каким-либо видом ремесла, будь то керамика, работа с металлом, 3D-печать, в рамках государственного финансирования, через социальные предприятия или в

частном порядке [467]. В марте 2016 года Департамент культуры, СМИ и спорта Великобритании опубликовал «Белую книгу», где впервые за пятьдесят лет была представлена стратегия правительства в отношении культурных секторов Англии [467].

В 2017 году правительство представило The Industrial Strategy Green Paper — документ, в котором содержалось видение «более сильного и справедливого» пути развития в Великобритании, стратегия по поддержке бизнеса. The Industrial Strategy: Green Paper представляет собой стратегию по подготовке промышленности страны к новой торговой среде после процедуры Брексита. В целом это объявление приветствовалось творческими отраслями и Советом ремесел, поскольку в нем были признаны достижения творческих индустрий как одного из семи секторов, которые «обладают высокой производительностью, конкурентными преимуществами на глобальном уровне и потенциалом роста» [470]. В целом в 2019 году вклад креативных индустрий в ВВП Великобритании составлял $188,1 млрд, или 5,8% от ВВП страны. В сфере креативных индустрий было задействовано более двух миллионов человек [471].

По данным отчета, подготовленного Crafts Council и восемью ведущими национальными партнерами (Arts Council of Wales, Contemporary Visual Arts Network, Craft Northern Ireland, Craft Scotland, Crafts Council, Creative Scotland, Creative United, The Goldsmiths' Company, Great Northern Events / Great Northern Contemporary Craft Fair), в 2019 году 73% взрослого населения Великобритании (или 31,6 млн человек) являлись потребителями крафтового рынка, скупив около 25 миллионов предметов ручной работы. В то же время в 2010 году потребители крафтовой продукции составляли всего 40% от взрослого населения (16,9 млн человек). Опрос, проведенный Crafts Council, в котором приняли участие почти 600 британских производителей, позволил выделить основные проблемы крафтового бизнеса, связанные с локдауном. Из отчета можно заключить, что, хотя онлайн-платформы

способствуют росту крафтового сектора экономики (в декабре 2018 года Etsy сообщила, что в Великобритании насчитывается 220 000 активных продавцов, а еще 9000 производителей работают на сервисе Folksy), большинство потребителей по-прежнему предпочитает покупать крафтовые изделия лично. Крафтовый рынок Великобритании также дает возможности для трудоустройства людям с ограничениями: четверть опрошенных производителей сообщили, что у них есть инвалидность.

5.5.2. США

Начиная с 1970-х годов, региональные, государственные и местные организации в США поддерживают работу ремесленников посредством целенаправленного сотрудничества с советами по искусству и ремеслам и ремесленными гильдиями. В 1943 году был создан Американский ремесленный совет (American Craft Council), он организовал исследования крафтовой экономики и уделял особое внимание ремеслам как на региональном, так и на местном уровне в Соединенных Штатах. Американский ремесленный совет — это национальная некоммерческая организация, существующая по сей день, цель которой — объединять различные ремесленные сообщества и традиции, чтобы повысить влияние ремесел на современную американскую жизнь и поддерживать связь между мастерами и сообществом, вдохновлять и способствовать их процветанию [472]. АРС проводит выставки (например, Baltimore 2020 American Craft Show), создает онлайн-платформы для сбыта крафтовой продукции (Craft Bash), выпускает специализированную газету (American Craft Magazine), проводит Американский крафтовый форум, выставки, конференции и организовывает обучение крафтовому ремеслу. Библиотека АРС содержит более 20 тысяч изданий.

Созданный в 1976 году The New England Foundation for the Arts (Фонд искусств Новой Англии, NEFA) разработал несколько важных классификаций творческих индустрий, включая крафтовую экономику, которые помогли продвинуть экономические программы, связанные с ремеслами, в местных правительствах и правительствах штатов. NEFA является грантодателем, инициатором программ, агрегатором ресурсов и создателем творческих партнерских отношений между художниками, художественными организациями и спонсорами [473].

В 2009 и 2012 годах Национальная ассоциация губернаторов (the National Governors Association) подготовила отчеты о ремесленной экономике и ее роли в создании жизнеспособных и устойчивых экономических практик. В совокупности отчеты NGA выявили множество политических и стратегических рекомендаций, которые были реализованы различными способами на уровне штатов по всей территории Соединенных Штатов. В частности, в отчетах предлагалось рассматривать креативную индустрию как государственный экономический актив, разрабатывать стратегии поддержки секторов искусства и культуры, включая поддержку предпринимательства и оказание технической помощи стартапам, организацию обучения, создание «зон предпринимательства» и развитие «пространств искусства». Для этого было предложено переосваивать промышленные площади и предоставлять налоговые льготы для перепрофилирования существующих площадей. Также НАГ было предложено включить декоративно-прикладное искусство в стратегии туризма, включая поддержку брендов, продвижение различных культурных продуктов и мероприятий, посвященных ремеслам [462]. Эти рекомендации привели к созданию налоговых льгот для ремесленников, разработке инновационных стратегий культурной экономики, в которых ремесленникам уделялось более заметное внимание, и созданию специальных «пространств для мастеров» при городском планировании.

С 1933 года в США действует Ассоциация ранней американской промышленности (the Early American Industries Association), созданная для изучения и сохранения инструментов, ремесел и ремесел, которые «построили Америку» [474]. Ассоциация организует встречи для ремесленников, выпускает газету The Chronicle. Ассоциация ранней американской промышленности поддерживает проекты, связанные с ее миссией по сохранению и представлению исторических ремесел и инструментов, а также интерпретации их влияния на жизнь американского общества.

Поддержка ремесленников также закрепляется законодательно. Законопроект «Комплексные ресурсы для предпринимателей в области искусства для преобразования экономики» (Comprehensive Resources for Entrepreneurs in the Arts to Transform the Economy (the CREATE Act)), разрабатываемый с 2016 года, призван поддержать художников, предпринимателей и рабочих в развитии их бизнеса, доступе к федеральным ресурсам и финансированию, а также в расширении их сетей с местными сообществами [475].

5.5.3. АВСТРАЛИЯ

В Австралии нет четкого разделения на «традиционные» и современные ремесла. Согласно классификации Австралийского бюро статистики, к крафтовым отраслям относятся текстильные ремесла, изготовление ювелирных изделий, бумажные ремесла, изготовление мебели и деревянные ремесла, стекольные ремесла, гончарное дело и керамика [476]. Государственным регулирующим органом в отношении ремесленных производств является Австралийский совет по искусству.

Согласно докладу National Craft Initiative (NCI) [477] активное развитие программ государственной поддержки данной отрасли началось в 1960-х годах. В комбинации с развитием профессионального и студийного об-

разования ремесленным навыкам это привело к подъему в сфере ремесленного производства и потребления. В стране было создано несколько некоммерческих организаций, которые предоставляли грантовые программы на поддержку уникальных ремесленных инициатив (JamFactory, Craft Australia и пр.). Основным механизмом реализации поддержки, заложенной в то время и существующей до сих пор, является система краткосрочных грантов и контрактов.

Но постепенно политика в отношении креативных индустрий сместилась скорее к поддержке проектов, связанных с искусством. Эксперты отмечают, что, начиная с 1990-х годов, наблюдалось постоянное сокращение финансирования программ поддержки ремесленных производств, а также сокращение образовательных программ, связанных с получением профессии в сфере ручного производства. Бюджетирование JamFactory не менялось последние 30 лет, а в 2011 году была упразднена Craft Australia. Несмотря на это, в стране существует широкая сеть центров по поддержке крафта (The network of Australian Craft and Design Centres (ACDC), The National Association for the Visual Arts (NAVA), также сеть ремесленных гильдий и ассоциаций, центры искусства и ремесел коренных народов и пр.). Этот поворот получил негативную оценку, так как, по мнению критиков, тогда как направления, которые могут быть отнесены к дизайну (керамика, ювелирное производство и т. п.), смогут существовать обособленно, отсутствие единой зонтичной организации, поддерживающей ремесла, поставит в уязвимое положение более «традиционные» или менее «популярные» отрасли (например, вязание и пэчворк) [478].

В последние несколько лет активно обсуждалась необходимость создания новой государственной политики в сфере крафта [500]. Результатом этой критики стало принятие новой стратегии — Visual Arts and Crafts Strategy (VACS) — на 2021–2024 гг. Однако, хотя часть целей программы предполагает участие ремесленников в ее реализации, предпочтение в

ней отдается визуальным искусствам (цифровые технологии, кино, живопись, традиционное искусство, художникам-аборигенам и жителям островов Торресова пролива) [480].

5.5.4. ЯПОНИЯ

Исторически становление программ государственной поддержки искусств и ремесла в Японии было связано с открытием страны и включением ее в глобальный рынок во второй половине XIX века. Правительство стремилось сформировать имидж Японии на мировых ярмарках, которые на тот момент были основным способом такого позиционирования и потенциальным источником налаживания устойчивых экономических контрактов.

В ходе разработки государственной политики ремесленные производства были разделены на «экономический» и «артистический» крафт. К первому отнесли утилитарные вещи, используемые в повседневности, а ко второму — объекты, обладающие эстетической ценностью. Как результат становления такой классификации, крафт в контексте японского законодательства является объектом как культурной, так и индустриальной политики. Первая регулируется Агентством по делам культуры (Agency for Cultural Affairs), а вторая — Министерством экономики, торговли и промышленности (Ministry of Economy, Trade and Industry). С точки зрения японской культурной политики, ремесла рассматриваются как материальное и нематериальное культурное наследие, которое подлежит сохранению, а с точки зрения промышленной и экономической политики они выступают как формы региональной специализации производства, обеспечивающие экономическое развитие региона и воспроизводство занятости и поэтому требующие поддержки со стороны государства.

Однако, независимо от трактовки, изначальные программы поддержки крафтового производства были ориентированы на сохранение «традиционных» ремесел. В рамках культурной политики эта поддержка реализуется через учрежденную в 1954 году премию A Living National Treasure («Живое национальное сокровище»). Это звание присваивается людям, которые являются носителями важных традиционных навыков, которые они транслируют следующим поколениям. Человек, признанный «Живым национальным сокровищем», получает $20 000 в год на обучение молодых ремесленников. Премия существует по сей день. В 1974 году был принят «Закон о содействии развитию традиционных ремесел», который также ориентирован на сохранение и трансляцию «традиционных промыслов». Он направлен на активизацию инициативных проектов от регионов, при которых производственные районы или производители ремесленных изделий совместно друг с другом и розничными торговцами составляют планы продвижения и возрождения ремесла, на основании которых выделяется финансирование после прохождения конкурсного отбора.

В Японии существует система сертификации «традиционных» ремесленников, осуществляемая основным негосударственным игроком — Ассоциацией по продвижению традиционных ремесел. Для сертификации требуются не менее двенадцати лет опыта работы в регионе, специализирующемся на определенной отрасли ремесла, и сдача экзамена.

Однако, несмотря на все усилия со стороны государства, объемы традиционного ремесленного производства постоянно сокращались, начиная с середины 1970-х годов. По данным исследований, объем производства традиционных ремесел в 2009 году составил четверть от того, что было в 1975 году [436].

Министерство экономики, торговли и промышленности (METI), отвечающее за поддержание и развитие ремесел в Японии, отмечает три ос-

новных причины такого снижения. Первая — снижение спроса в связи с изменением образа жизни, который не располагает к традиционным ремесленным изделиям. Вторая — низкая производительность, поскольку традиционные ремесленные изделия изготавливаются вручную, а традиционные материалы и навыки стоят дорого. Третья проблема — сокращение числа ремесленников, особенно среди молодого поколения.

В результате, начиная с 2011 года, METI переопределило подход к поддержанию ремесленного производства. Министерство начало продвигать креативные индустрии, а традиционные ремесленные отрасли стали рассматриваться как их составляющая часть. Примером такой программы стала стратегия Cool Japan, которую правительство Японии приняло в 2010 году. Это стратегия продвижения, направленная на улучшение имиджа Японии для стимулирования экспорта и туризма. Стратегия Cool Japan направлена на молодых индивидуальных ремесленников, которые ищут новые возможности. Молодые ремесленники и дизайнеры совместно работают над созданием новых продуктов, связанных с традиционными ремеслами. Однако результаты этой программы на данный момент критикуются. Отмечается, что большие финансовые вложения пока не привели к эффективным экономическим результатам [481]. Кроме того, критике подвергается сам подход программы, сфокусированный на развитии туристической привлекательности регионов и поэтому отдающий предпочтение локальным ремеслам. Это оставляет без внимания современные направления крафтового производства (например, на основе аниме) [477].

5.6. СРАВНЕНИЕ ПОЛИТИКИ

Сводные данные по анализу политики и программ поддержки крафтовых производителей в рассмотренных странах представлены в таблице 5.2.

Таблица 5.2. Особенности поддержки развития крафтового предпринимательства в зарубежных странах

Страна	Основные агенты поддержки	Основные направления поддержки
Великобритания	Государственные (The Crafts Advisory Committee, Arts Council of England, Crafts Council, Creative Industries Federation, Department for Culture Media and Sport и другие). Центры поддержки и развития крафта (Association for Contemporary Jewellery, Contemporary Applied Arts, Contemporary British Silversmiths, Craft Central, Craft Potters Association & Ceramic Review и другие).	Поддержка и проведение ярмарок и выставок крафтовых мастеров; проведение обучения ремеслам для различных возрастных групп; проведение исследований сферы крафта; консультация правительства по вопросам развития ремесел в стране: законодательное регулирование («The Industrial Strategy Green Paper»).
США	Государственные (the National Governors Association). НКО (American Craft Council, The New England Foundation for the Arts, the Early American Industries Association).	Подготовка отчетов о ремесленной экономике и ее роли в создании жизнеспособных и устойчивых экономических практик; введение налоговых льгот для ремесленников; разработка рекомендаций, стратегий поддержки секторов искусства и культуры, включая поддержку предпринимательства и оказание технической помощи стартапам, организацию обучения, создание «зон предпринимательства»; организация и поддержка

		сообщества посредством выставок, форумов, конференций и обучения крафтовому ремеслу; грантовые программы поддержки креативной экономики.
Австралия	Государственные (Австралийский совет по искусству). НКО (JamFactory, Craft Australia). Центры по поддержке крафта (The network of Australian Craft and Design Centres (ACDC), The National Association for the Visual Arts (NAVA)).	Развитие системы образования в области крафта; поддержание и развитие сообщества через сеть ремесленных центров, ремесленных гильдий и ассоциаций, центры искусства и ремесел коренных народов и пр.; финансирование инициативных проектов.
Япония	Государственные (Агентство по делам культуры, (Agency for Cultural Affairs). Министерство экономики, торговли и промышленности (Ministry of Economy, Trade and Industry). НКО (Ассоциация по продвижению традиционных ремесел, The Cool Japan Association).	Законодательное регулирование; стимулирование инициатив «снизу»; финансирование инициативных проектов из государственного бюджета, отобранных на конкурсной основе; повышение признания в обществе ремесла через возможность приобретения официальных статусов (систему сертификации «традиционных» ремесленников и звание «Живое национальное сокровище»); стимулирование сотрудничества ремесленников и дизайнеров для внедрения их деятельности в креативную экономику.

Великобритания. В Великобритании крафтовое ремесло активно поддерживается правительством и различными государственными организациями в том числе и на законодательном уровне. Регулярно проводятся исследования крафтовой сферы, форумы для обмена передовым опытом, решения проблем и установления партнерских отношений ремесленников Великобритании. В последние годы активно развиваются программы

поддержки крафтовых предпринимателей со специальными потребностями и женское крафтовое предпринимательство. Craft Council организовал широкую сеть крафтовых мастеров по всей стране, оказывая поддержку посредством обучения, наставничества и консультаций. Цель организации в последние годы — сделать сферу крафтового ремесла доступной для непривилегированных слоев населения.

США. Крафтовая сфера в США в основном представлена традиционными ремеслами и организациями, их продвигающими. Существующие НКО (The American Craft Council) в основном оказывают информационную поддержку крафтовым мастерам, организуя форумы, онлайн-сессии и семинары, дискуссии для ремесленников, а также запуская программы для освоения ремесел детьми в школах во время пандемии. Однако подобные организации финансируются не государством, а через платную многоступенчатую систему членства крафтовых мастеров. Государство осуществляет законодательную функцию, в последние годы предоставляет налоговые льготы для ремесленников, разрабатывает стратегию культурной экономики и способствует созданию специальных «пространств для мастеров» при городском планировании.

Австралия. В рамках государственной политики в сфере крафта нет четкого разделения на традиционные и современные ремесла. Поддержка крафтового производства в Австралии в основном осуществляется через систему негосударственных структур — агентств, сообществ и т. п., часть из которых получает государственное финансирование. Основными направлениями поддержки являются развитие системы образования и краткосрочное финансирование производств через систему грантов или контрактов. Последние несколько лет наблюдалось сокращение финансирования ремесленных производств и переориентация на программы поддержки в сфере визуальных искусств и цифровых технологий, что критически оценивается социологами и крафтовым сообществом.

Япония. Программы поддержки и развития ремесла в Японии в основном реализуются государством как напрямую через систему выделения грантов и т. п., так и опосредованно — через сотрудничество с некоммерческими организациями, участвующими в реализации государственных программ. Система построена на двойной трактовке крафта как культурного наследия и как экономической основы развития и специализации регионов. Однако преимущественным объектом государственной поддержки в основном остаются традиционные ремесла. Даже стратегия «Cool Japan», ориентированная на включение ремесла в креативную экономику, отдает предпочтение сотрудничеству дизайнеров с традиционными ремесленниками. Это ограничивает возможности развития современного крафта, оставляя за рамками господдержки сторонников современных ремесел.

В целом можно заключить, что сегодня на уровне зарубежных культурных политик происходит возрождение государственного интереса к крафту и ищутся новые способы поддержки не только традиционных ремесел традиционными методами (через ремесленные советы), но и поддержки крафта как части креативных индустрий и поддержки молодежи в этой отрасли. Особенно в этом преуспела Великобритания. Однако важно отметить, что эффективность предпринимаемых мер поддержки не всегда очевидна (и в ряде случаев критикуется самими ремесленниками). Так, между некоторыми государственными инициативами и крафтовым движением (новым нетрадиционным крафтом), ориентированным на развитие локальных рынков и пространств в рамках креативных индустрий, по-прежнему существует разрыв. Поддержка иногда не доходит до своей целевой аудитории (молодых креативных предпринимателей), а целевая аудитория не ищет такой поддержки. Налаживание диалога между государственными структурами, реализующими политику поддержки, и молодыми ремесленниками в сегодняшней ситуации должно стать первым шагом в реформировании политик для повышения их эффективности.

В России фокусированного внимания именно крафту на уровне государственных мероприятий, программ и стратегий пока не уделяется, но поддержка креативной экономики в целом также значима для развития крафтового сектора как ее части. Однако остается вопрос, какая поддержка сегодня востребована у самих крафтовых предпринимателей.

5.7. МОЛОДЫЕ КРАФТОВЫЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛИ Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АКТОРЫ: АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКОГО КЕЙСА

5.7.1. ОПИСАНИЕ ДАННЫХ И КЕЙСА

Рассмотрев институциональный контекст развития крафтовой экономики, обратимся теперь к анализу опыта самих молодых мастеров, решившихся открыть свое дело. Данный анализ будет опираться на материалы трех эмпирических исследований, реализованных исследователями Центра молодежных исследований НИУ ВШЭ в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Эмпирическая база составляет 135 глубинных качественных интервью с молодыми крафтовыми предпринимателями Санкт-Петербурга (18–35 лет), собранных с 2019 по 2021 годы. В исследованиях приняли участие разные предприниматели, включенные в общее милье крафтовой экономики города: мастера, занимающиеся ручным производством (ювелиры, кондитеры, гончары, мастера по коже, столяры, дизайнеры одежды и др.), мастера, оказывающие услуги (обучающие крафту, парикмахеры и др.), мастера, ремонтирующие, переделывающие и переопределяющие старые вещи (продавцы винтажной мебели, реставраторы), предприниматели, создавшие крафтовые места (кофейни, бары, книжные магазины). Подчеркнем, что в наших исследованиях мы изначально сфокусировались на «современном» крафте как части креативных индустрий. Сектор «традиционных промыслов» остается за рамками нашего научного рассмотрения.

Выбор Санкт-Петербурга для анализа развития крафтового предпринимательства в России обусловлен несколькими факторами: более высоким (по сравнению с другими нестоличными городами России) уровнем развития креативной экономики, длительной историей развития креативного сектора, наличием развитой производственной, социальной и информационной инфраструктуры. Выше мы отмечали, что в России существует неравная степень развития креативной экономики между регионами, соответственно, и условия развития крафтового сектора как части креативных индустрий также отличаются. Санкт-Петербург традиционно занимает второе после Москвы место в оценках креативного капитала российских городов фонда Calvert 22 и PwC [482], оценивающих городскую среду с точки зрения развитости сообщества, наличия необходимой инфраструктуры, возможностей коммерциализации творческой деятельности, а также заинтересованности в развитии креативных индустрий со стороны властей [482]. По данным Центра междисциплинарных исследований НИУ ВШЭ, 40,4% занятых в креативном секторе в России приходится на Москву и Санкт-Петербург [483]. Эти показатели оценки среды демонстрируют, что Санкт-Петербург по сравнению с другими городами России потенциально предоставляет хорошие возможности для развития творческих инициатив, в том числе и связанных с крафтом. В первую очередь, стоит отметить инфраструктуру, к которой можно отнести различные креативные пространства, особое значение среди которых для реализации крафтовых проектов имеют креативные кластеры, производственные коворкинги, мастерские, технические площадки для производства и пр. На данный момент в городе функционирует более 10 креативных кластеров («Севкабель Порт», лофт-проект «Этажи», «Новая Голландия», «Брусницын», «Третий кластер», «Бергольд-Центр» и др.), а также столярные, ювелирные, гончарные коворкинги и пр. Еще одним из аспектов инфраструктуры являются регулярно проводимые ярмарки и маркеты, на

которых у мастеров появляется возможность продать свои товары, стать видимыми в городе, а также «влиться в крафтовую тусовку». На данный момент в городе сформировано общее милье, социальная среда производителей крафтового продукта, которые, даже при отсутствии прямых социальных связей и контактов, объединены общими разделяемыми вкусами и ценностями (аутентичности товара, стремления к самореализации через индивидуальное производство, создания «своего места» и пр.). Таким образом, Санкт-Петербург оказывается «средним» кейсом (менее развитым и экономически поддерживаемым, чем крафтовый сектор в Москве, но уже имеющим давнюю историю и развитую инфраструктуру по сравнению с другими регионами), позволяющим выделить ключевые тенденции и пути в развитии крафта в России.

В качестве еще одного важного фактора для развития креативного предпринимательства в целом и крафтового в частности, но не связанного с городским пространством, является интернет. Несмотря на «ручной» характер производимого продукта, предполагающий укорененность в физическом пространстве, для развития крафтового предпринимательства важным является (хотя бы частичная) виртуализация. Включенность в цифровую среду дает возможность доступа к информации, расширения потребительских групп, продвижения своего брэнда, заказа материалов и пр. При этом за счет интернета молодые крафтовые предприниматели выходят за рамки локальности, включаясь в глобальную экономику.

5.7.2. БАРЬЕРЫ И ТРУДНОСТИ МОЛОДЫХ КРАФТОВЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ПЕТЕРБУРГА

Однако достаточно благоприятная по сравнению с другими городами в России среда не исключает наличие барьеров для реализации предпринимательской деятельности. Проекты Центра молодежных исследований позволяют сформулировать несколько ключевых сложностей (барьеров) в оценках самих молодых крафтовых предпринимателей, с которыми они сталкиваются в ходе ведения своего дела. Краткая характеристика барьеров представлена в таблице 3. Более детальное описание внешних и внутренних сложностей будет изложено ниже.

Таблица 5.3. Барьеры развития крафтового предпринимательства

	Барьер	Содержание
Внешние барьеры	Ограниченность доступных молодым предпринимателям капиталов (экономического, социального, культурного)	Предприниматели выходят на рынок, обладая очень малым стартовым капиталом, ограниченными знаниями относительно организации и ведения бизнеса, а также слабой степенью включенности в крафтовое милье.
	Необходимость формирования «работающей» модели бизнеса в условиях ограниченного экономического и культурного капитала	Неустойчивость спроса (в том числе сезонная) и, соответственно, выручки при несении постоянных издержек ставят задачу долгосрочного планирования и наработки необходимых для этого навыков и знаний, часть из которых носит «скрытый» характер и может быть наработана только практическим опытом.
	Необходимость аренды и непредсказуемость взаимоотношений с арендодателями	Ограниченность экономического капитала не позволяет приобрести помещение в собственность, что создает особую зону уязвимости в виде отношений с арендодателями.
	Несоответствие масштабов производства крафтовых микропредприятий и	Российские и международные сети и организации чаще ориентированы под большие массовые производства и не рассматривают микро- и малый бизнес как значимого потребителя. В результате

	Барьер	Содержание
	существующей производственной инфраструктуры поставщиков	микропредприниматели оказываются в невыгодных экономических условиях и вынуждены нести более высокие издержки.
Внутренние барьеры	Субъективный страх начать дело	Предприниматели испытывают неуверенность в связи с ограниченностью капиталов, страхом «взрослого» мира предпринимательства, а также отсутствия эмоциональной поддержки со стороны социального окружения.
	Страх/неумение делегировать функции	Высокая степень идентификации со своим делом, его «персонализация» создает субъективные барьеры передачи части своих предпринимательских или производственных функций, что затрудняет масштабирование бизнеса.
	Большие эмоциональные затраты, связанные с требованиями универсализма и тотальной занятостью	Несмотря на включенность в любимое дело, предприниматели испытывают повышенные нагрузки, связанные с необходимостью вовлеченности в свое дело в режиме 24/7, что не позволяет выстроить баланс «работы и жизни». Кроме того, представители мелкого крафтового бизнеса сталкиваются с принудительными требованиями освоения не только предпринимательских и производственных качеств, но и сопутствующих навыков (реклама, поиск клиентов, продажи, переговоры).

В первую очередь стоит отметить ограниченность доступных молодым предпринимателям капиталов (экономического, социального, культурного) как на стадии начала предпринимательской деятельности, так в и дальнейшем при необходимости масштабировать бизнес. Как правило, предприниматели выходят на рынок, обладая очень малым стартовым капиталом, ограниченными знаниями относительно организации и ведения бизнеса, а также слабой степенью включенности в крафтовое милье:

«Финансово никто не помогал, был какой-то бюджет начальный, который мы могли вложить, но даже, наверное, я могу сказать, что начального

вклада не было, это такой бизнес, который начинался с одной одежды, с одной кофточки, купил, продал, денег накопил, вот от этой вот разницы, купил продал накопил, и вот чуть-чуть росло, это дало нам возможность арендовать помещение, и вот так вот таким комом, тут даже вложений первых не надо было делать» (Инт. № 24, ж., 23 года, владелица магазина одежды, 2019).

Постепенно происходит накопление крафтовых и организационных навыков, социальных связей и финансов, о чем мы будем говорить ниже, однако запас прочности у таких микропредприятий остается достаточно низким, и в случае серьезных кризисов (например, пандемии или санкций) может помешать развитию или даже сохранению бизнеса. Наши исследования показывают, что такая ограниченность, с одной стороны, усиливает неустойчивость проектов и может сдерживать темпы роста, с другой стороны, вынуждает молодых предпринимателей быть более креативными и изобретательными в условиях дефицита, подталкивает к активности. Также низкий уровень изначальных вложений в дело сокращает у молодых предпринимателей страх неудачи — они не боятся, что ничего не получится, потому что «ничего не теряют». Таким образом, ограничения могут, наоборот, стать драйвером экспериментирования и развития. Способы и формы реализации этих экспериментов, позволяющие преодолевать ограниченность капиталов, рассмотрены ниже в разделе о тактиках молодых крафтовых предпринимателей. Однако подчеркнем, что, если на старте нехватка капиталов не рассматривается молодыми предпринимателями как большая проблема, при росте бизнеса дефицит денег, которые можно инвестировать в развитие, может стать серьезным препятствием для масштабирования дела (например, мастера физически не могут производить больше товаров и у них нет ресурсов, чтобы нанять работников):

«Пришел такой момент, что может быть, чтобы запустить какое-то большее количество единиц, вот, отшить разных цветов модели, нужно посадить какую-нибудь тетеньку, которая будет сидеть шить, но на тетеньку тоже надо» (Инт. № 46, ж., 34 года, владелица бренда одежды, 2019).

В целом можно сказать, что для молодых предпринимателей оказывается серьезной проблемой неустойчивость и нерегулярность (сезонность) спроса на их товары и, соответственно, нерегулярность выручки, в то же самое время они сталкиваются с необходимостью регулярных платежей за аренду, выплаты поставщикам и наемным сотрудникам (если они есть):

«Ну планов, конечно, много, а цель основная — выжить. Потому что одно дело, ты открываешь… То есть ты можешь, ну не знаю, как я сначала снимала там, от количества человек платила какую-то денежку и проводила занятия — одна история. А когда в затылок дышат каждый месяц аренду платить, это как-то стрессово» (Инт. № 8, ж., 28 лет, крафт-услуги и крафт-производство, фитодизайн, керамические цветы, 2021).

Умение планировать и работать на опережение становится серьезным вызовом для молодежи, у которой часто отсутствует привычка к долгосрочному планированию. Отмечаемая выше ограниченность знаний, навыков и умений, с которой крафтовые предприниматели зачастую вступают в рынок, особенно в сфере организации и ведения бизнеса, ставят сложную задачу налаживания «работающей» модели ведения дела. При этом для ее решения обращение к существующим источникам (образовательным, информационным и т. п.) зачастую является недостаточным, так как часть необходимых навыков носит «скрытый» характер и может быть наработана только опытом:

«Ну, помещение было очень сложно найти… потом было сложно, наверное, понять… Ну, вообще мы, вся система, которую мы себе нарисовали, мы в первые несколько месяцев полностью ее перестроили, потому что

как бы мы поняли, что вот это так не работает, то так не работает, это так не работает» (Инт. № 11, ж., 30 лет, крафт-услуги, хостел, 2021).

Отсутствие своего пространства и необходимость аренды помещения под мастерскую, магазин, кафе можно выделить в качестве отдельного барьера не только в связи с необходимостью регулярных платежей. Мы уже писали выше, что для крафтовой экономики и людей, вовлеченных в нее, место и локальная укорененность играют очень важную роль. И здесь также включаются неэкономические рациональности ведения дела. Для крафтеров важно, где именно у них располагается мастерская/магазин/кафе, многие из них проявляют активную гражданскую позицию по развитию не только своего дела, но и своего района — участвуют и организуют мероприятия для своих клиентов и соседей, стремятся, чтобы их бизнес был социально ответственным и др. Само место внутри становится креативным пространством — оно требует большой кастомизации со стороны крафтера, чтобы соответствовать требованиям милье. В соответствии с нормами данного рынка пространство должно быть соответствующе творчески оформлено, должно быть индивидуальным, должно быть дизайнерским. Молодые предприниматели вкладывают в него много творческого труда, как и в свой продукт. Отказ в аренде, который случается достаточно часто и иногда незапланированно, может разрушить и нивелировать все усилия по встраиванию предпринимателя в локацию, а также лишить его/ее «своего» пространства, созданного своими руками и наделенного сильной эмоциональной привязанностью:

«Страшно было вот после того, когда меня выгнали из этого помещения, более того, в которое я вкладывала кучу денег в оформление. потому что у нас там был создан такой сказочный (название магазина). Ну как. У меня был друг художник, который оформлял за деньги. Мы с ним договорились, что за какие-то деньги он мне создает суперволшебное мэйджик пространство ну и после. И как бы год, только оно начало работать, только

его начали люди узнавать, туда приходить, и через год мне сказали: «ну все типа до свидания» (Инт. № 8, ж., 28 лет, крафт-услуги и крафт-производство, фитодизайн, керамические цветы, 2022).

К барьерам также можно отнести несоответствие масштабов производства крафтовых микропредприятий и существующей производственной инфраструктуры поставщиков. Как российские, так и международные сети и организации зачастую оказываются заточенными под большие массовые производства и не рассматривают микро- и малый бизнес как значимого потребителя. Соответственно, у мастеров не всегда есть возможность заказать необходимые материалы (они могут поставляться только крупными партиями), а также воспользоваться скидками или льготными программами. Покупать микропартиями оказывается крайне экономически невыгодно, а крупные партии могут быть «физически» недоступны для молодого предпринимателя (нет возможности самому доставить, нет помещения для хранения, нет возможности использовать в таких количествах).

Помимо внешних барьеров, затрудняющих молодым предпринимателям развитие их дела, также важно упомянуть и внутренние барьеры, которые при всей своей субъективности могут стать значимым препятствием на старте и в развитии. Во-первых, это субъективный (эмоциональный) страх начать свое дело, который базируется на ограниченности доступных капиталов, о чем мы писали выше, но не только на этом. Это также страх «взрослого мира» с его неизвестными правилами (официальным оформлением, бюрократией, уплатой налогов) и с его отношением (отсутствием поддержки и транслируемой нормой, что бизнес могут делать только «взрослые»). Это страх, что семья и близкие не окажут эмоциональной поддержки в выбранном пути самостоятельности и открытия своего дела: *«мне было страшно оттого, что меня не поддержат. Меня не поддержат родные, меня не поддержат близкие, как бы они не понимают*

до сих пор, чем я занимаюсь, уже спустя несколько лет» (Инт. № 5, ж., 33 года, крафт-производство, стекло, 2021).

Для преодоления таких страхов особенно важным оказывается роль сообщества единомышленников (других мастеров, потребителей) и милье (с близкими нормами и ценностями), а также увлеченность крафтом и удовольствие от труда и получаемого видимого и ощутимого результата, которые становятся значимыми индикаторами правильности сделанного выбора и поддерживают мастера в ситуации отсутствия быстрой отдачи, роста продаж, прибыли и осуждения близких.

Еще одним внутренним барьером уже в ситуации развития бизнеса становится страх или неумение делегировать часть своих функций другому. Как мы отмечали выше, дело для крафтовых предпринимателей часто выходит за рамки экономической деятельности и связывается непосредственно с их идентичностью и субъективным благополучием. Мастер и дело соединяются, качество выпускаемой продукции является приоритетом, поскольку также становится показателем успеха бытия самого мастера. Выстраивание дистанции со своим бизнесом превращается в эмоционально сложную задачу, однако для развития предпринимателю необходимо преодолеть эту связь и научиться делегировать свои функции другим наемным мастерам или менеджерам.

В целом необходимо отметить, что молодые предприниматели, сохраняя верность этосу «работы-страсти» и признавая важность возможности заниматься тем, что нравится, в интервью озвучивают, что это не снимает с них необходимости много работать. Оказывается, даже любимое дело требует большого физического, творческого и эмоционального труда. В нарративах проблематизируются две основные сложности: это универсализм стоящих задач и функций и тотальная повседневная занятость. Так, организация и ведение бизнеса востребуют от мастера не только крафто-

вых навыков (которые как раз являются продолжением хобби и источником удовольствия), но также компетенций предпринимателя, продажника, рекламщика, переговорщика, грузчика и т. п. Такие организационные задачи часто не вызывают радости и требуют многих дополнительных навыков. Такое совмещение большого объема разнонаправленных задач, вынужденное развитие универсализма оказываются на практике сложными и выматывающими:

«А ради чего начинать вообще все свои проекты? Чтобы не работать на дядю, чтобы как-то самим развиваться. Сейчас прошло два года, я уже не знаю, плохо это работать на дядю или нет (Смеется), потому что это очень обширная работа, конечно, когда ты все сам пытаешься сделать. Пытаешься сделать качественный продукт, плюс занимаешься от бухгалтерии до рекламы, до мытья полов — ты все это делаешь сам — становится сложно» (Инт. № 37, ж., 30 лет, общепит, кондитерское производство, 2021).

При этом свое дело требует стопроцентной вовлеченности не только с точки зрения навыков, но и с точки зрения временных ресурсов. Размывание границ между работой и досугом и нарушение баланса между работой и жизнью (work-life balance) оказываются еще более типичными, чем при наемном труде. При этом речь идет о вовлеченности в процесс в режиме 24/7. И как и другие творческие работники в креативных индустриях, молодые предприниматели-ремесленники испытывают трудности с прекарностью и незащищенностью их положения, с выгоранием и низкими доходами.

5.7.3. КАПИТАЛЫ И ТАКТИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ

Несмотря на ряд барьеров и трудностей, с которыми сталкиваются молодые крафтовые предприниматели, многие из них продолжают заниматься ремеслом, успешно развивают свое дело или, если один бизнес

закрывается, могут начать другой, оставаясь в среде. Более того, именно в процессе такого преодоления и актуализируется их субъектность и проактивность. Выше мы писали, что часто молодежь рассматривается как «слабый» актор на рынке, не наделенный большими капиталами и властью в принятии решений и изменении правил. Однако наши данные показывают, что, несмотря на «слабость» в секторе крафтовой экономики, молодежь обладает активной позицией, может добиться успеха, создавать собственную среду и правила, а также даже «переигрывать» крупных акторов в нишевых товарах. В этой части раздела мы подробнее рассмотрим те возможности и капиталы, а также те уловки (тактики) [484], которые помогают молодежи преодолевать барьеры и кризисы.

5.7.3.1. Экономический капитал

Дефицит экономического капитала в общественном сознании считается сдерживающим фактором развития бизнеса [321], однако наши данные, как и предыдущие исследования, показывают, что для сектора крафтовой экономики — это не первоочередная проблема. Экономический капитал на старте не требуется в большом объеме. Открыть свое дело, как отмечают сами молодые предприниматели, можно с минимальными экономическими ресурсами. Более того, уверенность молодых крафтеров в том, что дело можно начать и без стартового капитала (а также наличие примеров таких инициатив среди знакомых), сама по себе становится значимым ресурсом, способствующим началу бизнеса. А отсутствие денег на старте воспринимается молодыми мастерами как ожидаемое и нормальное явление. Предприниматели, как правило, используют собственные накопленные средства, в редких случаях обращаясь за помощью к близким. Важно, что в своей деятельности молодые ремесленники стараются максимально сохранить свою автономность (прежде всего, экономическую). В связи с этим они стараются по возможности избегать «одалживания» денег, даже

если есть их нехватка. Они не хотят брать кредиты, не ищут спонсоров, не занимают деньги в долг, не ищут гранты. Они могут получать поддержку от семьи, но не в формате денег на бизнес, а в формате покрытия повседневных бытовых расходов родителями/супругами/партнерами, в то время как вырученные деньги вкладываются обратно в дело.

Наши исследования показывают, что для российских крафтовых предпринимателей деньги так же, как и для их коллег в других странах не являются ключевой (или единственной) целью. Наряду с прибылью предпринимателю важно получать удовольствие от работы, заниматься полезным делом, творчеством. Но не нужно недооценивать значение денег. Если на старте молодые предприниматели готовы «жертвовать» уровнем доходов (в сравнении с наемным трудом), через какое-то время, когда бизнес получает развитие, от него ждут и денег вместе с радостью от содержания труда. Отсутствие денег для развития актуализируется в определенный момент, причем как у тех, кто экономически успешен в бизнесе (доход растет, клиентов становится все больше, предложение также увеличивается, соответственно, им требуется финансирование другого уровня, чтобы сделать значительный рывок в развитии дела), так и у тех, кто достиг своих физических пределов, но так и не повысил значительно доход и не может больше увеличивать объемы производства, а деньги, чтобы нанять других работников в помощь, отсутствуют.

Для преодоления дефицита экономического капитала молодые предприниматели уже на старте своего дела начинают активно использовать другие виды капитала, а если и их немного (мало связей и навыков), то ищут другие пути и дополнительные ресурсы.

5.7.3.2. Культурный и человеческий капиталы

Исследования крафтовых предпринимателей Санкт-Петербурга неожиданно показали, что уровень культурного и человеческого капиталов на начальном этапе также может быть относительно невысоким. По словам информантов, начать бизнес можно с низким уровнем знаний или без каких-либо компетенций вовсе. Главное требование — желание приобрести эти навыки.

Обратим внимание, что предприниматели берут на себя ответственность за собственную профессионализацию. И такая ответственность включает в себя постоянное развитие собственных навыков и компетенций, умение найти свое место на рынке, умение производить инновационный продукт и продавать его «подороже». Молодые крафтовые предприниматели Петербурга отмечают свою потребность в двух типах навыков: творческих и предпринимательских, включая организационные, коммуникативные и финансовые (знание того, как зарегистрировать бизнес, как составить бизнес-план, как продвигать стартап в социальных сетях, как платить налоги и т. д.). С одной стороны, мы видим, что полученное высшее образование и специальные профессиональные навыки часто оказываются невостребованными в новой деятельности (у молодежи происходит серьезный шифт в карьерных траекториях). Исключение составляют только мастера с профессиональным художественным образованием, которые решили коммерциализировать свои профессиональные навыки, став «ремесленниками». С другой стороны, значение высшего образования сохраняется, поскольку формирует в будущих предпринимателях вкус, умение различать «продаваемое» и «непродаваемое», «качественное» и «некачественного», и «мягкие навыки», необходимые для успешного вписывания в милье и соответствия требованиям среды.

Важнейшей практикой накопления культурного и человеческого капиталов в крафтовой экономике выступает непрерывное и рутинное неформальное образование, осуществляемое в трех взаимосвязанных форматах: самостоятельное обучение (прежде всего, через поиск информации в интернете, обучающие видео, онлайн-курсы, учебники), обучение через делание (метод проб и ошибок), взаимное обучение (посещение курсов и мастер-классов других мастеров, поиск и занятие с учителем). Часто на определенном этапе профессионализации предприниматели сами становятся учителями, открывают курсы или проводят индивидуальное обучение своих работников или всех желающих, превращая обучение в один из видов предлагаемых услуг, часто приносящий более регулярный и высокий доход в сравнении с креативным производством. Таким образом, мы здесь наблюдаем peer-обучение, в рамках которого создается совершенно новая образовательная среда, сочетающая в себе производство и потребление, рождающая всевозможные варианты просьюмеризма.

5.7.3.3. Социальный капитал

Одним из способов преодоления, возникающих в ходе открытия и ведения своего дела трудностей, является также обращение молодых предпринимателей к различного рода социальным связям. Социальный капитал крафтового предпринимателя — сеть отношений с теми или иными социальными агентами, прямо или косвенно участвующими в деятельности предпринимателя по производству и продаже крафтового продукта. Среди агентов такой «сети поддержки» сами крафтовые предприниматели называют своих родных и близких: родственников, романтических партнеров и друзей; людей из комьюнити (или комьюнити в целом как коллективного актора), сложившееся вокруг крафтовой деятельности (например, комьюнити мыловаров России или комьюнити производителей крафтовых напитков); акторов, непосредственно задействованных в ра-

боте микропредприятия (арендаторов, наемных сотрудников, бизнес-партнеров, поставщиков оборудования и сырья и т. д.); потребителей и других крафтовых предпринимателей.

Каждый из данных акторов обладает своим набором ресурсов (финансовых, информационных, эмоциональных) и, соответственно, оказывает различные виды поддержки крафтовому предпринимателю. Более того, в различные периоды развития своего дела предприниматель может нуждаться в разных видах ресурсов, обращаясь за разными видами помощи к своему социальному кругу связей. Например, в период пандемии COVID-19 в Санкт-Петербурге мы увидели консолидацию крафтовых сообществ, которые обменивались информацией о текущих ограничениях. Подспорьем для некоторых предпринимателей, снимающих в аренду помещения для своего производства, стало понижение арендодателями платы за съем помещений. Финансовую поддержку предприниматели также могли получить от ближайших родственников и партнеров, однако отмечали, что скорее рассматривали такую помощь как страховку, нежели действительно ей пользовались.

Немаловажным ресурсом на этапе открытия своего дела и в периоды кризисов для крафтовых предпринимателей оказывается эмоциональная поддержка. Ее, как правило, оказывает ближайшее окружение информанта: родственники, друзья, партнеры и бизнес-партнеры. Однако в период пандемии COVID-19 предприниматели сообщали, что такую поддержку получали и от сообщества предпринимателей, если оно было, и от своих потребителей. Потребители могли приобретать товар или услугу в знак солидарности с тяжелым периодом ведения дела у предпринимателя, такая поддержка имела скорее символический характер. Потребители также могли оставлять комментарии и отзывы в сети интернет, чтобы поддержать производителей. По словам некоторых крафтовых предпринимателей, без подобной обратной связи они бы не видели смысла продолжать свою деятельность.

Особо значимыми для крафтовых предпринимателей оказались информационные ресурсы — знания об открытии и ведении своего дела, контакты поставщиков, информация о возможностях и ограничениях продвижения в сети интернет и так далее. Социальные связи предпринимателей становились основным источником получения такого рода ресурсов. Предприниматели отмечают важность общих каналов связи сообщества — различных чатов и тематических групп. Крафтовые предприниматели высоко ценят экспертные оценки и опыт в ведении своего дела, которые они могут получить от своих партнеров по бизнесу, экспертов в области их деятельности, конкурентов. В периоды неопределенности именно актуальная информация и личный опыт становятся ведущим ресурсом, помогающим преодолевать кризисные моменты, эффективно распределять ресурсы, принимать компетентные решения и подстраиваться под изменяющиеся условия.

В период пандемии COVID-19 крафтовые предприниматели сами активно включались в различные виды помощи другим акторам: платили минимальную зарплату заболевшим сотрудникам, выводили сотрудников на дистанционную работу, распространяли в социальных сетях рекламу других предпринимателей, участвовали в инициативах по поддержке врачей (например, готовили еду для персонала больниц). Крафтовые предприниматели становились работодателями для своих друзей и знакомых, потерявших работу из-за эпидемиологической ситуации в городе, и сами выходили на работу вместо своих сотрудников, беря на себя риски, связанные с заражением. Также предприниматели поддерживали другие микробизнесы как частные лица, поддерживая покупками, донатами или распространяя информацию в сети.

Такая активная включенность может объясняться более близкими связями, которыми, как правило, характеризуется микробизнес. Общие проблемы и ухудшившиеся условия ведения дела позволили солидаризиро-

ваться с другими крафтовыми бизнесами — предприниматели отмечают, что в период пандемии их социальные связи стали обширнее и теснее.

5.7.3.4. Установки в отношении к государству

Одним из агентов поддержки малого предпринимательства традиционно видится и государство. Однако наши данные показывают, что молодые крафтеры максимально стараются сохранить свою автономность, рассчитывают, прежде всего, на себя и свое окружение, не претендуя на помощь со стороны государства. Этому способствует низкий уровень доверия к государственным структурам, страх и нежелание включаться в бюрократическую систему, а также необходимость предоставления сложной отчетности о полученных деньгах. В период до пандемии такая стратегия дистанцирования была самой типичной для данного сектора рынка. Вместе с тем в период эпидемии COVID-19 наши информанты в некоторой степени поменяли свои ожидания и были готовы получить меры поддержки, так как оценивали ситуацию как экстраординарную и кризисную. Правда, чаще всего их опыт оставался неудачным: либо они не соответствовали критериям и не могли претендовать на поддержку, либо предлагаемая поддержка их не устраивала (например, льготные кредиты). В целом можно отметить, что государство по-прежнему не рассматривается как значимый источник помощи.

5.7.3.5. Тактики молодых крафтовых предпринимателей

Итак, мы видим, что молодые крафтовые предприниматели регулярно испытывают дефицит в различных ресурсах. Их отсутствие или ограниченность побуждают молодых людей изобретать новые способы решения повседневных проблем, которые условно можно обозначить как «тактики слабых» [484]. Среди ключевых можно выделить три: тактика «активированного поиска», тактика «органического» партнерства и тактика DIY (более подробно см. [322]).

«Активированный поиск» является режимом, в котором постоянно пребывает молодой предприниматель, он(а) постоянно находится в поиске различных вещей: информации, помещений, мест, оборудования, материалов, денег, клиентов, партнеров, сотрудников, «лучших возможностей». Возникает ощущение, что для молодых российских ремесленников постоянный поиск является конституирующим фактором предпринимательской деятельности и успеха в ней. И это не только поиск в интернете (хотя с него часто все начинается), это режим постоянного движения по городу: личные визиты, проверки, разведки, прогулки и простое блуждание, которое может закончиться найденным помещением или стулом на помойке, который станет частью интерьера: *«Сначала самая первая партия платьев была сшита из очень хорошей ткани европейской. Я ходила, искала, обивала пороги всяких производств, магазинов, каких-то микромагазинов, складов, фабрик. Я просто искала ткань, которая мне понравится. Я нашла далеко»* (Инт. № 52, ж., 26 лет, владелица бренда одежды, 2019). Этот вид поисковой деятельности неизбежен и часто вдохновляет, но также отнимает много времени и сил. Можно выделить два типа поиска. Первый — это «целенаправленный поиск», когда предприниматель имеет конкретную цель или знает, что хочет найти. Второй — «фланерский поиск», когда предприниматель не имеет цели, но постоянно продолжает искать что-то на уровне «периферийного зрения». Такой бесцельный поиск, основанный лишь на смутном «чувстве», «любопытстве» или «неудовлетворенности», иногда создает непредвиденные возможности для развития или даже возникновения бизнеса. Независимо от результата и наличия/отсутствия цели, процесс поиска является рутинной повседневной практикой и настраиваемой «оптикой», которые не прекращаются и не выключаются. Это одна из самых полезных тактик развития бизнеса даже при ограниченном экономическом, культурном и социальном капитале — находить и использовать многочисленные, иногда незапланированные возможности.

Вторая тактика, позволяющая молодым предпринимателям добиваться успеха, — это создание «органических» партнерств. Исследование показало, что молодым предпринимателям легче вести бизнес «вместе». И наиболее устойчивые и эффективные партнерства в нашем кейсе были основаны на сильных связях (с друзьями, супругами, близкими родственниками) и взаимодополняющем разделении труда между участниками: «творческие» и «менеджериальные» задачи и зоны ответственности. Такое разделение труда создает «органическую солидарность» и оказывается очень эффективным форматом сотрудничества:

«То есть у нас это так: у нее творческая часть, а у меня это больше экономическая часть, больше по управлению. Она создала полностью весь дизайн, то есть все, что у нас сейчас есть в студии, это все сделала она, то есть концепцию инстаграм, это все делает она, то есть все, что касается вот этого вот творения прекрасного. Ну вот, а у меня другие обязанности. Мы их сразу разделили, то есть я занимаюсь организационной частью, набором мастеров, более такими уже, ну, и бухгалтерскими, расписанием, графиками и всем этим закупом. И это очень круто, и мы гармонично все это можем делать. Я считаю, что когда это один человек, то он пытается делать все, это очень сложно: ты не можешь сделать все» (Инт. № 13, ж., 26 лет, совладелица маникюрного салона, 2019).

Третья тактика, помогающая молодым предпринимателям развивать свой бизнес, — это тактика «сделай сам», когда ремесленники справляются со всеми задачами своими усилиями и используют все доступные материалы/вещи. Она позволяет предпринимателю справиться с поставленными задачами с минимумом денежных средств: использовать собственное тело, физическую силу, бытовые навыки; переопределить дом, улицу, свалку, соседей и друзей как хранилища потенциально ценных вещей для бизнеса. Крафтеры активно обращаются к этой тактике в начале своего бизнеса для создания необходимой обстановки своих сту-

дий, магазинов, помещений: ремонт и дизайн помещения, поиск мебели и оборудования — все своими руками. Такая тактика не только позволяет преодолеть дефицит ресурсов, но также становится своего рода проверкой предпринимателя на «вкус» и соответствие требованиям креативного милье (способность создать нужную обстановку и правильную «хипстерскую» атмосферу):

«Выходила также из ситуации — то есть денег там не было на мебель какую-то, или профессиональное скажем так мебельное какое-то оборудование, просто собирали все сами, то есть выпиливали, колотили, то есть ребята помогали, то есть по сути (название бизнеса информанта связано с DIY значением) так и называется, потому что мы, на самом деле, ничего не тратили лишнего, а делали все самостоятельно, то есть производили себя сами же» (Инт. № 37, ж., 32 года, художественная и ремесленная мастерская, 2019).

ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Анализ вопросов крафтового предпринимательства в научной дискуссии, в практическом опыте, в международной сравнительной перспективе, а также отдельного эмпирического кейса крафтовых предпринимателей Санкт-Петербурга позволяет сделать ряд выводов.

Крафтовое предпринимательство сегодня представляет собой очень важный кейс в контексте исследования проблемы развития самостоятельности и проактивного поведения в условиях глобальных социальных трансформаций: растущей деструктурации, прекарности и постматериалистических ценностей, глобализации и перехода к знаниевой экономике, изменений требований к человеку и превращение его в самопредпринимателя. На примере молодых крафтовых предпринимателей можно не только наблюдать, каким образом эти тенденции реализуются на

микроуровне, но также понять, как молодежь из объекта воспитания и формирования различных институтов (семьи, школы, университета, государства) становится самостоятельным действующим агентом, преобразующим окружающую среду, создающим свои правила и миры, в которых комфортно жить. Способствует этому в том числе:

- глобальная популярность и развитие креативных индустрий как пространства, в котором успеха (в том числе и экономического) могут достигать и микропредприятия («Давиды»), чья инновативность, креативность, кооперация/конкуренция и близость к потребителям помогают приобретать устойчивость и даже обходить крупных игроков («Голиафов»);
- стремление активной молодежи к обретению автономности и к занятию осмысленным любимым делом, которое приносит не только доход, но и удовлетворение от содержания труда. Крафтовое предпринимательство удовлетворяет данный запрос и дает молодым активным горожанам возможность развития самостоятельности и субъектности, играя на поле «взрослых». Минимальные ресурсы, требуемые на входе, делают эту нишу доступной для тех, у кого хватит смелости «попробовать». А наличие успешных примеров вокруг мотивирует и дает возможность молодежи стать частью крафтовой культуры и сообщества.

Рассмотрение крафтового молодежного предпринимательства возможно в рамках концепции креативного предпринимательства и «предпринимательства как образа жизни». В рамках этих подходов молодые предприниматели рассматриваются в контексте своей эмоциональной и ценностной связи со своей деятельностью. Такая некоммерческая ориентированность и запрос на реализацию определенного образа жизни в рамках своей трудовой деятельности — характерная тенденция нынеш-

него рынка занятости. Особенно актуально это для молодых людей, стремящихся к поиску баланса между работой и своим стилем жизни. Эта тенденция, основанная на рефлексии и субъективных установках индивида, может рассматриваться как попытка индивидуализированного человека совместить свои личные мотивы и ценности с коммерческим успехом. Способы реализации такого образа жизни могут задавать иные форматы «успешности», которые могут не соответствовать конвенциональным представлениям об агентности человека и его карьерного роста.

Также в качестве теоретической рамки в исследовании молодых крафтовых предпринимателей используется концепция «агентности» (agency), активно развивающаяся в исследованиях молодежи. Такая рамка позволяет осмыслить, каким образом молодежь совершает выбор и действует в своей повседневной жизни, обретая автономию и преодолевая патернализм со стороны «взрослых» и институтов. Молодость как период транзиции во взрослость и обретения новых возможностей и ответственностей может отличаться нестабильностью социального положения, нелинейностью пути взросления и обретения статуса «взрослого» и «самостоятельного». И хотя, с одной стороны, предпринимательство видится многими молодыми людьми как перспективная деятельность в плане реализации себя и достижения экономического успеха, с другой, модель успешного молодежного предпринимателя имеет ряд структурных ограничений, связанных с доступом к экономическим капиталам и маргинализованностью молодых людей в качестве специалистов на рынке занятости. В рамках поля экономики молодые предприниматели часто рассматриваются как «слабые» игроки, не наделенные властью. Однако они продолжают действовать и достигать успеха. В своем исследовании мы интерпретируем этот парадокс с помощью концепции Мишеля де Серто о «тактиках слабых» и показываем, что даже при минимальных ресурсах молодые предприниматели могут преодолевать барьеры и развивать свое дело.

Анализ институциональной среды показал, что программы поддержки и развития крафтового предпринимательства в разных странах исходят из двух пониманий ремесла: как традиционных промыслов и как крафта «третьей» волны, становящегося частью креативной экономики. Крафтовая политика в рассмотренных странах ориентирована на поддержку обоих типов, однако в разных пропорциях. Во всех странах существует система агентов влияния — управляющий государственный орган, система НКО, профессиональные союзы и клубы и схожий набор инструментов поддержки: законодательное регулирование, грантовая поддержка, консультирование. Однако мы можем говорить об определенной специфике каждой страны. Для Японии характерна максимальная опора на поддержку традиционных ремесел. Даже современная стратегия Cool Japan, переориентирующая усилия государства с сохранением культурного наследия на развитие креативной индустрии, стремится включить в креативную экономику именно народные промыслы. Основным агентом выступает государство, а основным механизмом — грантовое финансирование отдельных проектов и инициатив. Особенностью является выстраивание системы официальных статусов через почетные звания и систему сертификации. Австралийская политика на законодательном уровне не делает разграничений между «традиционным» и «новым» крафтом (исключение составляют только промыслы коренных народов). Система строится на поддержке профессионального ремесленного образования и финансировании краткосрочных проектов. Однако анализ тенденций ее развития показывает постепенную переориентацию в сторону поддержки креативных инициатив в области визуальных искусств и сокращение финансирования крафтового сектора. Великобритания делает упор на развитие ремесла как части креативных индустрий. Эта страна раньше всех выделила крафтовый сектор как особую часть креативной экономики. Регулярно проводятся исследования крафтовой сферы, форумы для об-

мена передовым опытом, решения проблем и установления партнерских отношений ремесленников Великобритании. В последние годы фокусом для развития становится поддержка крафтовых предпринимателей со специальными потребностями и женское крафтовое предпринимательство. Проводятся регулярные исследования состояния и развития ремесленной деятельности. США представляют собой пример выстраивания политики через максимальное делегирование инициатив и обязательств на уровень ремесленных ассоциаций и клубов, таким образом подчеркивая роль гражданского общества в реализации частных экономических интересов. Крафтовая сфера в США в основном представлена традиционными ремеслами и организациями, их продвигающими. Государство осуществляет законодательную функцию, в последние годы предоставляет налоговые льготы, но основная работа по развитию крафтовой сферы реализуется различными частными организациями, существующими на деньги вступивших в них членов.

В результате рассмотрения программ поддержки мы можем выделить ряд их недостатков, не учитывающих специфику исследуемого нами милье молодых крафтовых предпринимателей. Во-первых, программы развития крафта не выделяют молодежь как особую целевую группу, что не позволяет учесть ее особые потребности, вкусы и ориентиры. Развитие программ поддержки молодежного предпринимательства в целом не может компенсировать указанный недостаток, так как эти программы не выделяют ремесло как объект поддержки. В результате молодые крафтовые предприниматели оказываются за бортом обеих инициатив. Вторым недостатком видится приоритезация в программах либо традиционных промыслов, либо «нового крафта». Это создает перекос в организации систем поддержки, сокращая разнообразие предложений и потенциальные возможности различных участников крафтового сектора. В-третьих, в указанных программах либо совсем не делается акцента на разви-

тии образования в сфере ремесла, либо предпочтение отдается системе формального образования. Однако наши исследования показывают, что для мастеров более распространенным путем является неформальное обучение (системы мастер-классов и курсов). Поэтому эффективным кажется включение форм финансовой поддержки этой сферы (как для организаторов, так и для потребителей услуг). К тому же стоит отдельно организовать систему краткосрочных обучающих семинаров основам предпринимательства. Главной задачей при этом является выстраивание диалога с молодыми ремесленниками и повышение «привлекательности» государственной поддержки для тех, кто старается максимально автономизироваться в своей деятельности.

Эмпирический кейс молодых крафтовых предпринимателей Санкт-Петербурга оказался во многом схож с примерами развития крафтового движения в других странах. У петербуржских мастеров так же, как и зарубежных крафтеров присутствуют разные мотивации: кто-то развивает свой бизнес ради денег, но для большинства характерны неэкономические мотивы (любимое дело и самореализация, привлекательный стиль жизни и включение в сообщество). Среди основных барьеров, с которыми сталкиваются молодые предприниматели, оказываются финансовые (прежде всего, необходимость делать регулярные платежи), а также сложность с выстраиванием работающих организационных схем. Справиться с барьерами помогает интенсивное накопление человеческого и социального капиталов, которое происходит после открытия дела. Также помогают «тактики слабых»: тактика «активированного поиска», тактика «органического» партнерства и тактика DIY. При этом молодые петербуржские крафтеры ценят свою автономность и не ждут поддержки от государства, рассматривая его, скорее, как создателя институциональной среды и контролера, чем источник помощи или ресурсов. Помощь и поддержка ожидается, прежде всего, от близких и сообщества.

Таким образом, крафтовая экономика сегодня является пространством успешной реализации молодежной предпринимательской активности и самостоятельности благодаря нескольким своим характеристикам: открытости и низким барьерам на вход, популярности у молодежи как потребителей крафтовой продукции, доминирующими неэкономическими мотивациями и ценностями, сформированному поддерживающему сообществу. Несмотря на существующие риски (отсутствия прибыли, закрытия дела) и общей прекрасности креативной работы, молодежь не боится пробовать и «прогореть», ошибки воспринимает как «нормальный» путь развития, при закрытии одного дела потенциально готова в будущем пробовать еще. Многие молодые предприниматели по их собственным оценкам «играют в бизнес», не подчиняются «взрослым» правилам игры, создают свою собственную среду и правила, занимаются любимым делом. «Награды» в таком даже краткосрочном предприятии перевешивают негативные результаты: удовольствие от процесса занятия любимым делом, развитие навыков (в том числе менеджериальных), получение значительного опыта (который невозможно приобрести в вузе или на наемной работе), накопление социального капитала, резкий рост самостоятельности, независимости и «взрослости».

РЕКОМЕНДАЦИИ

Среди рекомендаций можно выделить следующие:

1. Максимально избегать патернализма в отношении молодых предпринимателей. Их нужно воспринимать как партнеров, самостоятельных и равных акторов. Не формировать среду и рынок сверху, но создать условия (законодательные, инфраструктурные) для самостоятельного развития сектора и сообщества. При этом необходимо признавать и уважать значение ценностей для данной среды (открытости, коопе-

рации, любимого дела, толерантности, экологичности), которые часто выступают главными мотиваторами активности мастеров.

2. У молодых крафтовых предпринимателей чаще всего нет запроса на финансовую поддержку в формате кредитования или грантов. Их пугают кредиты, потому что они рассматривают свой бизнес как неустойчивый и прекарный, который может прогореть. В такой ситуации брать кредит становится слишком рискованным и обременительным. Молодые крафтеры также не хотят грантов, потому что это потребует от них дополнительных усилий по бюрократической отчетности (а бюрократии они стараются максимально избегать), также в случае получения гранта они становятся зависимыми от грантодателя, а автономность в принятии решений является одним из центральных приоритетов. При этом у молодых предпринимателей есть большой запрос на развитие креативной инфраструктуры (креативные пространства и кластеры, открытые публичные мастерские), которая была бы для них доступна (при минимальных финансовых затратах), а также доступной и стабильной аренды для создания своих пространств. Поддержка в данных направлениях, на наш взгляд, может оказаться весьма востребованной.

3. Молодые крафтовые предприниматели также очень нуждаются в навыках (прежде всего предпринимательских). При этом формат формального образования скорее всего будет неэффективен, потому что у мастеров есть высокий дефицит времени. Доступная информация в интернете, изложенная понятным (не академическим, не бюрократическим) языком, может быть в формате коротких видео, будет более востребованной. Также эффективным в данном сообществе оказывается формат peer-обучения, когда предприниматели учатся друг у друга. Мастер-классы с лидерами сообщества также могут пользоваться популярностью, если будут финансово доступны.

4. Молодые ремесленники стараются избегать по возможности взаимодействия с государственными структурами, в том числе теми, которые потенциально могли бы оказывать им поддержку. Для выстраивания диалога можно привлекать посредников-переводчиков — акторов, понимающих запросы молодежи и знающих, как работают государственные структуры, умеющих говорить на языке молодежи и языке государства, налаживать взаимодействие, популяризировать существующие меры поддержки.

Для того чтобы молодой предприниматель захотел воспользоваться какими-то предложениями или включиться в какие-то проекты, рекомендуется максимально упрощать, делать более доступными и технологизировать услуги, процедуры, программы и любые взаимодействия с государственными органами. Сложные бюрократизированные непонятные программы, скорее всего, будут игнорироваться.

6. ПРОАКТИВНОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНТЕКСТЕ: АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ И БУДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

ВВЕДЕНИЕ

Феномен проактивности становится все более актуальным в современных условиях бизнес-среды, которая характеризуется высоким уровнем неопределенности и волатильности, что вызывает необходимость постоянного поиска новых идей и инноваций на разных организационных уровнях [186–187]. Известно, что проактивные люди, например, лучше выполняют свою работу [188], более успешны в карьере [189] и, как правило, способны вносить ценный вклад в развитие организации на постоянной основе [190]. Помимо проактивности на индивидуальном уровне, все более актуальным становится проактивное поведение на уровне фирмы, которое направлено на постоянный поиск новых возможностей с целью создания новых источников конкурентного преимущества [191].

Несмотря на возрастающую важность феномена проактивности, в научной литературе по менеджменту на сегодняшний день отсутствует консенсус относительно определения, концептуализации данного феномена, предпосылок формирования и основных результатов проактивного поведения в организациях разного типа. По мнению Кранта, «…исследования проактивности носят разрозненный характер, и до сих пор не существует единого определения, концепции, теории или шкалы для измерения, которые бы способствовали развитию данного направления научных исследований» [192]. Помимо этого, существует проблема потенциально пересекающихся и близких по смыслу концепций, что создает еще большую неразбериху в этой сфере.

Несмотря на то, что любая деятельность встроена в социальный и культурный контекст, подавляющее большинство концепций и теорий в области менеджмента и организации были разработаны в условиях развитых экономик США и Европы и опираются на западные культурные и интеллектуальные корни [193], что ставит под вопрос легитимность использования данных теорий и концепций в условиях развивающихся рынков и другой культуры. Для преодоления этой проблемы необходима так называя «реконцептуализация» феномена [194], которая позволяет уточнить существующую концепцию в специфическом контексте. Основная идея реконцептуализации заключается в том, что любой феномен «встроен» в национальную культуру [195] и подвержен влиянию норм, ценностей, институтов и др. [196]. Поэтому для того, чтобы понять особенности феномена в новом контексте, исследователи на первой стадии исследования опираются на определения и концепции, которые уже существуют в современной литературе. Однако на второй эмпирической стадии исследования (которая обычно носит индуктивный характер) ученые могут обнаружить другие значения данного феномена или несколько новых аспектов в дополнение к существующим измерениям, что в итоге позволит создать новую теоретическую модель на основе реконцептуализированного конструкта и, таким образом, внести вклад в изучение данного феномена. Таким образом, если цель научного исследования заключается в увеличении знания о социальном или организационном феномене, необходимо опираться на существующие знания и концептуализацию феномена и затем переходить к реконцептуализации через встраивание контекста.

Целью настоящей главы является разработка повестки будущих эмпирических исследований, которые будут направлены на реконцептуализацию феномена проактивности на организационном уровне в контексте России. Для достижения поставленной цели был проведен систематический анализ литературы, который позволил сформировать определение

концепций проактивности для различных организационных контекстов, выявить его основные компоненты, провести разграничения между этой концепцией и смежными понятиями, такими как индивидуальная предпринимательская ориентация и предпринимательское лидерство. Кроме этого, анализ литературы позволил обобщить основные направления исследований по теме проактивности и выявить факторы его формирования и влияние на результаты деятельности организации. В качестве информационной базы выступали статьи по теме проактивности, опубликованные в высокорейтинговых научных реферируемых журналах, индексируемых в базе Scopus.

Настоящее исследование способствует достижению концептуальной ясности в отношении феномена проактивности в организационном контексте, а также связи между этим понятием и такими теоретическими конструктами, как индивидуальная предпринимательская ориентация и предпринимательское лидерство, которые играют важную роль в исследованиях в сфере предпринимательства и менеджмента. Также настоящее исследование решает теоретическую проблему выявления факторов, определяющих успешность предпринимательской деятельности, гибкость и способность к адаптации устоявшихся фирм.

С точки зрения методологической: в рамках данного исследования предложена методология будущего эмпирического исследования, направленного на реконцептуализацию феномена проактивности в контексте России с учетом культурных и институциональных особенностей.

6.2. МЕТОД

Отбор статей для систематического анализа проводился в несколько этапов. На первом этапе в базе публикаций Scopus был осуществлен поиск статей по разделам «название» путем ввода в поисковую строку

запроса «proactiv»* без ограничения временного периода поиска. Из полученных результатов поиска были отобраны документы с типом «Article», относящиеся к области «Business, Management and Accounting» (1175 статей). Для более подробного анализа были отобраны статьи высокорейтинговых журналов категории 4 и 4* списка ABS (Association of Business Schools), составленного Ассоциацией бизнес-школ Соединенного Королевства в 2021 г. Их число составило 197 статей.

На втором этапе авторами была произведена работа с аннотациями к отобранным публикациям, в результате которой все статьи были классифицированы по типу (например, эмпирические на основе количественных или качественных данных, концептуальные, анализ литературы), уровню анализа (индивидуальный, командный, организационный) и контексту (например, малые фирмы, стартапы, лечебные или образовательные учреждения, проектные команды). С учетом исследовательских вопросов, поставленных в рамках данного обзора, для дальнейшего содержательного анализа были отобраны эмпирические статьи, которые рассматривают проактивное поведение в рамках контекста фирмы на индивидуальном, командном и организационном уровне анализа (103 статьи). Полное распределение статей выборки по журналам представлено в таблице 6.1.

Таблица 6.1. Распределение статей по журналам

Наименование журнала	Количество статей
Journal of Occupational and Organizational Psychology	17
Journal of Organizational Behavior	13
Journal of Vocational Behavior	11
Journal of Management	6
Academy of Management Journal	6
Human Resource Management	5
Journal of Product Innovation Management	4
Human Resource Management Journal	4

Наименование журнала	Количество статей
Entrepreneurship: Theory and Practice	3
Leadership Quarterly	3
Personnel Psychology	3
Human Relations	3
British Journal of Management	2
Journal of Service Research	2
Research Policy	2
Journal of Supply Chain Management	2
International Journal of Research in Marketing	2
Journal of Management Studies	2
Marketing Science	1
Прочие журналы категории А, на которые приходится по одной публикации	13
Общий итог	103

В области менеджмента первые исследования по теме проактивности появляются в 1970-х годах и получают активное развитие в начале 2000-х годов, становясь важной частью научного дискурса (рисунок 6.1). Отобранные для содержательного анализа публикации охватывают период с 1996 года, когда исследования по этой теме переходят в более зрелую стадию: разработан ряд апробированных шкал для оценивания феномена проактивности (например, шкала проактивного поведения, шкала проактивного речевого поведения, шкала предпринимательской ориентации фирмы, растет число эмпирических исследований на основе собранных с использованием этих шкал данных, исследования по этой теме получают отражение в высокорейтинговых периодических изданиях) [197–199].

Рисунок 6.1. Распределение исследований проактивности по годам

В следующем разделе представлены основные результаты анализа исследований проактивности в контексте организации с фокусом на выявление факторов формирования и влияния на результаты деятельности организации.

6.3. РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

6.3.1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОАКТИВНОСТИ

В результате анализа статей, посвященных изучению проактивности в организационном контексте, было выявлено, что данный феномен рассматривается исследователями на трех уровнях анализа: индивидуальном, командном и организационном. В зависимости от этого можно выделить четыре основных подхода к пониманию проактивности: проактивность как поведение сотрудника внутри фирмы (индивидуальный уровень анализа); проактивность как управленческая практика/поведение топ-ме-

неджеров (индивидуальный уровень анализа); проактивность как поведение команды/группы внутри фирмы (командный уровень анализа); проактивность как стратегия/стратегическая ориентация фирмы (организационный уровень анализа).

6.3.1.1. Проактивность как поведение сотрудников внутри фирмы

В литературе сложилось два основных подхода к определению проактивности на индивидуальном уровне: первый обращается к устойчивым индивидуальным характеристикам [191], а второй ориентирован на контекстно обусловленное упреждающее поведение [200]. Первый подход — диспозиционный, указывает на предрасположенность сотрудника или руководителя к упреждающему поведению, поэтому концепции, которые используют в рамках данного подхода, считают возможными детерминантами различных форм проактивного поведения [201]. Данный обзор опирается на второй подход, анализируя только фактические проявления проактивных действий.

На индивидуальном уровне анализа проактивное поведение / proactive behavior в контексте организации отличают три ключевые характеристики: оно направлено на изменение текущих обстоятельств или создание новых [201], инициируется самим человеком, предполагая определенный уровень контроля [200], и ориентировано на будущее [202]. Другие характеристики являются предметом дискуссий, например конструктивная и просоциальная деятельность, настойчивость, а также отнесенность к надролевому поведению [200].

Проактивность связывают с немалым числом концепций, мотивируя в исследованиях сужение внимания только к одному ее проявлению или выбор из множества концепций несколько латентных характеристик одного фактора. Например, одни исследователи [203] могут рассматривать нетворкинг как отдельную переменную, указывающую на необходимую

форму проактивного поведения, другие измеряют нетворкинг в рамках общей шкалы проактивного поведения новых сотрудников [197], объединяющей семь граней проактивного поведения, нацеленного на повышение соответствия между человеком и средой: проактивный запрос на обратную связь / proactive feedback-seeking; поиск информации / information seeking; позитивный фрейминг / positive framing; общая социализация / general socializing; построение отношений с руководителем / relationship building with boss; нетворкинг / networking; переговоры об изменениях в работе / job-change negotiation.

Есть и третий подход, отражающий стремление охватить все возможные проявления проактивного поведения, объединяя разрозненные проявления проактивности по определенному признаку в подфакторы. В исследованиях используются следующие шкалы, соответствующие третьему подходу: Griffin et al. (2007); Belschak and Den Hartog (2010); Parker and Collins (2010); Grant et al. (2011); Cooper-Thomas et al. (2014). Например, исследователи выделяют три уровня проактивного поведения, исходя из направленности действий сотрудников: индивидуальный — ориентированный на себя, командный — ориентированный на коллег и организационный — ориентированный на фирму [202, 204–205].

Проактивность, ориентированная на себя, охватывает концепции, связанные с инициированием сотрудником изменений способа выполнения собственных трудовых обязательств, пересмотром рабочих ролей или саморазвитием. К данной группе авторы относят такие концепции, как «проактивное поведение / proactive behavior», «принятие ответственности / taking charge», «личную инициативу / personal initiative», «новаторское ролевое поведение / innovator role behavior», но исключают различные формы гражданского поведения в организации, например «индивидуальную инициативу / individual initiative» и «сознательную инициативу / conscientious initiative», поскольку определение данных конструктов подчеркивает важ-

ность усилий и настойчивости, а не самостоятельные действия, направленные на изменение [199. 206–210]. Другие исследователи среди причин подобного исключения также отмечают высокий уровень корреляции между концепциями «индивидуальная инициатива» и «проактивность личности / proactive personality» — диспозицией упреждающего поведения, а не проявленным поведением [200].

Проактивность, ориентированная на коллег, предполагает направленность поведения сотрудника на изменение работы команды или коллег: улучшение коммуникаций, повышение производительности, новые способы выполнения работ, что особенно важно при высоком уровне автономии в коллективе и/или непредсказуемости среды. Авторы исключают такие конструкты, как «помогающее поведение» и «личная поддержка», в связи с отсутствием в их определении ключевых характеристик проактивного поведения: наличия личной инициативы, направленности на будущее и связи с изменениями [209–210].

Проактивность, ориентированная на фирму, подразумевает индивидуальные усилия сотрудника, ведущие к улучшению эффективности на уровне фирмы, и по указанным выше причинам не включает такие конструкты, как «организационная лояльность» или «организационная поддержка» [209–210].

Альтернативная типология выделяет три группы концепций, отличающихся целью воздействия: проактивное рабочее поведение, проактивное стратегическое поведение и проактивное поведение, направленное на соответствие между человеком и средой [200].

Проактивное рабочее поведение / proactive work behaviors предполагает нацеленность на перемены внутри фирмы, например на изменения в собственной деятельности или работе коллег, и включает следующие концепции: «принятие ответственности / taking charge», «право голоса /

voice», «индивидуальные инновации / individual innovation» и «предотвращение проблем / problem prevention» [206, 198, 211–217, 208, 218, 200]. В результате проведенного анализа удалось дополнить данный список еще семью гранями проактивного поведения: «восходящее влияние / upward influence»; «рискованное поведение / risk-taking behavior»; «целенаправленное проактивное поведение / proactive goal-regulation»; «личная инициатива / personal initiative»; «предвосхищающее оказание помощи / anticipatory helping»; «политически рискованная проактивность / politically risky proactivity»; «самоуправление / self-management» [219–222, 200, 223–224, 198, 225–227]. Данная категория охватывает наибольшее количество проанализированных исследований и конструкты, используемые этими авторами, являются наиболее популярными в современных эмпирических исследованиях [200]. Однако в последнее время появились альтернативные методы измерения, например, некоторые авторы ушли от использования полных шкал для измерения конструктов в пользу наборов из двух утверждений и комментария к ним, с которым можно было согласиться или который можно было опровергнуть, исходя из отношения к данному утверждению [217].

Проактивное стратегическое поведение / proactive strategic behaviors нацелено на обеспечение соответствия между организацией и внешней средой и охватывает такие концепции, как «продвижение важности проблем / issues selling» и «стратегическое сканирование / strategic scanning» [200, 228–230, 206, 200]. Проведенный обзор выявил еще два проявления проактивного стратегического поведения: «информирование о нарушениях / whistleblowing» и «упреждающее обслуживание клиентов или упреждающая работа с жалобами» / proactive customer service performance and proactive complaint-handling performance [231–235]. Данная категория объединяет наименьшее количество статей при разрозненной географии (Германия, Норвегия, Китай), привлекая интерес ученых своей малоизученностью.

Исследователи выявили три грани *проактивного поведения, направленного на соответствие между человеком и средой / proactive person-environment fit behaviors:* «запрос обратной связи / feedback seeking», «активная социализация / proactive socialization» и «карьерная инициатива / career initiative» [200–201, 236–240, 217, 205, 197, 241–244]. В результате дополнительного анализа удалось обнаружить еще грань, связанную с позитивным фреймингом, реинтерпретацией, копинговыми стратегиями, проактивным совладением, а также следующие четыре концепции, схожим образом направленные на соответствие между человеком и средой: «построение отношений с руководителем / boss relationship building»; «нетворкинг / networking»; «корректировка должностных обязанностей / job crafting»; «проактивное развитие навыков / proactive skill development» [197, 245–244, 247–253]. Такие варианты проявления проактивного поведения часто рассматривают в рамках исследования поведения новых сотрудников и в рамках изучения карьерных стратегий. Наиболее широко распространенной оказалась шкала тактик проактивной социализации [197]. В последние годы особое внимание получила тема совладения с трудными ситуациями, например отсутствием гарантий занятости [254], или или с технострессом (негативное влияние использования современных технологий) [255].

Рассмотренные классификации позволяют систематизировать существующие определения проактивности как феномена индивидуального уровня, выявить его основные компоненты. Анализ теоретических концепций, отражающих тот или иной аспект проактивности, показал неоднозначность интерпретаций, которая создает серьезную проблему концептуальной размытости. Так, например, среди компонентов проактивности можно найти индивидуальные инновации и рискованное поведение, которые в литературе по предпринимательству в сочетании с проактивным поведением составляют феномен индивидуальной предпринимательской ориентации /

individual entrepreneurial orientation, связанный с высоким уровнем предпринимательских намерений [256]. Подобные несоответствия влекут за собой неоднозначные результаты и их интерпретации, что затрудняет дальнейшее концептуальное развитие проактивности и проактивного поведения с точки зрения выделения их факторов и результатов в организационном контексте.

Также отметим, что рассмотренные классификации ограничиваются, как правило, проактивным поведением сотрудника фирмы и не включают поведение руководителей, команды или организации. Настоящее исследование устраняет выявленный пробел, охватывая недостающие подходы к пониманию проактивности, а также расширяет знания о проактивном поведении сотрудников с учетом более поздних результатов исследований.

6.3.1.2. Проактивность как управленческая практика / поведение топ-менеджеров

Для измерения проактивности как управленченской практики используется концепция «личная инициатива руководителей / personal initiative» — поведение руководителей, которое направлено на изменение обстоятельств, инициируется самим руководителем, ориентировано на будущее, связано с настойчивостью, учитывает будущие угрозы и возможности [257]. Для измерения данного вида проактивности используются вопросы: какие инициировались значимые изменения, кто их инициировал, насколько они отличались от решений, принимаемых в других фирмах; число инициированных респондентом значимых изменений в бизнесе за последние шесть месяцев [257].

Исследователи для измерения проактивности топ-менеджмента также обращаются к шкалам, которые традиционно применяются для индивидуального уровня анализа и для организационного уровня [258, 189, 223].

Данный подход к пониманию проактивности очень тесно связан с одной из трактовок понятия предпринимательского лидерства / entrepreneurial leadership, определяемого как управление, направленное на постоянные изменения внешней среды и внутриорганизационные трансформации [259]. Отличительным свойством выступает только характеристика внешней среды: предпринимательское лидерство рассматривается как проявляемое в условиях высокого уровня риска, тогда как проактивность представляется в качестве обычной практики управленческого состава. Однако последние исследования предпринимательского лидерства уточнили представление о данном феномене, указав на его групповую природу и направленность на интерпретацию, использование и создание новых возможностей [260], что сблизило его со следующим выделенным подходом к пониманию проактивности — проактивность как поведение команды/группы внутри фирмы.

6.3.1.3. Проактивность как поведение команды/группы внутри фирмы

Проактивное поведение на уровне команды или группы учитывает скоординированные усилия, формирующие командные/групповые взаимодействия, обеспечивающие достижение командных целей, оперативную реакцию на изменения во внешней среде [261–263]. Примером командного проактивного поведения могут быть действия, направленные на предотвращение проблем или поиск потенциальных возможностей, договоренности о шагах по постановке целей, отслеживанию эффективности их выполнения. Для оценки такого поведения предлагают респондентам оценить проактивное поведение сразу всей команды, а не отдельных сотрудников, задавая два вопроса: про инициативность в использовании возможностей и решении проблем и про предложение новых идей и подходов к решению проблем [261].

Альтернативный подход для измерения групповой проактивности предлагает каждому респонденту оценить типичное поведение коллег — сотрудников их магазина, руководителям — типичное поведение подчиненных как группы, а клиентам — типичное поведение сотрудников команды определенного руководителя, опираясь на опросник, разработанный для индивидуального уровня анализа [262, 264, 206, 198, 202].

6.3.1.4. Проактивность как стратегия/стратегическая ориентация фирмы

В организационном контексте проактивность также рассматривается в качестве отличительной черты поведения фирмы в отношении своей стратегии. Несмотря на то, что большое число исследований обращается к вопросу проактивного поведения фирмы, в литературе отсутствует единство мнений касательно определения данного понятия. Вместе с тем на основе проведенного анализа литературы можно выделить ряд характеристик, которые являются общими для различных подходов:

- проактивное поведение фирмы характеризуется действиями, которые являются самостоятельными и инициируются самой фирмой, а не ограничиваются реакцией на внутриорганизационные или внешние стимулы [265–266];
- проактивное поведение предполагает выход фирмы за рамки привычного, устоявшегося во внутриорганизационной среде или за рамки существующих во внешней среде ожиданий, установленных норм и обязательств [267–268];
- проактивное поведение ориентировано на будущее, на поиск или создание новых возможностей, на изменение внутриорганизационной или внешней среды [269–270].

Из всех определений проактивности в рамках данного подхода наиболее общим и полным с точки зрения включения представленных выше

ключевых характеристик проактивного поведения фирмы является определение, предложенное Лампкин и Десс в рамках концепции предпринимательской ориентации / entrepreneurial orientation: «подход, характеризуемый поиском новых возможностей и дальновидностью, который предполагает внедрение новых продуктов или услуг в опережение конкурентов и действия по изменению и формированию среды в предвидении будущего спроса» [271].

В последнее десятилетие наблюдается рост числа исследований, рассматривающих проактивность не в качестве общей стратегической ориентации фирмы, как это сложилось первоначально применительно к организационному уровню анализа, а в большей степени как характеристику действий фирмы на тактическом или операционном уровне. В рамках таких работ основные усилия исследователей направлены на выявление проактивных организационных практик, в том числе в сфере окружающей среды, маркетинга, развития продукта, производства. Среди набирающих популярность в последние годы теоретических конструктов можно выделить, например, проактивный маркетинг / proactive marketing и проактивную экологическую стратегию / proactive environmental strategy (Ko et al., 2021]) [272–274]. Выявленная тенденция оценивается положительно с точки зрения улучшения сопоставимости результатов исследований для различных организационных и институциональных контекстов. Оценка степени внедрения фирмой конкретных практик, связанных с проактивностью, является более объективной по сравнению со шкалами, нацеленными на измерение восприятия топ-менеджерами общего уровня проактивности фирмы на стратегическом уровне. Однако в сфере менеджмента продолжается дальнейшее развитие теоретических конструктов, связанных с проактивностью на стратегическом уровне, а также шкал для их измерения. Основной фокус направлен на более тонкую адаптацию к особенностям контекста.

В таблице 6.2 представлены основные теоретические конструкты, используемые для операционализации проактивности в организационном контексте в рамках каждого из четырех представленных выше подходов к пониманию проактивности.

Таблица 6.2. Основные конструкты, связанные с проактивностью в организационном контексте

Конструкт	Определение	Шкалы
1. Проактивность как поведение сотрудников внутри фирмы		
Проактивное рабочее поведение / proactive work behaviors	Например, «право голоса / voice» — проактивное конструктивное выражение полезных предложений [198] в отношении отдельных ситуаций [172]. Поощряющее выражение мнения — предложения сотрудников по улучшению общего функционирования их организации в будущем. Запрещающее выражение мнения ориентировано на прошлое, стремится выявить и устранить ошибки и проблемы в текущей ситуации [595].	Шкала Van Dyne and LePine [198]. Шкала Farh et al. [211]; Метод Galinsky, et al. [212, 624]. Шкала Maynes and Podsakoff [213]. Шкала Liang et al. [214]. Метод Pai et al. [217].
Проактивное стратегическое поведение / proactive strategic behaviors	Например, проактивное стратегическое сканирование / proactive strategic scanning. Упреждающее поведение по изучению внешней среды организации с целью определения способов обеспечения соответствия между организацией и ее окружающей средой [200].	Шкала Parker and Collins [200].
	Например, продвижение важности проблем / Issues selling. Влияние на формирование стратегии фирмы путем привлечения организации внимания к проблемам, трендам, разработкам, событиям [618, 206].	Шкала Parker and Collins [200]. Шкала Kipnis et al. [709, see also 229]; Шкала Sonnentag and Starzyk [230].

Конструкт	Определение	Шкалы
	Например, информирование о нарушениях / Whistleblowing. Информирование о нарушениях этики или закона с целью предотвращения выявленного нарушения [232].	Метод Bjørkelo et al. [231]: после ознакомления с определением [адаптировано 232] требовалось указать, сколько раз респондент информировал о нарушениях и как давно это было.
	Например, упреждающее обслуживание клиентов и упреждающая работа с жалобами / proactive customer service performance and proactive complaint-handling performance. Отражает сервисный подход к обслуживанию клиентов и работе с жалобами, соответствующий базовым характеристикам проактивного поведения [234].	Шкала упреждающего обслуживания клиентов [233, валидация 234]. Шкала упреждающей работы с жалобами Chan and Lam [235].
Проактивное поведение, направленное на соответствие между человеком и средой / proactive person-environment fit behaviors	Например, проактивный запрос на обратную связь / proactive feedback seeking. Прямой запрос обратной связи о выполненных сотрудником задачах, а также использование в качестве обратной связи мониторинга ситуации и наблюдений за поведением других [237, 296].	Шкала Parker and Collins [200], адаптированная версия шкалы Ashford [236]. Шкала тактики проактивной социализации (PST), Ashford and Black [237]. Метод Ashford and Northcraft [296]. Метод Pai et al. [217].
	Например, общая социализация / general socializing. Проактивное поведение, направленное на построение отношений с коллегами [237]. Установление неформальных отношений с коллегами, основанных на оказании одолжений друг другу (guanxi) [599].	Шкала PST (Ashford and Black [237]). Шкала общей социализации (Wanberg and Kammeyer-Mueller, [238]). Шкала guanxi (Wang and Kim [239]).
	Например, карьерная инициатива (переговоры об изменениях в работе) / career initiative, job change negotiation. Проактивное поведение, которое повышает соответствие между личными карьерными устремлениями и организационной средой [201].	Шкала карьерно-ориентированного проактивного поведения [201], Claes and Ruiz-Quintanilla [240].

Конструкт	Определение	Шкалы
	]Переговоры сотрудника с руководителем или коллегами об изменениях перечня задач, ролевых ожиданий [237].	Шкала PST [197]. Шкала Parker and Collins [200]. Шкала Career Engagement Scale [638]. Шкала Proactive career behaviors Tharenou and Terry's [241]. Шкала Claes and Ruiz-Quintanilla [240], адаптированы шкалы Bachman et al. [242] и Penley and Gould [243]. Шкалы карьерного планирования и карьерного консультирования Strauss et al. [244]. Шкала Tharenou and Terry [241].
	Например, проактивное развитие навыков / proactive skill development. Форма проактивного поведения, ассоциируемая с более широкими карьерными целями, выходящими за рамки конкретных должностей [253].	Шкала Boyce, Zaccaro, Wisecarver [594].
2. Проактивность как управленческая практика / поведение топ-менеджеров		
Личная инициатива руководителей / personal initiative	Поведение руководителей, которое направлено на изменение обстоятельств, инициируется самим руководителем, ориентировано на будущее, связано с настойчивостью, учитывает будущие угрозы и возможности [257]. Выделяют личную инициативу руководителя, ориентированную на отношения — нетворкинг — и ориентированную на задачи [632].	Метод Mensmann and Frese [257]. Личная инициатива, ориентированная на отношения [710]. Личная инициатива, ориентированная на задачи [223].

Конструкт	Определение	Шкалы
Управленческая проактивность как одна из граней предпринимательской ориентации / managerial proactiveness	Проактивные руководители обращаются к нетворкингу для расширения доступа к информации, идеям; распознают проблемы и привлекают необходимые ресурсы 636].	Шкала Covin and Slevin [174]: руководителям предложили оценить типичное поведение для руководителей их компании [636].
Проактивность генерального директора / proactive CEO	Проактивный генеральный директор принимает упреждающие действия для изменения себя и среды [204].	Шкала Seibert et al. [189].
Проактивная целеустремленность лидеров / leaders' proactive goal regulation	Создание плана для желаемых изменений, мобилизация ресурсов и ежедневное отслеживание актуальности плана, эффективность его выполнения.	Шкала Bindl et al.'s [258].
3. Проактивность как поведение команды/группы внутри фирмы		
Проактивное поведение команды / team proactiveness **Групповая проактивность / group proactiveness**	Скоординированные усилия, формирующие командные/групповые взаимодействия, обеспечивающие достижение командных целей, оперативную реакцию на изменения во внешней среде [261].	Проактивное поведение команды. Метод Williams, Parker, Turner [261]. Групповая проактивность. Метод Grant et al., [173].
4. Проактивность как стратегия / стратегическая ориентация фирмы		
Проактивность (компонент предпринимательской ориентации) / proactiveness (component of entrepreneurial orientation) Стратегическая проактивность / strategic proactivity	Подход, характеризуемый поиском новых возможностей и дальновидностью, который предполагает внедрение новых продуктов или услуг в опережение конкурентов и действия по изменению и формированию среды в предвидении будущего спроса [271]. Основной чертой также является не реагирование на события, а самостоятельное инициирование изменений в стратегии [265].	Шкалы [648, 191]. Типология стратегий [647, 611].

Конструкт	Определение	Шкалы
Проактивная стратегическая гибкость принятия решений / proactive strategic decision-making flexibility	Способность фирмы искать и предвидеть новые возможности, а также принимать стратегические решения, отвечающие труднопредсказуемой изменчивой внешней среде [601, 175].	Шкала [285.]
Проактивный выбор партнеров / proactive partner selection	Вовлеченность фирмы в открытие новых возможностей для создания партнерств в опережение конкурентов, которая отражается в деятельности по сканированию внешней среды и организации партнерств в случае возникновения таких возможностей [270, 659].	Шкала [659].
Проактивное улучшение / proactive improvement	Инициативное внедрение фирмой инноваций, направленных на улучшение предоставляемых клиентам услуг [266].	Адаптированная шкала [616].
Проактивная стратегия в области окружающей среды / proactive environmental strategy	Управленческие инновации и практики, которые требуют от организации обязательств по улучшению окружающей среды и которые выходят за рамки требований законодательства [273, 610, 634, 268, 670].	Шкалы [265, 639]. Сумма проактивных практик в области окружающей среды (например, [602, 297, 640]). Типология стратегий в области окружающей среды [634].
Производственная проактивность / manufacturing proactivity	Тенденция организации к внедрению всех тех практик, инструментов или систем управления, которые считаются наиболее передовыми, современными и перспективными в рамках ее производственных и операционных функций [626].	Уровень использования передовых производственных практик [626].
Проактивная ориентация на клиента / proactive customer orientation Проактивная рыночная ориентация / proactive market orientation	Организационные процессы и навыки, которые определяют способность фирмы исследовать скрытые потребности клиентов и выявлять их будущие потребности, в результате которой фирма предлагает клиентам идеи еще до того, как те осознают, что у них есть такая потребность [269].	Шкалы [269, 308, 650].

Конструкт	Определение	Шкалы
Проактивная ориентация на продажи / proactive sales orientation	Подход, при котором фирма стремится изменить статус-кво, активно внедряя новые подходы и методы продаж, экспериментируя с различными практиками продаж, определяя новые возможности для продаж [267, 651, 658].	Шкала [176].
Проактивное постпродажное обслуживание / proactive postsales service	Стратегия восстановления услуг, инициированная поставщиком, которая обещает ускорение предоставления услуг более широкому кругу клиентов. Деятельность в рамках данной стратегии включает в себя активное предупреждение неудач, проактивное обучение клиентов и проактивный поиск обратной связи [299].	Оценка внедрения практик [299].
Проактивное предотвращение оттока клиентов / proactive churn prevention	Деятельность фирмы по определению клиентов, представляющих для нее ценность и в отношении которых существует риск отказа от услуг или продуктов фирмы, а также удержанию таких клиентов [298].	Оценка проактивных предложений клиентам [298].
Проактивное управление научно-исследовательской деятельностью / proactive R&D management	Подход, при котором фирма не только использует текущие знания и компетенции, но также ищет новые возможности, когда текущие компетенции теряют свое конкурентное преимущество [287].	Оценка изменчивости расходов на научно-исследовательскую деятельность [287].
Проактивность на международных рынках / proactiveness on international markets	Предвосхищение фирмой будущих проблем, потребностей и изменений, связанных с международными рынками, и, таким образом, понимание их значения и принятие соответствующих мер [653].	Отдельные вопросы шкалы [653].
Проактивный рыночный ответ на рецессию / proactive marketing response to a recession	Поведение фирмы в условиях рецессии, когда кризисные события интерпретируются с точки зрения возникающих возможностей [316].	Шкала [316].

6.3.2. ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОАКТИВНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ

В исследованиях проактивного поведения в контексте организации на индивидуальном и командном уровнях среди теоретических рамок в исследованиях наиболее часто используются следующие теории: теория самодетерминации / self-determination theory, теория сохранения (консервации) ресурсов / conservation of resources, ресурсная теория фирмы / resource-based competitive advantage theory, теория проактивной мотивации / proactive motivation literature, теория привязанности / attachment theory, теория атрибуции / attribution theory, теория ситуационной силы / the situational strength perspective и теория расширения и усиления / broaden-and-build theory [275–277, 200, 278–281]. Данные теории позволяют объяснить мотивы поведения сотрудников с учетом особенностей внутренней и внешний среды, характеристик самого сотрудника, его руководителя и команды. Другие теории охватывают темы, связанные с реакцией на стресс и вызовами условий труда, различными формами капитала, теориями соответствия между человеком и средой или руководителем, когнитивными теориями и теориями социализации. Например, теория расширения прав и возможностей / empowerment theory, теория активации черт / trait activation theory [282–283].

Для изучения связи между проактивностью на организационном уровнем и эффектами во внешней среде используется ресурсная теория фирмы / resource-based view, а кроме того, теория заинтересованных сторон / stakeholder theory и теория власти / power theory, подход стратегического соответствия / strategic fit perspective, которые позволяют рассмотреть проактивность как важный подход к взаимодействию со внешней средой, посредством которого, как правило, происходит адаптация и усиление фирмы [284, 265. Для обоснования связи между проактивностью фирмы и внутриорганизационными показателями исследователи чаще всего обра-

щаются к ресурсной теории, теории стратегического соответствия, теории транзакционных издержек / transaction costs theory, теории организационного обучения / organizational learning theory, теории прерывистого равновесия / punctuated equilibrium framework, которые объясняют различия во влиянии проактивного поведения на результаты деятельности фирмы в зависимости от условий внешней среды, обеспеченности фирмы ресурсами, ее подходов к управлению, организационной зрелости и других внутриорганизационных особенностей [285–287, 266]. В качестве теоретической основы для изучения антецедентов, как правило, выступают: теория высших эшелонов / upper echelons theory, ресурсный и знаниевый подходы / knowledge-based view, институциональная теория / institutional theory, рамка организационных способностей / organizational capabilities perspective, которые нужны для обоснования и объяснения организационных эффектов, связанных с проактивностью, которые создают, с одной стороны, личностные особенности и особенности поведения руководящего состава фирмы, а с другой стороны, такие факторы, как, например, обеспеченность фирмы ресурсами и знаниями, развитость ее динамических способностей, влияние со стороны внешних стейкхолдеров [288–290].

6.3.3. ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОАКТИВНОСТИ

Среди рассмотренных эмпирических исследований наиболее частым инструментом измерения выступают разработанные и апробированные в более ранних исследованиях шкалы [290–291]. При этом зачастую шкалы адаптировались для целей исследования, повышения внешней валидности и надежности инструмента, снижения усталости респондентов. Например, количество утверждений сокращалось или увеличивалось за счет комбинации вопросов из разных шкал, исследовались только отдельные грани проактивности, утверждения обобщались для сокращения списка вопросов, менялись формулировки для адаптации к контексту или шка-

лы дополнялись вопросами для измерения дополнительных граней, свойственных только изучаемому контексту [262, 292–295, 289, 266, 239]. В единичных работах была проведена разработка собственных шкал, учитывающих доминирующее в изучаемом организационном контексте понимание проактивного поведения [291–292].

Среди альтернативных инструментов оценки, например, использовался метод, основанный на анализе ситуации, которая произошла с героем по имени Роберт [311]. Респондентам предлагалось ознакомиться с ситуацией, рассмотреть ее сквозь призму собственной компании и ответить на ряд вопросов. Исследователи также обращались к частотным методам измерения, например, предлагая предварительно ознакомиться с определением изучаемого феномена, а затем указать частоту случаев, с ним связанных. Рядом исследователей в качестве инструмента измерения использовался перечень утверждений, к которым нужно было оставить комментарии [231, 217]. Кодировались и количество утверждений с комментариями, и размер оставленного комментария.

На уровне фирмы в качестве альтернативного подхода к измерению проактивности применялась оценка фактического использования фирмой проактивных форм поведения и передовых практик, подходов. Например, в исследовании проводилась оценка использования фирмой передовых производственных практик, а в исследовании [298] авторы сконцентрировались на оценке внедрения экологических практик. В случае такого варианта операционализации общепринятым является расчет уровня проактивности фирмы как суммы внедренных фактически практик.

Несмотря на то, что основная часть исследований основывалась на результатах оценки проактивности сотрудников, топ-менеджеров и фирмы ее внутренними участниками, в ряде публикаций авторами описывается привлечение внешних стейкхолдеров для этих целей, например клиентов

[269]. Взгляд сторонних участников повышает уровень надежности оценки, а также отражает восприятие ими значимости различных проявлений проактивного поведения фирмы. Кроме того, сторонние стейкхолдеры активно привлекаются в рамках исследований на основе эксперимента. Такой дизайн исследования наиболее распространен в рамках изучения проактивного поведения фирмы в сфере маркетинга [298–299].

Для сбора ответов чаще всего используются онлайн-опросники. Для повышения надежности и валидности данных опросы могли проводиться в разные промежутки времени, в том числе и в рамках лонгитюдных наблюдений, ответы могли объединяться из разных источников, например, учитывается мнение руководителей и подчиненных в заранее сформированных диадах.

6.3.4. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОАКТИВНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Очевидно, что одним из ключевых вопросов эмпирических исследований проактивности является вопрос связи проактивного поведения и результатов деятельности организации.

Среди показателей результатов деятельности организации рассматриваются различные индикаторы результативности, такие как, например, объем и рост продаж, рентабельность активов, операционная прибыль, особенности интернационализации и успешности инновационной деятельности, характеристики организационной структуры [298, 289, 274, 300]. Также ряд исследований, изучающих проактивное поведение сотрудников и топ-менеджеров, сфокусирован на определении связи между проактивностью и эффективностью управления человеческими ресурсами, например показателями текучести кадров, развитости атмосферы взаимной поддержки внутри рабочих команд, возникновением лидерско-

го и креативного поведения у сотрудников [301–303].

Среди результатов деятельности фирмы во внешней среде, формируемых ее проактивным поведением, исследователи рассматривают, например, особенности отношений фирмы с внешними стейкхолдерами, в том числе клиентами, рыночную власть фирмы в различных контекстах [299, 304, 284].

Также в последние годы особое внимание уделяется изучению эффекта от проактивного поведения на индивидуальном уровне. Исследователи отмечают связь между проактивностью сотрудников и их психологическим благополучием, эмоциональным состоянием, показателями социализации на рабочем месте, включающими, например, достижение ролевой ясности, мастерства выполнения задач, удовлетворенности от работы [294, 257, 305–307, 239].

В целом на основе результатов эмпирических исследований можно сделать вывод, что проактивное поведение сотрудника и топ-менеджера создает положительные эффекты внутри организации, улучшая эффективность и качество работы как на индивидуальном уровне, так и на уровне организации [294, 239]. Проактивность фирмы также имеет положительное влияние на результаты деятельности организации и, кроме того, на результаты во внешней среде [300, 265–266]. Однако выводы ряда исследований носят противоречивый характер. Негативный эффект проактивного поведения был выявлен на индивидуальном уровне, например в отношении эмоционального состояния и психологического благополучия сотрудников [294]. На организационном уровне в исследовании авторы подтверждают U-образную связь между проактивной рыночной ориентацией фирмы и прибылью фирмы, делая вывод о том, что высокий уровень проактивной рыночной ориентации является наиболее перспективным с точки зрения обретения фирмой конкурентного преимущества [308]. U-об-

разный характер связи также был выявлен между уровнем проактивности фирмы и масштабом ее международной деятельности, что говорит о том, что средний уровень проактивности снижает способность фирмы выходить на рынки новых стран [291]. Однако авторы исследования отмечают обратную U-образную связь между проактивной рыночной ориентаций и результатами деятельности по созданию нового продукта. Возможно, что противоречивость результатов вызвана различиями в контексте исследований, так как связь между проактивностью и результатами деятельности фирмы чувствительна к таким факторам как, например, размер фирмы, уровень корпоративной диверсификации, динамизм индустрии [287]. Кроме того, влияние факторов внешней среды может носить неоднозначный характер. Так, было выявлено, что внешнее институциональное давление может как усиливать, так и ослаблять эффект от проактивности фирмы [274, 286].

Систематизируя результаты эмпирических исследований, направленных на анализ факторов формирования проактивности в организации, можно сделать вывод о том, что на уровень проактивного поведения оказывают влияние три группы факторов, а именно факторы индивидуального уровня, факторы внутриорганизационной среды и факторы внешней среды [309, 273, 310, 290].

Факторы индивидуального уровня сводятся к социально-демографическим характеристикам топ-менеджеров, а также характеристикам, отражающим уровень их знаний, опыта, владения навыками, а также особенности лидерского поведения [311]. Если рассматривать сотрудников фирмы, то здесь исследователи выделяют особую роль таких факторов, как, например, их собственная мотивация, ощущение психологической безопасности и поддержки, наличие факторов стресса. Основываясь на теории высших эшелонов, исследователи говорят о ключевой роли руководителей в формировании внутри фирмы проактивного поведения.

Положительную роль играют, например, общий опыт и опыт работы в индустрии, а также гендерное разнообразие в команде топ-менеджеров [312–315, 309].

Факторы внутриорганизационной среды включают в себя такие характеристики, как организационная культура фирмы, ее доминирующие стратегические ориентации, организационные способности, а также степень обеспеченности ресурсами. Исследователи приходят к выводу о том, что организационная культура и практики управления человеческими ресурсами, направленные на создание высоких гарантий защищенности сотрудника, создание атмосферы психологической безопасности, очень важны для обеспечения проактивного поведения сотрудников [326]. Характеристики фирмы, связанные с ее гибкостью, как, например, доступность ресурсов и предпринимательская культура, также оказывают положительное влияние на ее проактивное поведение [313]. Основываясь на теории стратегического соответствия, исследователи нашли подтверждение гипотезам о том, что схожие по параметрам стратегические ориентации, как, например, долгосрочная ориентация, усиливают развитие проактивной ориентации фирмы [285]. Также выявлено, что развитию функционального проактивного поведения способствует наличие соответствующих организационных способностей. Например, коммерческие организационные способности способствуют проактивной ориентации на продажи [317].

Наконец, говоря о факторах внешней среды, важно выделить важность институциональной среды и особенностей национальной культуры [240, 290, 305]. Через ценности и институты формируется проактивное поведение как с точки зрения стратегической ориентации фирмы, так и с точки зрения принципов и практик в рамках функциональных направлений, действий работников внутри организации. Также связь может быть обратной. Несовершенства институциональной среды, глубокие кризисные

ситуации или противоречащие принципам проактивности национальные ценности подрывают основы организационного проактивного поведения. Так, исследователями было обнаружено отрицательное влияние на проактивность фирмы таких культурных особенностей, как избегание неопределенности, индивидуализм, дистанция власти [290]. Суровость проявлений экономического кризиса также снижает проактивность фирм [316].

На рисунке 6.2 представлена теоретическая модель, которая обобщает результаты проведенного анализа.

ПРОАКТИВНОСТЬ
- Проактивное поведение сотрудников и топ-менеджеров
- Проактивность команд/групп
- Проактивная стратегическая ориентация фирмы

ФАКТОРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО УРОВНЯ
- Социально-демографические характеристики топ-менеджеров (например, пол, возраст)
- Человеческий капитал (например, индустриальный опыт)
- Индивидуальные черты (например, проактивность, самоэффективность, инициативность)
- Мотивация и цели (например, мотивационные состояния, приверженность)
- Стояния (например, тревога привязанности, качество сна)

ФАКТОРЫ ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЫ
- Организационная культура (например, предпринимательская культура, внутренняя приверженность сотрудников, система управления персоналом)
- Стратегические ориентации (например, ориентация на маркетинг, долгосрочная ориентация)
- Стиль лидерства и отношение к сотруднику со стороны руководства
- Условия работы (например, конфликт задач, карьерные возможности, автономия и разнообразие задач)

ФАКТОРЫ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ
- Институциональные факторы (законодательная среда, давление со стороны стейкхолдеров)
- Культурные ценности (избегание неопределенности, индивидуализм, дистанция власти)
- Последствия кризиса

РЕЗУЛЬТАТЫ НА ИНДИВИДУАЛЬНОМ УРОВНЕ
- Воспринимаемое отношение к сотруднику
- Социализация (например, приверженность, способность справляться с задачами)
- Карьерные перспективы (например, карьерный рост, удовлетворенность карьерой)
- Благополучие сотрудников (например, психологическое благополучие, финансовый успех, баланс между работой и жизнью)

РЕЗУЛЬТАТЫ ФИРМЫ
- Результаты деятельности фирмы (например, прибыль, рост продаж, рентабельность активов)
- Интернационализация деятельности
- Структурно-функциональные особенности
- Отношения со стейкхолдерами, в том числе с клиентами (например, лояльность клиентов, удовлетворенность клиентов, вес фирмы)
- Инновации
- Эффективность управления персоналом (например, текучесть персонала)

Рисунок 6.2. Факторы формирования и результаты проактивности в организационном контексте

6.3.5. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенный в рамках данной работы анализ литературы по теме проактивности в организационном контексте показал многоуровневость и сложность изучаемого феномена. Кроме того, была выявлена противоречивость результатов с точки зрения факторов и результатов проактивного поведения, что делает явной необходимость дальнейшего концептуального оформления проактивности, учитывающего существующие во внешней и внутриорганизационной среде различия.

Различным типам организаций свойственно особое понимание проактивности, на основе которого формируются ожидания в отношении сотрудников, выстраиваются организационная структура и бизнес-процессы, вырабатываются принципы взаимоотношений со стейкхолдерами. Кроме того, институциональная среда, доминирующие ценности национальной культуры могут трансформировать восприятие проактивности, «смещать» стандарты проактивного поведения, формируя аутентичное понимание данного феномена. Это затрудняет применение существующих шкал для оценки проактивности фирмы в контекстах, отличных от контекста, в котором они были разработаны.

В качестве одного из направлений для будущих исследований можно выделить проведение поисковых качественных исследований для уточнения конструкта проактивности в различных организационных и институциональных контекстах, выявления его латентной факторной структуры. Такая необходимость обусловлена тем фактом, что основная часть шкал, разработанных для измерения проактивности и проактивного поведения в контексте организации, отвечает представлениям об этом феномене, которые сложились в развитых странах и в рамках устоявшихся зрелых организаций. Пример такого исследования можно встретить в статье, авторы которой в результате предварительного исследования уточнили

факторную структуру проактивности, добавив вопросы про гуаньси — явление, свойственное китайской институциональной среде [239].

Также очевидным становится тот факт, что восприятие проактивного поведения фирмы может отличаться у разных групп стейкхолдеров. Актуальным является выявление внешних ожиданий в отношении проактивного поведения, а также поиск возможных ответов фирмы на такие ожидания с точки зрения, например, функциональных стратегий.

На основе проведенного анализа выявлено, что недостаточное внимание уделяется изучению факторов, способствующих развитию проактивности как общей стратегической ориентации фирмы, а также ее возникновению как стратегии ответа на особые условия внешней среды, как, например, кризисные ситуации. Таким образом, будущие исследования, ожидается, могут углубить знания о личностных характеристиках руководителей, особенностях их подхода к лидерству, взаимодействии с сотрудниками с точки зрения их связи с проактивностью фирмы. Особое внимание стоит уделить изучению того, как меняется конфигурация и выраженность организационной проактивности под воздействием гендерных различий в команде топ-менеджеров. Также требуется дальнейшая работа над выявлением факторов внутриорганизационной среды различных уровней и их сочетаний, которые наилучшим образом воздействуют на организационное проактивное поведение.

Хотелось бы отметить, что малоизученным остается вопрос эффектов проактивного поведения фирмы на индивидуальном уровне с точки зрения индивидуального субъективного и объективного благополучия руководителей и сотрудников. Также исследователи обращают внимание на пробел в понимании того, какие негативные эффекты могут возникать в отношениях с различными типами стейкхолдеров из-за несбалансированного или неуместного проактивного поведения фирмы [298].

В таблице 6.3 систематизирована информация о наиболее значимых направлениях будущих исследований проактивности в рамках организационного контекста с выделенными возможными теоретическими основами и методологиями.

Таблица 6.3. Направления будущих исследований проактивности

Тема	Исследовательский вопрос	Теоретическая основа	Методология исследования
Роль контекста	Как феномен проактивности появляется в российском организационном контексте?	Теория встроенности / embeddedness theory [627].	Метод включенного наблюдения, этнография, кейс-стади.
Мотивации и барьеры	Что мотивирует сотрудников, управленческий состав, современные бизнес-организации к проявлению проактивности в своей профессиональной деятельности? Какие существуют барьеры для проявления проактивности на рабочем месте?	Теории мотивации / Motivation theories [88, 644, 671].	Метод включенного наблюдения, кейс-стади.
Организационная архитектура	Как меняются проявления феномена проактивности в зависимости от типа фирмы (новые фирмы, малый и средний бизнес, фирмы, ведущие международную деятельность и т. д.), ее идентичности, организационной культуры, набора доступных ресурсов?	Ресурсный подход / resource-based view [277, 672], теория динамических способностей / theory of dynamic capabilities [665], теория организационной идентичности / organizational identity theory [598, 625].	Метод включенного наблюдения, лонгитюдный кейс-стади, методы регрессионного анализа, метод сравнительного качественного анализа.

Тема	Исследовательский вопрос	Теоретическая основа	Методология исследования
	Какие конфигурации организационной архитектуры наилучшим образом сочетаются с проактивным поведением фирмы, ее сотрудников и управленческого состава?		
Гендерный фактор	Как отличается понимание проактивного поведения в зависимости от гендера на разных уровнях организационной иерархии? Какое влияние проактивность сотрудников-женщин или руководителей-женщин оказывает на их карьерную траекторию [365]?	Теория гендерных ролей / gender role theory [607, 631] и теория социальных ролей / social role theory [619].	Глубинные интервью, метод включенного наблюдения, лонгитюдный кейс-стади.
Негативные эффекты	Какие формы проактивности на разных уровнях организационной иерархии наиболее / наименее желательны с точки зрения высшего руководства / сотрудников? Какие негативные эффекты может создавать проактивное поведение в организационном контексте?	Концепция психологического благополучия / concept of psychological well-being [673, 400], теория консервации ресурсов / conservation of resources theory [276].	Глубинные интервью, метод включенного наблюдения, лонгитюдный кейс-стади.

Тема	Исследовательский вопрос	Теоретическая основа	Методология исследования
Институцио-нальное и конкурентное давление	Какое влияние на проактивное поведение фирмы оказывает давление со стороны внешних стейкхолдеров/ конкурентов? Как фирма формирует собственные ожидания в отношении проактивного поведения внешних стейкхолдеров?	Теория организационной адаптации / organizational adaptation theory [615, 642], теория неопределенности / contingency theory [617, 669], теория легитимизации / legitimation theory [621, 664].	Метод включенного наблюдения, лонгитюдный кейс-стади, методы регрессионного анализа.
Роль внешней среды	Какое влияние на проактивное поведение сотрудников, топ-менеджеров, фирмы в целом оказывает кризисная ситуация / состояние неопределенности / ситуация повышенных рисков? Какие проявления проактивного поведения способствуют большей индивидуальной и организационной устойчивости в условиях кризиса?	Теория организационной адаптации / theory of organizational adaptation, теория жесткости / threat-rigidity theory [663], теория неопределенности / contingency theory.	Лонгитюдный кейс-стади, методы регрессионного анализа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая глава доклада посвящена анализу литературы по теме проактивности в организационном контексте. В результате систематизации и сопоставления результатов эмпирических исследований по теме удалось

выделить доминирующие подходы к пониманию проактивности в рамках фирмы и обобщить теоретические основы изучения данного феномена. Кроме того, были определены преобладающие в исследованиях подходы к операционализации теоретических конструктов, относящихся к проактивности в контексте фирмы. Особое внимание было отведено анализу результатов эмпирических исследований в части систематизации знаний о факторах и эффектах проактивного поведения. На основе выполненного анализа удалось выделить пробелы в изучении феномена проактивности и определить направления дальнейших исследований.

Полученные результаты следует трактовать с учетом следующих ограничений. Первое ограничение — сужение выборки до статей из высокорейтинговых журналов, что позволяет осветить глобальную повестку и современное состояние исследований проактивности в условиях фирмы среди самых авторитетных издательств. Из-за строгости отсева в выборку не вошли статьи исследователей проактивности в России, поэтому в дальнейших обзорных исследованиях можно сфокусировать внимание на статьях по региональному признаку, что вероятно негативно скажется на качестве отбираемых статей.

Второе ограничение — фокус внимания на проактивном поведении в условиях фирмы. Статьи, которые не вошли в обзор, обращаются к другому контексту, например государственной службе, некоммерческому сектору, обучающей среде, или изучают другие схожие концепты, такие как индивидуальная предпринимательская ориентация, предпринимательское лидерство и др. Тем не менее даже в рамках одной выбранной концепции наблюдается большое разнообразие граней и трактовок и требует адаптации к выбираемому исследователями контексту. Финальное ограничение связано с языком анализируемых статей. Так как все статьи выборки были написаны на английском, вариант перевода, предложенный авторами данного обзора, также требует эмпирической апробации.

Для современного этапа концептуального развития проактивности характерна смысловая размытость понятия, недостаточное внимание, уделяемое выбору контекста исследования, которая ведет к неоднозначности их результатов, трудностям в понимании различий между проактивностью и другими организационными феноменами как предпринимательское лидерство или индивидуальная предпринимательская ориентация. С целью решения данной проблемы авторами предлагается провести работу по реконцептуализации феномена проактивности с учетом особенностей институционального контекста, в котором действуют бизнес-организации. Реализация предлагаемых идей для эмпирических исследований с применением разработанных методологических основ позволит устранить неоднозначность в понимании факторов и эффектов проактивности в контексте фирмы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из наиболее важных тем в современных дискуссиях о развитии человека и общества, отраженных, в частности, в национальных целях развития страны до 2030 года, является формирование у человека способности действовать инициативно и социально ответственно, принимать осознанное деятельное участие в общественном развитии, способствовать эффективной адаптации своего непосредственного окружения и страны в целом к меняющимся условиям.

В российской исследовательской традиции наиболее распространенными понятиями, отражающими проблематику самостоятельности или «агентности» («agency»), являются разрабатываемые преимущественно психологами конструкты «субъектности», «автономии», «личностного потенциала», с характерным для них акцентом на внутреннем мире человека.

Между тем, как показал авторский коллектив настоящего доклада, особая острота проблемы самостоятельности (агентности) сегодня связана с тем, что в последние десятилетия в соотношении между индивидом и социальной средой происходят значительные сдвиги, которые остаются недостаточно изученными эмпирически и понятыми теоретически в современной литературе.

В частности, в современных исследованиях (несмотря на ряд исключений, см. [578]) образование, включая школу и неформальное дополнительное обучение подростков, преимущественно рассматривается как сфера интеграции человека в общественных структурах (то есть уже существующие сообщества с заданными в них правилами), но не как область поддержки действия, трансформирующего и совершенствующего указанные структуры, например, меняющие правила и нормы поведения в уже существующих группах или создающие новые сообщества. Указанный под-

ход соответствует и доминирующему взгляду в социально-гуманитарных науках на прочие институты и общество в целом, который условно можно назвать «структурно-детерминистским». Но насколько такой взгляд на проблему соотношения индивидуального действия и социальной структуры, в том числе для сферы образования, адекватен современным реалиям? В настоящем докладе был предложен взгляд на указанные вопросы с междисциплинарных позиций.

Обобщая, можно заключить, что в XXI веке новые тенденции социально-экономического развития, включая ускорение структурной динамики в различных сферах общественной жизни, рост неустойчивости и другие проявления, которые в литературе было предложено называть «деструктурацией», ставят новые вызовы перед общественным и индивидуальным благополучием во всем мире, в том числе в России.

В условиях «парадокса производительности» [579] становится невозможно полагаться исключительно на естественную институциональную динамику в стратегиях социально-экономического развития; все более актуальной задачей становится формирование адекватного современным реалиям человеческого капитала, включая те его компоненты, которые способствуют позитивной трансформации сложившихся институтов (в частности, в экономике). В новых условиях наряду с когнитивными не менее важным является развитие других видов компетенций, которые обозначаются понятиями «некогнитивных» или «универсальных» и постепенно интегрируются в единую структуру образовательных результатов XXI века и требований к человеку в корпоративном контексте и в сфере труда в целом. В сфере образования все более остро ставится вопрос поддержки проектной работы, так называемого самонаправленного обучения, а также предпринимательского поведения в разных сферах: университетское технологическое предпринимательство, крафтовое (ремесленное) предпринимательство, корпоративное предпринимательство и т. п.

Продолжающаяся глобальная пандемия, которая заставила миллионы людей по всему миру учиться, работать и отдыхать в принципиально других условиях, когда традиционные механизмы социального контроля или прекратили работать, или существенно снизили эффективность, стала ярким катализатором глобального тренда трансформации существующей социальной структуры, «деструктурации», то есть повышения гибкости в самых разных сферах общественной жизни, включая досуг, семейную жизнь и образование. Суть этого процесса в том, что структуры и институты становятся все более зависимы от проактивного индивидуального действия — «трансформирующей агентности» [580].

Обобщая представленные в настоящем докладе результаты, можно заключить, что рассматриваемый процесс, как правило, проявляется, во-первых, в снижении возможностей внешнего институционального принуждения по отношению к индивидуальному действию, во-вторых, в расширении разнообразия совершаемых индивидами действий в рамках института, в-третьих, в повышении легитимности соответствующего разнообразия деятельности, включая легитимность даже той деятельности, которая направлена на изменение самого института — «трансформирующей агентности».

В завершение необходимо отметить, что эффекты самостоятельного проактивного поведения, или агентности, как и социальные изменения в целом, далеко не всегда позитивны. Более того, негативные (или кажущиеся таковыми) эффекты могут быть более заметны, чем положительные. Однако в настоящее время взгляд, фокусирующийся на возможностях созидательного проактивного действия, видится продуктивным, в том числе, для выстраивания таких институтов, которые бы это действие стимулировали и поддерживали (например, в сфере образования, предпринимательства, корпоративной занятости или здравоохранения). Это особенно важно в ситуации глобального институционального кризиса, стремительно ускорившегося в 2022 году.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности / Сорокин П. С. [и др.]. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022.
2. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями, при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. — АНО РСВ.
3. Campbell P. Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. Journal of professional capital and community, 2020.
4. Ребугини П. А. Критическая агентность и будущее критики / П. А. Ребугини // Социологические исследования, 2018. – № 11. – С. 3–16.
5. Давыдов Д. А. Классовое господство в эпоху посткапитализма. Часть 1. Этос персоналиата / Д. А. Давыдов // Социологические исследования, 2022. – № 7. – С. 142-152. DOI 10.31857/S013216250019870-0.
6. Латыпов И. А. Действие, парадокс и непреднамеренные последствия: контрфинальность как комплексная социологическая проблема / И. А. Латыпов // Социологические исследования, 2022. – № 5. – С. 3–14. – DOI 10.31857/S013216250018915-9
7. Engeström Y. The future of activity theory: A rough draft //Learning and expanding with activity theory, 2009. – P. 303–328.
8. Miettinen R. Ascending from the abstract to the concrete and constructing a working hypothesis for new practices //Evald Ilyenkov's Philosophy Revisited, Helsinki: Kikimora Publications, 2000. – P. 111–129.
9. Сорокин П. С. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи / П. С. Сорокин, И. Д. Фрумин // Вопросы образования, 2022. – № 1. – С. 116–137.
10. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. [и др.]. – Политиздат, 1975. – С. 57–95.

11. Бэкхёрст Д. К вопросу об эволюции теории деятельности / Д. К. Бэкхёрст // Культурно–историческая психология, 2006. — Т. 2. — № 4. — С. 79–84
12. Bandura A. Toward a psychology of human agency //Perspectives on psychological science, 2006. — Т. 1. — № 2. — P. 164–180.
13. Giddens, A. The constitution of society. Berkeley: University of California Press, 1984.
14. Archer, M. Structure, agency and the internal conversation. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
15. Карпов А. В. Психологический анализ деятельности: учеб. пособие / А. В. Карпов, И. Г. Савин, 2005.
16. Sen A. Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press, 1999.
17. Давыдов В. В. Учащийся начальной школы как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман // Журнал Российская и восточноевропейская психология, 2003. — № 41 (5). — С. 63–76.
18. Карпов А. В. Рефлексия как интегратор системы психических процессов / А. В. Карпов. — Ярославский государственный педагогический институт [сайт], 2005. — URL: http://yspu. org/images/archive/ (дата обращения: 28.08. 2014).
19. Lawrence, T., Suddaby, R., & Leca, B. Institutional work: Refocusing institutional studies of organization. Journal of management inquiry, 2011. – № 20 (1). — P. 52–58.
20. Hardy, C., & Maguire, S. (2008). Institutional entrepreneurship. The Sage handbook of organizational institutionalism, 2008. — № 1. — P. 198–217.
21. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал, 2016. — № 62, С. 18–37.
22. Bourdieu P. The logic of practice, Stanford University Press, Stanford, CA, 1990.

23. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? American Journal of Sociology, 1998. — № 103 (4). — P. 962–1023.

24. Кузьминов Я. И., Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт, 2019. — Т. 13. — № 2. — С. 19–41.

25. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2001. — 511 с

26. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР: учебное пособие / П. Я. Гальперин. — М.: 1959. — Т. 1.

27. Baker W. Bisociation, Creativity, and Interiorization // Creativity of an Aha! Moment and Mathematics Education. Brill, 2021. — P. 301–320.

28. Atkinson R. C., Shiffrin R. M. Human memory: A proposed system and its control processes //Psychology of learning and motivation. — Academic Press, 1968. — Т. 2. — P. 89–195.

29. Baddeley A. D. Is working memory still working? // European psychologist, 2002. — Т. 7. — № 2. — 85 p.

30. Sweller J. Implications of cognitive load theory for multimedia learn

31. Sweller J. Cognitive load theory //Psychology of learning and motivation. — Academic Press, 2011. — Т. 55. — P. 37–76. ing //The Cambridge handbook of multimedia learning, 2005. — Т. 3. — № 2. — P. 19–30

32. Поройков С. Ю. Анализ типов мышления / С. Ю. Поройков // Метафизика, 2014. — № 4. — С. 122

33. Штомпка П. Формирование социологического воображения. Значение теории. / П. Штомпка // Социологические исследования, 2005. — № 10. — С. 64–71.

34. Zielińska A. et al. Self–regulation in creative learning: Agentic perspective // Creativity. Theories–Research–Applications, 2021. — Т. 8. — № 1. — P. 52–71.

35. Stetsenko A. Creativity as dissent and resistance: Transformative approach

premised on social justice agenda. In the Palgrave handbook of social creativity research. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. — P. 431–445.

36. Cristiano J. L. Agency, structure, and creativity: three analytical models. Sociológica (México), 2018. — № 33 (93). — P. 119–150.
37. Joas, Hans. The Creative of Action. Chicago: Chicago Univesity Press, 2005.
38. Kreibig, S.D. Autonomic nervous system activity in emotion: A review. Biol. Psychol, 2010. — № 84. — P. 394–421.
39. Cutmore T.; James, D.A. Sensors and Sensor Systems for Psychophysiological Monitoring: A Review of Current Trends. J. Psychophysiol, 2007. — № 21. — P. 51–71. — doi:10.1027/0269–8803.21.1.51
40. Cozolino L., & Walker M. D. The social construction of the human brain. In Risking human security. Routledge, 2018. — P. 3–18.
41. APA Dictionary of Psycholohy // American Psychological Association URL: https://dictionary.apa.org/emotion.
42. Šimić G. et al. Understanding emotions: Origins and roles of the amygdala //Biomolecules, 2021. — T. 11. — № 6. — P. 823.
43. zard C. E. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. Perspectives on Psychological Science, 2007. — № 2 (3). — P. 260–280.
44. Izard C. E. Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. Emotion Review, 2001. — № 3 (4). — P. 371–378. — https://doi.org/10.1177/1754073911410737.
45. Tomkins, S. S. Affect as amplification: Some modifications in theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), Emotion: Theory, research, and experience. Academic Press, 1980. — № 1. — P. 141–164.
46. Panksepp J., & Watt D. What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. Emotion Review, 2011. — № 3 (4). — P. 387–396. — https://doi .org/10.1177/175407391141074.
47. Scarantino A., & Griffiths, P. Don't give up on basic emotions. Emotion Review,

2011. — № 3 (4). — P. 444–454. — https://doi.org/10.1177/1754073911410745

48. Keltner D., Sauter D., Tracy J., & Cowen, A. Emotional expression: Advances in basic emotion theory. Journal of Nonverbal Behavior, 2019. — № 43. — P. 133–160. — https://doi.org/10.1007/s10919–019–00293–3.
49. Plutchik R. The nature of emotions. American Scientist, 2001. — № 89 (4). — 344–350. — https://www.jstor.org/stable/27857503.
50. Silver D. The moodiness of action. Sociological Theory, 2011. — № 29 (3). — 199–222.
51. Mayer J. D., Caruso D. R., & Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review, 2016. — № 8 (4). — P. 290–300. — https://doi.org/10.1177/1754073916639667.
52. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury, 1996.
53. Jason Hughes Bringing emotion to work: emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character Work, Employment & Society, SEPTEMBER, 2005. — Vol. 19. — № 3. — P. 603–625.
54. Grugulis I., Dundon T. and Wilkinson A. ‘Cultural Control and the “Culture Manager”: Employment Practices in a Consultancy’, Work Employment and Society, 2000. — № 14 (1). — P. 97–116.
55. Haggard P. The neurocognitive bases of human volition // Annual review of psychology, 2019. — T. 70. — P. 9–28.
56. Passingham RE, Bengtsson SL, Lau HC. Medial frontal cortex: from self–generated action to reflection on one’s own performance. Trends Cogn. Sci., 2010. — № 14 (1). — P. 16–21.
57. Davidson D. Actions, reasons, and causes. J. Philos, 1963. — № 60 (23). — P. 685–700
58. Fr.iston K., Rigoli F., Ognibene D., Mathys C., Fitzgerald T., Pezzulo G. Active inference and epistemic value. Cogn. Neurosci, 2015. — № 6 (4). — P. 187–214.
59. Wittgenstein L. Philosophical Investigations. Hoboken, NJ: Wiley. 3rd ed.,

1953.

60. Filevich E, Kuhn S, Haggard P. Intentional inhibition in human action: the power of «no» Neurosci. Biobehav. Rev., 2012. — № 36 (4). — 1107–18.
61. Мироненко И. А., Сорокин П. Проблема проактивности личности во взаимодействии со средой в современном международном дискурсе / И. А. Мироненко, П. Сорокин // Психологический журнал, 2021.
62. Quirin M. et al. Effortless willpower? The integrative self and self–determined goal pursuit //Frontiers in Psychology, 2021. — Т. 12. — С. 658.
63. James W. Moore, Sukhvinder S. Obhi, Intentional binding and the sense of agency: A review, Consciousness and Cognition, Volume 21, Issue 1, 2012, P. 546–561.
64. Wilk R. The edge of agency: routines, habits and volition. In Time, consumption and everyday life. Routledge, 2020. — P. 143–154.
65. Laktionova A. Will and Volition: Personal Conditions of Possibility of Being an Agent. Filosofska Dumka, 2021 (4). — P. 153–162.
66. Baumeister R. F. Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. Motivation and Emotion, 2016. — № 40. — P. 1–10.
67. Dennett, D. C. Elbow room: The varieties of free will worth wanting. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.
68. Sen A. Rationality and Freedom. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
69. Cudd A. COMMITMENT AS MOTIVATION: AMARTYA SEN'S THEORY OF AGENCY AND THE EXPLANATION OF BEHAVIOUR. Economics and Philosophy, 2014. — № 30 (1). — P. 35–56. — doi:10.1017/S0266267114000030.
70. Elder G.H. «The life course as developmental theory», Child Development, 1998. — № 69 (1). — P. 1–12.
71. Schoon I., Lyons–Amos M. A socio–ecological model of agency: The role of psycho–social and socioeconomic resources in shaping education and

employment transitions in England //Longitudinal and Life Course Studies, 2017. — Т. 8. — № 1. — P. 35–56.

72. Кузьминов, Я., Сорокин, П., & Фрумин, И. (2019). Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт, 2019. – № 13 (S2). — С. 19–41.
73. Сорокин П. С., Вятская Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны/ П. С. Сорокин, Ю. А. Вятская // Образование и наука, 2022. — Т. 24. — № 1. — С. 11–52.
74. Sorokin P. S., Froumin I. 'Utility' of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas // Policy Futures in Education, 2022. — Vol. 20. — № 2. — P. 201–214.
75. Kuzminov Y. I., Sorokin P. S., Froumin I. How can education contribute to socioeconomic development? Rethinking Human Capital for the Labour Market of the future, in: Bologna Process beyond 2020: Fundamental Values of the EHEA. Bononia University Press, 2020. — P. 85–91.
76. De Raad, B. The Big Five Personality Factors, Seattle, WA, USA: Hogrefe, 2000.
77. Goldberg L.R. 'An alternative description of personality: The Big–Five factor structure', Journal of Personality and Social Psychology, 1990. — № 59. — P. 1216–1229.
78. John, O.P., L.P. Naumann and C.J. Soto 'Paradigm shift to the integrative Big–Five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues', in O.P. John, R.W. Robins and L.A. Pervin (eds), Handbook of Personality: Theory and Research, New York, NY, USA: Guilford Press, 2008. — P. 114–158.
79. Kautz, T., & Zanoni, W. Measuring and fostering non–cognitive skills in adolescence: Evidence from Chicago Public Schools and the OneGoal Program. Chicago, IL: University of Chicago, 2014.
80. Zimmerman B. J., Campillo M. Phases and subprocesses of selfregulation //The nature of problem solving, 2003. — 239 p.

81. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence, 1976.

82. Duncan T. G., McKeachie W. J. The making of the motivated strategies for learning questionnaire // Educational psychologist, 2005. — Т. 40. — № 2. — P. 117–128.

83. Cross D. R., Paris S. G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension //Journal of educational psychology, 1988. — Т. 80. — № 2. — P. 131.

84. Hennessey M. G. Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching–Learning, 1999.

85. Martinez M. E. What is metacognition? //Phi delta kappan, 2006. — Т. 87. — № 9. — P. 696–699.

86. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective //Asian journal of social psychology, 1999. — Т. 2. — № 1. — P. 21–41.

87. Kluwe R. H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // Animal mind—human mind. — Springer, Berlin, Heidelberg, 1982. — P. 201–224.

88. Bandura, A. Social cognitive theory of self–regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991. — 50 (2). — P. 248–287.

89. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы, 1998.

90. Brümmer–Schumann C., Weis M. Global Competence Awareness and Agency: A Model Including Self–Regulation, 2022.

91. Shogren K. A., Raley S. K. Causal Agency Theory: Defining Self–Determined Actions // Self–Determination and Causal Agency Theory. — Springer, Cham, 2022. — P. 3752.

92. Карпов, А. В. (2005). Рефлексия как интегратор системы психических процессов / А. В. Карпов // Ярославский государственный педагогический институт, 2005. — URL: http://yspu. org/images/archive/ (дата обращения: 28.08. 2014).

93. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал, 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–57.

94. Darics E., & Koller V. Social actors “to go”: An analytical toolkit to explore agency in business discourse and communication. Business and Professional Communication Quarterly, 2019. — № 82 (2). — P. 214–238.

95. Vautier S. The operationalization of general hypotheses versus the discovery of empirical laws in Psychology. Philosophia Scientiæ. Travaux d’histoire et de philosophie des sciences, 2011. Sep 1 (15–2): 105–22.

96. Cavazzoni F, Fiorini A, Veronese G. How do we assess how agentic we are? A literature review of existing instruments to evaluate and measure individuals’ agency. Social Indicators Research. 2021 Sep 4:1–29.

97. Weber M, Kalberg S. The Protestant ethic and the spirit of capitalism. Routledge, 2013 Jul 4.

98. Корешникова Ю. Н. Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах / Ю. Н. Корешникова, И. Д. Фрумин, Т. В. Пащенко. — Педагогика, 2020. — Т. 84. — № 9. — С. 45–54.

99. SuperProject. Сравнительное исследование образовательных достижений студентов инженерных специальностей вузов в России, Китае и США // Высшая школа экономики. (Дата доступа: 07.12.2019).

100. Loyalka P. et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia, and the United States // Nature Human Behaviour. March, 2021. — P. 1–13.

101. Чернышова Н. А. Формирование учителями стратегий учения школьников / Н. А. Чернышова // Психолого–педагогические исследования, 2020. — Т. 12. — № 3. — С. 95–109.

102. Филенко И. А., Богомаз С. А. Изменение характеристик регуляторных процессов и ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях пандемии // Сибирский психологический журнал, 2022. — № 83. — С. 46–66.

103. Melianova E., Parandekar S., Patrinos H.A., Volgin A. Returns to Education in the Russian Federation: Some New Estimates // Policy Research Working Paper, 2020. — № 9387.

104. Тихонова Н. Е., Каравай А. В. Динамика некоторых показателей общего человеческого капитала россиян в 2010–2015 гг. // Социологические исследования, 2018. — № 5. — С. 84–98.

105. Аникин В. А. Человеческий капитал в посткризисной России: состояние и отдача // Журнал институциональных исследований, 2018. — Т. 10. — № 2. — С. 90–117.

106. Psacharopoulos G., Patrinos H.A. Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature // Education Economics, 2018. — Vol. 26. — № 5. — P. 445–458.

107. Капелюшников Р. И. Отдача от образования в России: Ниже некуда? // Серия WP3 «Проблемы рынка труда» [Текст]: препринт WP3/2021/03 / М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 52 с.

108. Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2021. — № 5. — С. 2.

109. Сорокин П. С., Вятская Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Образование и наука, 2022. — Т. 24. — № 1. — С. 11–52.

110. Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества. / П. С. Сорокин, И. Д. Фрумин, Е. А. Терентьев, Ю. Н. Корешникова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022.

111. Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены, 2021. — № 5. — С. 216–241.

112. Сорокин П. С., Мироненко И. А. Проблема проактивности личности во взаимодействии со средой в современном международном дискурсе // Психологический журнал, 2022. — Т. 43. — № 4. — С. 90–100.

113. Ma Y. et al. Promoting Chinese children's agency in science learning: Conceptual PlayWorld as a new play practice //Learning, Culture and Social Interaction, 2022. — Т. 33.

114. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]: Проект среднесрочной стратегии на 2022–2029 гг., 38 с. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378083_rus (Дата обращения: 12.05.2022).

115. EdTechDigest [Электронный ресурс]: China's Got Educational Game, 2016. URL: https://www.edtechdigest.com/2016/05/10/chinas–got– educational–game/ (Дата обращения: 12.05.2022).

116. Еремина Е.В. Поддержка в игровой деятельности инициативности и самостоятельности у детей дошкольного возраста, определяемых целевыми ориентирами ФГОС ДО / Е. В. Еремина // Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС, 2014. — С. 80.

117. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/#review (Дата обращения: 23.06.2022).

118. Академия развития творчества. Олимпиада для дошкольников «К школе готов!» Окружающий мир. URL: https://www.art–talant.org/raspisanie/olimpiada–dlja–doshkolnikov–k–shkole–gotov–okruzhajuschij–mir (Дата обращения: 23.06.2022).

119. Академия развития творчества. Всероссийская олимпиада для дошкольников «Мир человека. Еда и продукты». URL: https://www.art–talant.org/raspisanie/vserossijskaja–olimpiada–dlja–doshkolnikov–mir–cheloveka–eda–i–produkty (Дата обращения: 23.06.2022).

120. Вдохновение. URL: https://vdohnovenie.space/ (Дата обращения: 23.06.2022).

121. Марина Шилкина: «Решение всегда внутри тебя». URL: https://s–leaders.ru/2021/02/16/marina–shilkina–reshenie–vsegda–vnutr/ (Дата обращения: 21.08.2022).

122. НеДетский бизнес и новые возможности. URL: https://eukids.ru/blog/nedetskij–biznes–i–novye–vozmozhnosti (Дата обращения: 21.08.2022).

123. Бизнес–школа. URL: https://s–leaders.ru/2021/02/16/marina–shilkina–reshenie–vsegda–vnutr/ (Дата обращения: 21.08.2022).

124. Теория поколений была придумана в 1991 году американскими исследователями У. Штраусом и Н. Хау. К поколению Z относят людей, родившихся примерно с 1997 по 2012 гг. EY [Электронный ресурс]. Report — How business and education can help Gen Z reframe the future, 2021. URL: https://www.ey.com/en_gl/corporate–responsibility/how–business–and–education–can–help–gen–z–reframe–the–future (Дата обращения: 12.05.2022).

125. Арбатская Е. С., Дичина Н. Ю. Диагностика выявления проблем в детско–родительских отношениях: методическое пособие. Ангарск–Иркутск. ОГБУ ДПО «Учебно–методический центр развития социального обслуживания», 2017.

126. Башманова Е. Л. Опыт исследования образовательных запросов родителей к школе / Е. Л. Башманова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2019. – № 2 (50). — С. 98–107.

127. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский. — М.: 2016. — С. 53.

128. Смешанное обучение в России. Опыт «Школы Тубельского». URL: http://blendedlearning.pro/new–school/ed–independence/tubelsky// (Дата обращения: 23.06.2022).

129. Лицей «Ковчег — XXI». Нескучная школа. URL: https://covcheg.org/ (Дата обращения: 23.06.2022).

130. Новая школа. URL: https://home.n.school/ (Дата обращения: 23.06.2022).

131. Хорошкола. URL: https://hi.horoshkola.ru/ (Дата обращения: 23.06.2022).

132. Новая школа. Шпаргалка. URL: https://home.n.school/shpargalka (Дата обращения: 23.06.2022).

133. Новая школа. Шпаргалка. Почему важен школьный климат и как его улучшить. URL: https://home.n.school/shp_school_climate (Дата обращения: 22.06. 2022).

134. Новая школа. Шпаргалка. Как развивать самостоятельность в школе. URL: https://home.n.school/shp_article_independence (Дата обращения: 22.06.2022).

135. Новая школа. Шпаргалка. Развитие учебной самостоятельности. URL: https://home.n.school/shp_uchebnaya_samostoyatelnost (Дата обращения: 22.06.2022).

136. Хорошкола. События в Хорошколе. Хорошкольники построили новую школу. URL: https://hi.horoshkola.ru/tpost/hti6um7d61–horoshkolniki–postroili–novuyu–shkolu (Дата обращения: 22.06.2022).

137. Хорошкола. События в Хорошколе. Международная Олимпиада «ИнтеллекТ». URL: https://hi.horoshkola.ru/tpost/834mfvdku1–mezhdunarodnaya–olimpiada–intellekt (Дата обращения: 22.06.2022).

138. Московская Вальдорфская школа им. А. А. Пинского. URL: http://www.1060.ru/ (Дата обращения 12.08.2022).

139. Montessori School of Moscow. URL: https://mosmontessori.ru/ (Дата обращения: 12.08.2022).

140. Montessori School of Moscow. Миссия. URL: https://mosmontessori.ru/mission (Дата обращения: 18.08.2022).

141. Montessori School of Moscow. Дополнительные занятия. URL: https://mosmontessori.ru/mission (Дата обращения: 18.08.2022).

142. Montessori School of Moscow. Отзывы родителей. URL: https:// mosmontessori.ru/parents_stories (Дата обращения: 18.08.2022).

143. FOXNET. Пять треков успешного предпринимательства и профессионального развития. URL: https://forumfox.net/#b542 (Дата обращения:

17.08.2022).

144. Индикаторы образования: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина [и др.] // Нац. исслед. унивеситет «Высшая школа экономики». М.: 2022.

145. Носкова Т. Н., Куликова С. С. Самоорганизация во внеаудиторной работе студентов в условиях информатизации // Вестник университета, 2012. — № 14–1. — С. 265–271.

146. Тинькофф. Нулевой семестр. URL: https://fintech.tinkoff.ru/study/academy/zero_semester/ (Дата обращения: 23.06.2022).

147. Фоксфорд. Навыки высокоэффективных школьников. URL: https://foxford.ru/courses/4854/landing/ (Дата обращения: 24.06.2022).

148. Skillbox. Тайм–менеджмент. URL: https://goo–gl.me/iQRmN. (Дата обращения: 23.06.2022).

149. Coursera. Как работать умнее, а не тяжелее: Планирование рабочего времени для повышения личной и профессиональной производительности. URL: https://goo–gl.me/phC4g (Дата обращения: 02.06.2022).

150. Нетология. Как организовать личные рабочие процессы для достижения результатов. URL: https://netology.ru/courses/organizational_process (Дата обращения: 25.06.2022).

151. Fajaryati N. et al. The employability skills needed to face the demands of work in the future: Systematic literature reviews // Open Engineering, 2020. — Т. 10. — №. 1. — P. 595–603 (Дата обращения: 21.06.2022).

152. University of North Dacota. Public Speaking Online Course. URL: https://und.edu/academics/online/enroll–anytime/comm110.html. (Дата обращения: 24.06.2022).

153. edX. Public Speaking. URL: https://goo–gl.me/buzAP. (Дата обращения: 27.06.2022).

154. Coursera. Специализация Dynamic Public Speaking. URL: https://goo–gl.me/Xm6tI (Дата обращения: 20.06.2022).

155. Sandra Zimmer and Self Expression Center. URL: https://www.sandrazimmer. com/improve–public–speaking/ (Дата обращения: 20.06.2022).

156. IVY CAMPUS USA. Master the Art of Public Speaking — 5 Weeks. URL: https://ivycampsusa.com/products/after–school–classes–master–the–art–of–public–speaking (Дата обращения: 20.06.2022).

157. Учебный центр Специалист. URL: https://www.specialist.ru/course/samop (Дата обращения: 20.06.2022).

158. Udemy. URL: https://www.udemy.com/courses/search/?src=ukw&q=public+speaking (Дата обращения: 24.06.2022).

159. Spreechka. Курс по самопрезентации. URL: https://speechkastudio.ru/course_base (Дата обращения: 20.06.2022).

160. Институт психосоматики. Искусство речи и самопрезентации URL: https://psy–university.com/programs/start/speech/ (Дата обращения: 24.06.2022).

161. Deloitte [Электронный ресурс]: College students' mental health and well–being. Lessons from the front lines of COVID–19. URL: https://www2. deloitte.com/us/en/insights/industry/public–sector/college–students– mental–health–covid–19.html (Дата обращения: 12.05.2022).

162. ВШЭ бизнес–инкубатор. URL: https://inc.hse.ru/ (Дата обращения: 26.08.2022).

163. MGIMO business. URL: https://mgimo.business/ (Дата обращения: 27.08.2022).

164. START.MISS.RU. Центр развития молодежного предпринимательства НИТУ «МИСиС» URL: http://www.start.misis.ru/ (Дата обращения: 26.08.2022).

165. Санкт–Петербурский государственный университет. Внеучебная деятельность. Бизнес–инкубатор СПбГУ. URL: https://students.spbu.ru/project–activities/140–proektnaya–deyatelnost/5938–biznes–inkubator–spbgu.html (Дата обращения: 26.08.2022).

166. Северо–кавказский федеральный университет. Бизнес–инкубатор СКФУ. URL: https://www.ncfu.ru/innovations/innovacionnaya– infrastruk-

tura/biznes–inkubator/ (Дата обращения: 27.08.2022).

167. Исаева С. А, Соловьева М. Ф, Савиных В. Н. Развитие волонтерского движения в образовательных организациях Кировской области. Учебно–методическое пособие, Киров: 2020. — С. 48.

168. Ю. Скокова, И. Краснопольская, И. Корнеева. Институт образования. Практики вузов по поддержке волонтерской деятельности студентов в период пандемии. URL: https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/363052929. pdf (Дата обращения: 26.08.2022).

169. Болкунов И. А. Обучение при сокращении контактных часов / И. А. Болкунов // Таврический научный обозреватель, 2017. — № 2 (19). (Дата обращения: 26.08.2022).

170. Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово–промышленный университет «Синергия»». Рабочая программа воспитания направления подготовки 33.05.01. Фармация для всех форм обучения. URL: https://synergy.ru/assets/upload/official_documents/educational_programs/rpv/spc/33.05.01.pdf. (Дата обращения: 26.08.2022).

171. Retail&Loyalty. Каждый человек — талант. Как ИКЕА обучает своих сотрудников, 2021. https://retail–loyalty.org/expert–forum/kazhdyy–chelovek–talant–kak–ikea–obuchaet–svoikh–sotrudnikov/. (Дата обращения: 04.07.2022).

172. TRUE&KAMPUS. Корпоративное обучение не для галочки. URL: https://drive.google.com/file/d/1VCk48RK–c6idqj–XntLNn_4ojT6PaD5m/view (Дата обращения: 10.07.2022).

173. Deloitte [Электронный ресурс]: Organizations will unleash the power of self–organized teams. URL: https://www2.deloitte.com/us/en/blog/human–capital–blog/2021/predictions–teams.html (Дата обращения: 12.05.2022).

174. PwC [Электронный ресурс]: Agility starts with self–organization. URL: https:// www.pwc.com/my/en/perspective/people–and–organisation/181113–blog–pno–agility–starts–with–self–organisation.html (Дата обращения:

12.05.2022).

175. Ernst&Young. Деловые женщины. URL: https://eawf.ru/contests/– delovye–zhenshchiny–e–y/ (Дата обращения: 14.07.2022).

176. Тупикова Ю. В. Влияние эффективности корпоративных и традиционных университетов в развитии персонала для современного бизнеса / Ю. В. Тупикова // Инновации и инвестиции, 2018. — № 9. — С. 102–104.

177. Chief Learning Officer Exchange. Top–10 Corporate University. URL: https://view.ceros.com/iqpc/top–ten–corp–u/p/1 (Дата обращения: 05.07.2022).

178. Корпоративный университет Московского образования. URL: https://corp–univer.ru/ (Дата обращения: 11.07.2022).

179. Корпоративный университет Российского движения школьников. URL: https://rdsh.education/ (Дата обращения: 10.07.2022).

180. Всероссийский проект «Дизайн информации и пространства». URL: https://xn––d1axz.xn––p1ai/competition/128 (Дата обращения: 21.08.2022).

181. В «новой реальности» дополнительное образование позволяет людям легче устраиваться на работу и увеличивать свой доход. URL: https://prodod.moscow/archives/25280 (Дата обращения: 24.08.2022).

182. Кичерова М. Н., Зюбан Е. В., Муслимова Е. О. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций // Вопросы образования, 2020. — №. 1. — С. 126–158.

183. Федеральный проект «Содействие занятости» https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2 (Дата обращения: 24.08.2022).

184. Открытое образование. Введение в технологическое предпринимательство. URL: https://openedu.ru/course/stankin/VvTP/ (Дата обращения: 06.07.2022).

185. Открытое образование. Встроенные системы. URL: https://openedu.ru/course/ITMOUniversity/EMBSYS/ (Дата обращения: 07.07.2022).

186. Parker, S. From passive to proactive motivation: The importance of flexible

role orientations and role breadth self–efficacy. Applied Psychology, 2000. — № 49 (3). — P. 447–469.

187. Sonnentag, S. Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. Journal of applied psychology, 2003. — № 88 (3). — 518 p.
188. Thompson J. A. Proactive personality and job performance: a social capital perspective. Journal of Applied psychology, 2005. — № 90 (5). — 1011 p.
189. Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. Proactive personality and career success. Journal of Applied Psychology, 1999. — 84 (3). — P. 416–427.
190. Mirvis P. H., & Hall D. T. Psychological success and the boundaryless career. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era: 237–255. New York: Oxford University Press, 1996.
191. Covin J. G., & Slevin D. P. Strategic management of small firms in hostile and benign environments. Strategic Management Journal, 1989. — № 10 (1). — P. 75–87.
192. Crant J. M. Proactive behavior in organizations. Journal of Management, 2000. — № 26 (3). — P. 435–462.
193. Filatotchev, I., Ireland, R. D., & Stahl, G. K. Contextualizing management research: An open systems perspective. Journal of Management Studies, 2022. — № 59 (4). — P. 1036–1056.
194. Tsui M. S. The harm reduction approach revisited: an international perspective. International Social Work, 2000. — 43 (2). — 243–251.
195. Hayton, J. C., George, G., & Zahra, S. A. National culture and entrepreneurship: A review of behavioral research. Entrepreneurship theory and practice, 2002. — № 26 (4). — 33–52.
196. .Bruton G. D., Zahra S. A. & Cai L. Examining entrepreneurship through indigenous lenses. Entrepreneurship Theory and Practice, 2018. — № 42 (3). — 351–361.
197. Ashford S. J., & Black J. S. Proactivity during organizational entry: The role of

desire for control. Journal of Applied psychology, 1996. — № 81 (2). –199 p.

198. Van Dyne L., & LePine J. A. Helping and voice extra–role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. Academy of Management journal, 1998. — № 41 (1). — P. 108–119.
199. Covin J. G., & Slevin D. P. (1989). Strategic management of small firms in hostile and benign environments. Strategic Management Journal, 1989. –№ 10 (1) — P. 75–87.
200. Parker S. K., and Collins C. G. Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. Journal of management, 2010. — № 36 (3). — 633–662.
201. Wu C. H., Deng H., and Li Y. (2018). Enhancing a sense of competence at work by engaging in proactive behavior: The role of proactive personality. Journal of Happiness Studies, 19 (3), P. 801–816. Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. Journal of management, 36 (3), P. 633–662.
202. Griffin M. A., Neal A., and Parker S. K. A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. Academy of management journal, 2007. — 50 (2). — P. 327–347.
203. Ren, S., & Chadee, D. (2017). Influence of work pressure on proactive skill development in China: The role of career networking behavior and Guanxi HRM. Journal of Vocational Behavior, 2017. — № 98. — P. 152–162.
204. Grant, A. M., and Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. Research in organizational behavior, 2008. — № 28. — P. 3–34.
205. Belschak F. D., and Den Hartog D. N. Pro–self, prosocial, and pro– organizational foci of proactive behaviour: Differential antecedents and consequences. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2010. — 83 (2). — P. 475–498.
206. Morrison E. W., and Phelps C. C. Taking charge at work: Extra–role efforts to initiate workplace change. Academy of Management Journal, 1999, –42. — P. 403–419.
207. Frese, M., Kring, W., Soose, A., and Zempel, J. Personal initiative at work:

Differences between East and West Germany. Academy of Management Journal, 1996. — 39. — P. 37–63.

208. Welbourne, T. M., Johnson, D. E., and Erez, A. The role–based performance scale: Validity analysis of a theory–based measure. Academy of Management Journal, 1998. — 41. — P. 540–555.
209. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., and Bachrach, D. G. Organizational citizenship behaviors: Critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. Journal of Management, 2000. 26, 513–563
210. Borman, W., Buck, D. E., Hanson, N. A., Motowidlo, S. J., Stark, S., and Drasgow, F. An examination of the comparative reliability, validity, and accuracy of performance ratings made using computerized adaptive rating scales. Journal of Applied Psychology, 2001. — 86. — P. 965–973.
211. Farh, J. L., Hackett, R. D., & Liang, J. Individual–level cultural values as moderators of perceived organizational support–employee outcome relationships in China: Comparing the effects of power distance and traditionality. Academy of management journal, 2007. — 50 (3). — P. 715– 729.
212. Galinsky, A. D., Maddux, W. W., Gilin, D., & White, J. B. Why it pays to get inside the head of your opponent. Psychological Science, 2008. — 19.– P. 378–384.
213. Maynes, T. D., & Podsakoff, P. M. Speaking more broadly: an examination of the nature, antecedents, and consequences of an expanded set of employee voice behaviors. Journal of applied psychology, 2014. — 99 (1). — 87 p.
214. Liang J., Farh C. I., & Farh J. L. Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: A two–wave examination. Academy of Management journal, 2012. — 55 (1). — P. 71–92.
215. Tierney P., Farmer S. M., & Graen G. B. An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. Personnel psychology, 1999. — 52 (3). — P. 591–620.
216. Zhou J., & George J. M. When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. Academy of Management journal, 2001.

— 44 (4). — P. 682–696.

217. Pai J., Whitson, J., Kim, J., & Lee, S. A relational account of low power: The role of the attachment system in reduced proactivity. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 2021. — 167. — P. 28–41.

218. Fuller J. B., Marler, L. E., & Hester, K. Promoting felt responsibility for constructive change and proactive behavior: Exploring aspects of an elaborated model of work design. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 2006. — 27 (8). — P. 1089–1120.

219. Dutton, J. E., Ashford, S. J., O'Neill, R. M., & Lawrence, K. A. Moves that matter: Issue selling and organizational change. Academy of Management journal, 2001. — 44 (4). — P. 716–736.

220. Hofmann D. A., & Morgeson, F. P. Safety–related behavior as social exchange: The role of perceived organizational support and leader–member exchange. Journal of Applied Psychology, 1999. — 84. — P. 286–296.

221. Dewett, T. Exploring the role of risk in employee creativity. The Journal of Creative Behavior, 2006. — 40 (1). — P. 27–45.

222. Bateman T. S., & Crant J. M. The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. Journal of Organizational Behavior, 1993. — 14 (2). — P. 103–118.

223. Frese M., Fay, D., Hilburger T., Leng, K., & Tag, A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. Journal of occupational and organizational psychology, 1997. — 70 (2). — P. 139–161.

224. Rioux S. M., & Penner L. A. The causes of organizational citizenship behavior: a motivational analysis. Journal of applied Psychology, 2001. — 86 (6). — 1306.

225. Choi J. N. Change oriented organizational citizenship behavior: effects of work environment characteristics and intervening psychological processes. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 2007. —

28 (4). — P. 467–484.

226. Manz C. C. The art of self–leadership: Strategies for personal effectiveness in your life and work. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall, 1983.

227. Manz C. C., & Snyder C. A. Systematic self–management: How resourceful entrepreneurs meet business challenges... and survive. Management Review, 1983. — P. 68–73.

228. Ashford, S. J., Rothbard, N. P., Piderit, S. K., & Dutton, J. E. Out on a limb: The role of context and impression management in selling gender–equity issues. Administrative Science Quarterly, 1998. — P. 23–57.

229. Schriesheim, C. A., & Hinkin, T. R. Influence tactics used by subordinates: A theoretical and empirical analysis and refinement of the Kipnis, Schmidt, and Wilkinson subscales. Journal of Applied Psychology, 1990. — 75. — P. 246–257.

230. Sonnentag, S., & Starzyk, A. Perceived prosocial impact, perceived situational constraints, and proactive work behavior: Looking at two distinct affective pathways. Journal of Organizational Behavior, 2015. — 36 (6). — P. 806–824.

231. . Bjørkelo, B., Einarsen, S., & Matthiesen, S. B. Predicting proactive behaviour at work: Exploring the role of personality as an antecedent of whistleblowing behaviour. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2010. — 83 (2). — P. 371–394.

232. Near, J. P., & Miceli, M. P. Organizational dissidence: The case of whistle–blowing. Journal of business ethics, 1985. — 4 (1). — P. 1–16.

233. Rank, J., Carsten, J. M., Unger, J. M., & Spector, P. E. Proactive customer service performance: Relationships with individual, task, and leadership variables. Human Performance, 2007. — 20 (4). — P. 363–390.

234. Raub S., & Liao H. Doing the right thing without being told: Joint effects of initiative climate and general self–efficacy on employee proactive customer service performance. Journal of Applied Psychology, 2012. — 97 (3). — 651 p.

235. Chan K., & Lam W. The trade–off of servicing empowerment on employ-

ees' service performance: Examining the underlying motivation and workload mechanisms. Journal of the Academy of Marketing Science, 2011. — 39. — P. 609–628.

236. Ashford S. J. Feedback–seeking in individual adaptation: A resource perspective. Academy of Management journal, 1986. — 29 (3). — P. 465– 487.
237. Ashford S. J., & Black J. S. Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. Journal of Applied psychology, 1996. — 81 (2). — 199 p.
238. Wang, C. R., & Kammeyer–Mueller, J. D. Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. Journal of applied psychology, 2000. — 85 (3). — 373 p.
239. Wang, J., & Kim, T. Y. Proactive socialization behavior in China: The mediating role of perceived insider status and the moderating role of supervisors' traditionality. Journal of Organizational Behavior, 2013. — 34 (3). — P. 389– 406.
240. Claes, R., & Ruiz–Quintanilla, S. A. Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior. Journal of Vocational Behavior, 1998. — 52 (3). — P. 357–378.
241. Tharenou, P., & D. J. Terry Reliability and validity of scores on scales to measure managerial aspirations. Educational and Psychological Measurement, 1998. — 58. — P. 475–492.
242. Bachman, J., O'Maley, P., & Johnston, J. Adolescence to adult change and stability in the lives of young men. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1978. — 360 p.
243. Penley, L. E., & Gould, S. Measuring career strategies: The psychometric characteristics of the Career Strategies Inventory. Center for Studies in Business, Economics and Human Resources, the University of Texas at San Antonio, 1981.
244. Strauss K., Griffin M. A., & Parker S. K. Future work selves: how salient hoped–for identities motivate proactive career behaviors. Journal of applied psychology, 2012. — 97 (3). — 580 p.
245. Carver C., Scheier M., and Weintraub J. Assessing coping strategies: a the-

oretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 56 (1989), P. 267–283.

246. Sturges J., Guest D., Conway N., & Davey K. M. A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 2002. — 23 (6). — 731–748.
247. Liang J., & Gong Y. Capitalizing on proactivity for informal mentoring received during early career: The moderating role of core self–evaluations. Journal of Organizational Behavior, 2013. — 34 (8). — P. 1182–1201.
248. Tsai, W., & Ghoshal, S. Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. Academy of management Journal, 1998. — 41 (4). — P. 464–476.
249. Youndt, M. A., Subramaniam, M., & Snell, S. A. Intellectual capital profiles: An examination of investments and returns. Journal of Management studies, 2004. — 41 (2). — P. 335–361.
250. Chao, G. T., O'Leary–Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. Organizational socialization: Its content and consequences. Journal of Applied Psychology, 1994. — 79 (5). — P. 730–743.
251. Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. Development and validation of the job crafting scale. Journal of vocational behavior, 2012. — 80 (1). — P. 173–186.
252. Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., & Berg, J. M. Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. In Advances in positive organizational psychology, 2013. — 1 (1). — P. 281–302.
253. Grant A. M., Parker S., & CollinsC. Getting credit for proactive behavior: Supervisor reactions depend on what you value and how you feel. Personnel Psychology, 2009. — 62 (1). — P. 31–55.
254. Langerak, J. B., Koen, J., & van Hooft, E. A. How to minimize job insecurity: The role of proactive and reactive coping over time. Journal of Vocational Behavior, 2022. — 136 p.
255. Pirkkalainen H., Salo M., Tarafdar M., & Makkonen M. Deliberate or instinc-

tive? Proactive and reactive coping for technostress. Journal of Management Information Systems, 2019. — 36 (4). — P. 1179–1212.

256. Bolton, D. L., & Lane, M. D. Individual entrepreneurial orientation: Development of a measurement instrument. Education + Training, 2012. — 54 (2/3). — P. 219–233.

257. Mensmann, M., & Frese, M. Who stays proactive after entrepreneurship training? N eed for cognition, personal initiative maintenance, and well–being. Journal of Organizational Behavior, 2019. — 40 (1). — P. 20–37.

258. Bindl, U. K., Parker, S. K., Totterdell, P., & Hagger–Johnson, G. Fuel of the self–starter: how mood relates to proactive goal regulation. Journal of Applied Psychology, 2012. — 97 (1). — 134 p.

259. Terry L. D. Leadership in the administrative state: The concept of administrative conservatorship. Administration and Society, 1990. — 21 (4). — P. 395–412.

260. Renko M., El Tarabishy A., Carsrud A. L., Brannback M. 2015. Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. Journal of Small Business Management, 2015. — 53 (1). — P. 54–74.

261. Williams H. M., Parker S. K., & Turner N. Proactively performing teams: The role of work design, transformational leadership, and team composition. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2010. — 83 (2). –P. 301–324.

262. Grant A. M., Gino F., & Hofmann D. A. Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. Academy of management journal, 2011. — 54 (3). — P. 528–550.

263. Chan D. Functional relationships among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of composition models. Journal of Applied Psychology, 1998. — 83. — P. 234–246.

264. Martin S. L., Liao H., & Campbell E. M. Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. Academy of management Journal, 2013. — 56 (5). — P. 1372–1395.

265. Aragón–Correa J. A. Strategic proactivity and firm approach to the natural environment. Academy of Management Journal, 1998. — 41. — 556–567.

266. Wallenburg C. M. Innovation in logistics outsourcing relationships: proactive improvement by logistics service providers as a driver of customer loyalty. Journal of supply chain management, 2009. — 45 (2). — P. 75–93.

267. Gruber M., MacMillan I. C., & Thompson J. D. Look before you leap: Market opportunity identification in emerging technology firms. Management science, 2008. — 54 (9). — P. 1652–1665.

268. Sharma S., & Vredenburg H. Proactive corporate environmental strategy and the development of competitively valuable organizational capabilities. Strategic management journal, 1998. — 19 (8). — P. 729–753.

269. Blocker C. P., Flint D. J., Myers M. B., & Slater S. F. Proactive customer orientation and its role for creating customer value in global markets. Journal of the Academy of Marketing Science, 2011. — 39 (2). — P. 216–233.

270. Kandemir D. Yaprak A. and Cavusgil S. T. 'Alliance orientation: Conceptualization, measurement, and impact on market performance'. Journal of the Academy of Marketing Science, 2006. — 34. — 324–40.

271. Lumpkin G. T., & Dess G. G. Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. Academy of management Review, 1996. — 21(1). — P. 135–172.

272. Matsuno K., & Kohlbacher F. Proactive marketing response to population aging: The roles of capabilities and commitment of firms. Journal of Business Research, 2020. — 113. — P. 93–104.

273. Andreou, P. C., & Kellard, N. M. Corporate environmental proactivity: Evidence from the European Union's emissions trading system. British Journal of Management, 2021. — 32 (3). — P. 630–647.

274. Ko W. W., Chen Y., Chen C. H. S., Wu M. S. S., & Liu G. Proactive environmental strategy, foreign institutional pressures, and internationalization of Chinese SMEs. Journal of World Business, 2021. — 56 (6). — P. 101–247.

275. Deci E. L., & Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self–determination of behavior. Psychological Inquiry, 2000.

— 11 (4). — 227–268.

276. Hobfoll S. E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. American psychologist, 1989. — 44 (3). — 513 p.
277. Barney J. Firm resources and sustained competitive advantage. Journal of Management, 1991. — 17 (1). — P. 99–120.
278. Pietromonaco P. R., & Feldman Barrett L. Attachment theory as an organizing framework: A view from different levels of analysis. Review of General Psychology, 2000. — 4 (2). — P. 107–110.
279. Bowlby J. Attachment and loss: retrospect and prospect. American Journal of Orthopsychiatry, 1982. — 52 (4). — 664 p.
280. Mischel W. The interaction of person and situation. In D. Magnusson & N. S. Endler (Eds.), Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. — P. 333–352.
281. Fredrickson B. L. What good are positive emotions?. Review of general psychology, 1998. — 2 (3). — P. 300–319.
282. Chen G., Bliese P. D., & Mathieu J. E. Conceptual framework and statistical procedures for delineating and testing multilevel theories of homology. Organizational Research Methods, 2005. — 8. — P. 375–409.
283. Tett R. P., & Guterman H. A. Situation trait relevance, trait expression, and cross–situational consistency: Testing a principle of trait activation. Journal of Research in Personality, 2000. — 34. — P. 397–423.
284. Tang J., Tang Z., & Katz J. A. Proactiveness, stakeholder–firm power difference, and product safety and quality of Chinese SMEs. Entrepreneurship Theory and Practice, 2014. — 38 (5). — P. 1–29.
285. Kandemir D., & Acur N. Examining proactive strategic decision–making flexibility in new product development. Journal of Product Innovation Management, 2012. — 29 (4). — P. 608–622.
286. Kwon J., & Johnson M. E. Proactive versus reactive security investments in the healthcare sector. Mis Quarterly, 2014. — 38 (2). — 451–A3.

287. Mudambi R., & Swift, T. Proactive R&D management and firm growth: A punctuated equilibrium model. Research Policy, 2011. — 40 (3). — P. 429– 440.

288. Kiss A. N., Cortes A. F., & Herrmann, P. CEO proactiveness, innovation, and firm performance. The Leadership Quarterly, 2022. — 33 (3). — P. 101–545.

289. Strobel M., Tumasjan A., Spoerrle, M., & Welpe I. M. Fostering employees' proactive strategic engagement: Individual and contextual antecedents. Human Resource Management Journal, 2017. — 27 (1). — P. 113–132.

290. Kreiser P. M., Marino L. D., Dickson P., & Weaver, K. M. Cultural influences on entrepreneurial orientation: The impact of national culture on risk taking and proactiveness in SMEs. Entrepreneurship theory and practice, 2010. — 34 (5). — P. 959–984.

291. Dai L., Maksimov, V., Gilbert B. A., & Fernhaber S. A. Entrepreneurial orientation and international scope: The differential roles of innovativeness, proactiveness, and risk–taking. Journal of Business Venturing, 2014. — 29 (4). — P. 511–524.

292. Fuller G. T., Considine T., Golding M., Matia–Merino L., & MacGibbon A. Aggregation behavior of partially crystalline oil–in–water emulsions: Part II– Effect of solid fat content and interfacial film composition on quiescent and shear stability. Food Hydrocolloids, 2015. — 51. — P. 23–32.

293. Khatri, N., Gupta, V., & Varma, A. The relationship between HR capabilities and quality of patient care: The mediating role of proactive work behaviors. Human resource management, 2017. — 56 (4). — P. 673–691.

294. Cangiano F., Parker S. K., & Yeo G. B. Does daily proactivity affect well–being? The moderating role of punitive supervision. Journal of Organizational Behavior, 2019. — 40 (1). — P. 59–72.

295. De Vos A., De Clippeleer I., & Dewilde T. Proactive career behaviours and career success during the early career. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2009. — 82 (4). — P. 761–777.

296. Ashford S. J., & Northcraft G. B. Conveying more (or less) than we realize: The role of impression–management in feedback–seeking. Organizational

Behavior and Human Decision Processes, 1992. — 53 (3). — P. 310–334.

297. Darnall N., Henriques I., & Sadorsky P. Adopting proactive environmental strategy: The influence of stakeholders and firm size. Journal of Management Studies, 2010. — 47 (6). — P. 1072–1094.

298. Ascarza E., Iyengar R., Schleicher M. The perils of proactive churn prevention using plan recommendations: Evidence from a field experiment. Journal of Marketing Research, 2016. — 53 (1). — P. 46–60.

299. Becker J. U., Spann M., & Barrot C. Impact of proactive postsales service and cross–selling activities on customer churn and service calls. Journal of Service Research, 2020. — 23 (1). — P. 53–69.

300. Lamore P. R., Berkowitz D., & Farrington P. A. Proactive/responsive market orientation and marketing–research and development integration. Journal of Product Innovation Management, 2013. — 30 (4). — P. 695–711.

301. Frieder R. E., Hochwarter W. A., & DeOrtentiis P. S. Attenuating the negative effects of abusive supervision: The role of proactive voice behavior and resource management ability. The Leadership Quarterly, 2015. — 26 (5). –P. 821–837.

302. Petrou, P., Bakker, A. B., & Bezemer, K. Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2019. — 92 (2). — P. 305–329.

303. Zhang, M. J., Law, K. S., & Wang, L. The risks and benefits of initiating change at work: Social consequences for proactive employees who take charge. Personnel Psychology, 2021. — 74 (4). — P. 721–750.

304. Godinho de Matos, M., Pedro, F., & Rodrigo, B. Target the ego or target the group: Evidence from a randomized experiment in proactive churn management. Marketing Science, 2018. — 37 (5). — P. 793–811.

305. Strauss, K., Parker, S. K., & O'Shea, D. When does proactivity have a cost? Motivation at work moderates the effects of proactive work behavior on employee job strain. Journal of Vocational Behavior, 2017. — 100. — P. 15–26.

306. Gruman, J. A., Saks, A. M., & Zweig, D. I. Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: An integrative study. Journal of

vocational behavior, 2006. — 69 (1). — P. 90–104.

307. Saks A. M., Gruman J. A., & Cooper–Thomas H. The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. Journal of Vocational Behavior, 2011. — 79 (1). — P. 36–46.

308. Jaeger N. A., Zacharias N. A., & Brettel M. Nonlinear and dynamic effects of responsive and proactive market orientation: A longitudinal investigation. International Journal of Research in Marketing, 2016. — 33 (4). — P. 767–779.

309. Kumar A., & Paraskevas J. P. A proactive environmental strategy: Analyzing the effect of SCM experience, age, and female Representation in TMT s. Journal of supply chain management, 2018. — 54 (4). — P. 20–41.

310. Benitez–Amado J., & Walczuch R. M. Information technology, the organizational capability of proactive corporate environmental strategy and firm performance: a resource–based analysis. European Journal of Information Systems, 2012. — 21 (6). — P. 664–679.

311. Strauss, K., Griffin, M. A., & Rafferty, A. E. Proactivity directed toward the team and organization: The role of leadership, commitment and role–breadth self–efficacy. British journal of management, 2009. — 20 (3). — 279–291.

312. Ohly, S., & Fritz, C. Challenging the status quo: What motivates proactive behaviour?. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2007. — 80 (4). — P. 623–629.

313. De Stobbeleir, K., Ashford, S., & Zhang, C. Shifting focus: Antecedents and outcomes of proactive feedback seeking from peers. Human Relations, 2020. — 73 (3). — P. 303–325.

314. Wu, C. H., & Parker, S. K. The role of leader support in facilitating proactive work behavior: A perspective from attachment theory. Journal of Management, 2017. — 43 (4). — P. 1025–1049.

315. Fritz C., & Sonnentag S. Antecedents of day–level proactive behavior: A look at job stressors and positive affect during the workday. Journal of management, 2009. — 35 (1). — P. 94–111.

316. Srinivasan R., Rangaswamy A., & Lilien G. L. Turning adversity into advan-

tage: does proactive marketing during a recession pay off? International journal of research in marketing, 2005. — 22 (2). — P. 109–125.

317. Pitkänen I., Parvinen P., & Töytäri P. The significance of the new venture's first sale: The impact of founders' capabilities and proactive sales orientation. Список использованной литературы 341 Journal of Product Innovation Management, 2014. — 31 (4). — P. 680–694.

318. Sorokin P. S., Froumin I. 'Utility' of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas // Policy Futures in Education, 2022. — Vol. 20. — № 2. — P. 201–214.

319. Sorokin P. S., Froumin I., Svetlana Chernenko. Entrepreneurship education in post–soviet higher education systems: moving into or resisting global entrepreneurial culture // Research in the Sociology of Organizations, 2022. — Vol. 82. — P. 161–215.

320. Сорокин П. С., Попова Т. А. Качество человеческого капитала — ответ на вызовы социальной политики в условиях деструктурации // Журнал исследований социальной политики, 2022. — Т. 20. — № 1. — С. 157–168.

321. ВЦИОМ. Предпринимательство в России: доверие, барьеры и факторы успеха. Аналитический обзор. — 2017. — № 3486. — 9 октября. — URL: https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116444 (дата обращения: 12.10.2019).

322. Krupets Y., Epanova Y. Developing craft business in Russia: capitals and tactics of young cultural entrepreneurs // Cultural Trends, 2021. — P. 1–15.

323. Longva K. K., & Foss L. Measuring impact through experimental design in entrepreneurship education: A literature review and research agenda. Industry and higher education, 2018. — 32 (6). — P. 358–374.

324. Kuratko D. F., The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges // Entrepreneurship Theory and Practice, 2005. — 29 p.

325. Fayolle A., Gailly B., The impact of entrepreneurship education on entrepreneural attitude and intention: hysterisis or persistence // Journal of Small

Business Management, 2015. — 53 (1).

326. Valerio A., Parton B., Robb A., Entrepreneurial education and training programs around the world: dimensions for success // International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2014
327. Honig, B., Entrepreneurship education: Toward a model of contingency–based business planning // Academy of Management Learning and Education, 2004. — 3 (3).
328. Sobel, R. S., Testing Baumol: Institutional quality and the productivity of entrepreneurship // Journal of Business Venturing, 2008. — 23 (6).
329. Fritsch, M., Noseleit, F., Investigating the anatomy of the employment effect of new business formation // Camb. J. Econ, 2013. — 37 (2).
330. Reynolds, P., Storey, D. J., Westhead, P., Cross–national comparisons of the variation in new firm formation rates: an editorial overview // Regional Studies, 1994. — 28 (4).
331. Williams D., Kluev A., The entrepreneurial university: evidence of the changing role of universities in modern Russia // Industry & higher education, 2014. — 28 (4).
332. Peña, I., Guerrero, M., & González–Pernía, J. L., Informe GEM España // Global Entrepreneurship Monitor, 2014. — 18.
333. Pittaway, L., Cope J., Entrepreneurship education. A systematic Review of Evidence // International Small Business Journal, 2007. — 25 (5).
334. Surlemont, E., Promoting Entrepreneurship: A strategic move to get schools ´cooperation in the promotion of entrepreneurship // Handbook of research in entrepreneurship education, 2009. — 2.
335. Gibb, A., Towards the Entrepreneurial University — Entrepreneurship education as a lever for change // A National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE) report, 2010.
336. Neck, H., Greene, P., Entrepreneurship Education, Known worlds and new Frontiers // Journal of Small Business Management, 2011. — 49 (1).
337. Baumann Z., Liquid Modernity // Polity Press, 2000.

338. Giddens A., The Consequences of Modernity // Polity Press, 1991.

339. Venkataraman S., Sarasvathy S. D., Dew N., Forster W., Whither the promise? Moving forward with entrepreneurship as a science of the artificial // Academy of Management Review, 2012. — 37 (1).

340. Blenker P. Korsgaard S., Neergaard H., Thrane C., The question we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education // Industry and Higher Education, 2011. — 25 (6).

341. Fiet J. O., The theoretical side of teaching entrepreneurship // Journal of Business Venturing, 2001. — 16.

342. Kolvereid, L., Amo, B. W., Entrepreneurship among graduates from business schools: A Norwegian case // Handbook of research in entrepreneurship education, 2007. — 2.

343. Alvarez, C., & Urbano, D., Factores del entorno y creación de empresas: Un análisis institucional // Revista Venezolana de Gerencia, 2012. — 17 (57).

344. Zhang, Y., Duysters, G., Cloodt, M., The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention // International Entrepreneurship and Management Journal, 2014. — 10 (3).

345. Martin B. C., McNally J. J., Kay M. J., Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta–analysis of entrepreneurship education outcomes // Journal of Business Venturing, 2013. — 28.

346. Ajzen, I., The Theory of Planned Behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991. — 50.

347. Chiva, R., Camison, C., Aprendizaje organizativo y teoría de la complejidad: Un estudio de casos en el sector cerámico // Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, 2002. — 8 (3).

348. Clark, B. R., Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation // Pergamon–Elsevier Science, 1998.

349. Davidsson P., Culture, structure and regional levels of entrepreneurship // Entrepreneurship and Regional Development, 1995. — 7 (1).

350. Thompson, E.R., Individual entrepreneurial intent: construct clarification

and development of an internationally reliable metric // Entrepreneurship Theory and Practice, 2009. — 33 (3).

351. Fretschner, M. and Weber, S., Measuring and understanding the effects of entrepreneurial awareness education // Journal of Small Business Management, 2003. — 51 (3).
352. Rueda, S., Moriano, J. A., and Linan, F., Validating a theory of planned behavior questionnaire to measure entrepreneurial intention // Developing, shaping and growing entrepreneurship, 2015
353. Zapkau, F.B., Christian, S., Steinmetz, H. and Kabst, R., Disentangling the effect of prior ntrepreneurial exposure on entrepreneurial intention // Journal of Business Research, 2015. — 68 (3.)
354. Clark, B. R., Sustaining change in Universities, Society for research into higher education // Open University Press, 2004.
355. Cooper, A.C., Woo, C.Y. and Dunkelberg, W.C., Entrepreneurs' Perceived 362 Самостоятельность и проактивное поведение Chances for Success // Journal of Business Venturing, 1988. — 3.
356. Jo H., Lee J., The relationship between an entrepreneur's background and performance in new venture // Technovation, 1996. — 6 (4).
357. Fayolle, A., Linan, F., The future of research on entrepreneurial intentions // Journal of Business Research, 2014. — 67.
358. Ferreira J.J., Fernandes C.I., Ratten V., The Influence of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intentions // Innovation, Technology, and Knowledge Management, 2017.
359. Mueller, P., Entrepreneurship in the region: Breeding ground for nascent entrepreneurs? // Small Business Economics, 2006. — 27 (1).
360. Etzkowitz, H., The evolution of the entrepreneurial university // International Journal Technology and Globalization, 2004. — 1 (1).
361. Gibb, A. A., Towards the entrepreneurial university. Entrepreneurship education as a lever for change // NCGE Policy paper series, 2005. — 15.
362. Röpke, J., The Entrepreneurial University. Innovation, academic knowledge

creation and regional development in a globalized economy // Department of Economics, Philipps–Universität Marburg, 1998. — 3.

363. Bruno, A. V., Tyebjee, T. T., The environment for entrepreneurship // Encyclopedia of entrepreneurship, 1982.
364. Burch, J. G., Entrepreneurship. New York: Wiley, 1986.
365. Gómez, S., Salmerón, R., Influencia del entorno institucional en el desarrollo del emprendimiento español. Un análisis empírico // Revista Venezolana de Gerencia, 2011. — 16 (54).
366. Kent C. A., The environment for entrepreneurship // Lexington Books, 1984.
367. Manolova, T. S., Eunni, R. V., Gyoshev, B. S., Institutional environments for entrepreneurship: Evidence from emerging economies in Eastern Europe // Entrepreneurship: Theory and Practice, 2008. — 32 (1).
368. McCowan T., Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it // Oxford Review of Education, 2017. — 43 (6).
369. Akhmetshin R.M., Palyakin R.B., Challenges of Entrepreneurship Education in the Republic of Tatarstan. In: Engineering Economics: Decisions and Solutions from Eurasian Perspective // Lecture Notes in Networks and Systems, 2021. — 139.
370. Рубин Ю.Б., Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата // Высшее образование в России, 2016. — 1.
371. Чепуренко А.Ю., Как и зачем обучать студентов предпринимательству: полемические заметки // Вопросы образования, 2017. — 3.
372. Salas, C., Aguilar, I., Susunaga, G, El papel de la innovación en el desarrollo económico regional: Algunas lecciones y experiencias del contexto internacional // Transferencia, 2000. — 13 (49).
373. Wilson K.E., Vyakarnam S., Volkmann C., Mariotti S., Rabuzzi D. Educating the next wave of entrepreneurs: Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st century // World Economic Forum, 2009.

374. Freinkman L., Yakovlev A., Agency for Strategic Initiatives as a New Type of Development Institution // Voprosy Ekonomiki, 2014. — 6.

375. Шафранская И. Н. Можно ли научить предпринимательству: факторы формирования предпринимательских намерений студентов / И. Н. Шафранская // Университетское управление: практика и анализ, 2019. — 23 (3).

376. Gibb, A., Exploring the synergistic potential in entrepreneurial university development: Towards the building of a strategic framework // Annals of Innovation Entrepreneurship, 2012. — 3.

377. Rasmussen A., Entrepreneurship Education: Progression Model // The Danish Foundation for Entrepreneurship — Young Enterprise, 2013.

378. Bae T. J., Qian S., Miao C., Fiet J. O., The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta–analytic review // Entrepreneurship Theory and Practice, 2014. — 38 (2).

379. Athayde, R., Measuring enterprise potential in young people // Entrepreneurship Theory and Practice. — 2009. — 33 (2).

380. Fayolle, A., Personal views on the future of entrepreneurship education // Entrepreneurship and Regional Development, 2013. — 25 (7/8).

381. Souitaris V., Zerbinati F., & Al–Laham A., Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources // Journal of Business Venturing, 2007. — 22 (3).

382. Heuer A., Kolvereid L., Education in entrepreneurship and the theory of planned behavior // European Journal of Training and Development, 2014.— 38 (6).

383. Bailetti T., Fostering student entrepreneurship and university Spinoff companies. Technology Innovation Management Review, 2011.

384. Villarreal E., & García A., Una propuesta de indicadores para la caracterización de las universidades emprendedoras // Jornadas de la AEDE, 2004. — 13.

385. Banja J., No conflict, no interest. Ethical considerations in technology

transfer, 2000.

386. Hayes D., Wynyard R., The McDonaldization of higher education // Bergin and Garvey, 2002.

387. Roberts, P., The virtual university and ethical problems in downsizing // Ethicomp, 2002

388. Slaughter, S., Leslie, L., Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university // Johns Hopkins University Press, 1997.

389. Davidsson P. Researching entrepreneurship (Vol. 5). — New York: Springer, 2004.

390. Scott M. 'Hipster capitalism' in the age of austerity? Polanyi meets Bourdieu's new petite bourgeoisie // Cultural Sociology, 2017. — Т. 11. — № 1. — P. 60–76.

391. Luckman S., Thomas N. (ed.). Craft economies. — Bloomsbury Publishing, 2018.

392. Bredvold R., Skålén P. Lifestyle entrepreneurs and their identity construction: A study of the tourism industry // Tourism Management, 2016. — Т. 56. — P. 96–105.

393. Woodman D., Leccardi C. Generations, transitions, and culture as practice: A temporal approach to youth studies // Youth cultures, transitions, and generations. — Palgrave Macmillan, London, 2015. — P. 56–68.

394. Абанкина Т., Мацкевич А., Романова В. Креативные индустрии в условиях пандемии Covid–19 // Экономика. Налоги. Право, 2022. — № 2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnye–industrii–v–usloviyah–pandemii–covid–19 (дата обращения: 12.08.2022).

395. Атлас креативных индустрии Российской Федерации. — М: Центр городских компетенций АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов, 2021. — Т. 558.

396. Ratalewska M. The development of creative industries in Poland comparison with the European Union // Entrepreneurship, Business and Economics, 2016. — Vol. 1. — P. 57–67.

397. White R., Wyn J. Youth agency and social context // Journal of sociology. — 1998. — Т. 34. — № 3. — P. 314–327.

398. Coffey J., Farrugia D. Unpacking the black box: The problem of agency in the sociology of youth // Journal of Youth Studies, 2014. — Т. 17. — № 4. — P. 461–474.

399. Spencer G., Doull M. Examining concepts of power and agency in research with young people // Journal of Youth Studies, 2015. — Т. 18. — № 7. — P. 900–913.

400. Wright, T. A., & Cropanzano, R. Psychological well–being and job satisfaction as predictors of job performance. Journal of Occupational Health Psychology, 2000. — 5 (1). — 84 p.

401. Evans B. Geographies of youth/young people // Geography Compass, 2008. — Т. 2. — № 5. — P. 1659–1680.

402. Kohli M. The institutionalization of the life course: Looking back to look ahead // Research in human development, 2007. — Т. 4. — № 3–4. — P. 253–271.

403. Geldhof G. J., Malin H., Johnson S. K., Porter T., Bronk K. C., Weiner M. B., Damon W. Entrepreneurship in young adults: Initial findings from the young entrepreneurs study // Journal of Applied Developmental Psychology, 2014. — Т. 35. — № 5. — P. 410–421.

404. Dzomonda O., Fatoki O. The role of institutions of higher learning towards youth entrepreneurship development in South Africa // Academy of Entrepreneurship Journal, 2019. — Т. 25. — № 1. — P. 1–11.

405. Turner S., An Nguyen P. Young entrepreneurs, social capital and Doi Moi in Hanoi, Vietnam // Urban studies, 2005. — Т. 42. — № 10. — P. 1693–1710.

406. Wilde R. J., Leonard P. Youth enterprise: the role of gender and life stage in motivations, aspirations and measures of success // Journal of Education and Work, 2018. — Т. 31. — № 2. — P. 144–158.

407. Ogamba I. K. Millennials empowerment: youth entrepreneurship for sustainable development // World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development, 2019. — Vol. 15 — № 3. — P. 267–278.

408. Hulsink W., Koek D. The young, the fast and the furious: a study about the triggers and impediments of youth entrepreneurship // International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management, 2014. — Т. 18. — № 2–3. — P. 182–209.

409. Jennings L. B., Parra–Medina D. M., Hilfinger–Messias D. K., McLoughlin K. Toward a critical social theory of youth empowerment // Journal of Community Practice, 2006. — Т. 14. — № 1–2. — P. 31–55.

410. Caves R. E. Creative industries: Contracts between art and commerce. — Harvard University Press, 2000.

411. Landry C. The creative city: A toolkit for urban innovators. — London: Routledge, 2012.

412. Ковалева Е. Н. Креативный сектор экономики Москвы: тенденции и направления развития / Е. Н. Ковалева // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право», 2022. — № 1. — С. 67–81.

413. Креативная экономика Москвы в цифрах / В. В. Власова, М. А. Гершман, Л. М. Гохберг [и др.]; под ред. Л. М. Гохберга. — М.: НИУ ВШЭ, 2021.

414. Беккер Г. С. Человеческое поведение: Экон. подход: Пер. с англ. / Г. С. Беккер. — М.: ГУ ВШЭ, 2003.

415. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну: монография / У. Бек. — М.: Прогресс–Традиция, 2000.

416. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман // Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2005.

417. Горц А. Нематериальное: Знание, стоимость и капитал / А Горц. — М.: ГУВШЭ, 2010.

418. Kalleberg A. L. Good jobs, bad jobs: The rise of polarized and precarious employment systems in the United States, 1970s–2000s. — Russell Sage Foundation, 2011.

419. Guile D. Working and learning in the ‘knowledge–based’ creative and cultural sector: Vocational practice, social capital, and entrepreneurability // The knowledge economy and lifelong learning. — Brill, 2012. — P. 301–316.

420. Rose N. Inventiveness in politics // Economy and society, 1999. — Т. 28. — № 3. — P. 467–493.

421. Hartshorn C., Sear L. Employability and enterprise: evidence from the North East // Urban studies, 2005. — Т. 42. — № 2. — P. 271–283.

422. Marcketti S. B., Niehm L. S., Fuloria R. An exploratory study of lifestyle entrepreneurship and its relationship to life quality // Family and Consumer Sciences Research Journal, 2006. — Т. 34. — № 3. — P. 241–259.

423. Luckman S. Craft entrepreneurialism and sustainable scale: resistance to and disavowal of the creative industries as champions of capitalist growth // Cultural Trends, 2018. — Т. 27. — № 5. — P. 313–326.

424. Schulte–Holthaus S. Entrepreneurship in the creative industries // Entrepreneurship in culture and creative industries. FGF Studies in Small Business and Entrepreneurship. — Springer, Cham, 2018. — P. 99–154.

425. Saleilles S., Gomez–Velasco M. The local embeddedness of lifestyle entrepreneur: an exploratory study // Interdisciplinary European Conference on Entrepreneurship Research, 2007. — P. 1–20.

426. Howard C. Introducing individualization // Contested individualization. — Palgrave Macmillan, New York, 2007. — P. 1–23.

427. Poliakov S. Careers and lifestyles of young cultural entrepreneurs in St. Petersburg // Creative Industries Journal, 2021. — Т. 14. — № 3. — P. 269–282.

428. Khapova, S. N., Korotov K. Dynamics of Western Career Attributes in the Russian Context // Career Development International, 2007. — Т. 12 — № 1. — P. 68–85.

429. Arnold M. Lifestyle motivations, contextual changes and their effects on the Craft Entrepreneurs. Master's Thesis, 2016. — URL: https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=8902765&fileOId=8902768 (дата обращения: 10.08.2022).

430. Tregear A. Lifestyle, growth, or community involvement? The balance of goals of UK artisan food producers // Entrepreneurship & Regional Development, 2005. — Т. 17. — № 1. — P. 1–15.

431. Prince S. Craft–art in the Danish countryside: Reconciling a lifestyle, livelihood and artistic career through rural tourism // Journal of Tourism and Cultural Change, 2017. — Т. 15. — № 4. — P. 339–358.

432. Стребков Д. О., Шевчук А. В. Электронная самозанятость в России // Вопросы экономики, 2011. — Т. 10. — С. 91–112.

433. Siemens L. «We moved here for the lifestyle»: A picture of entrepreneurship in rural British Columbia // Journal of Small Business & Entrepreneurship, 2014. — Т. 27. — № 2. — P. 121–142.

434. Snowball J., Hadisi S. Do the cultural industries offer labour market opportunities for women and youth? A global south case study // Cultural Trends, 2020. — Т. 29. — № 4. — P. 267–286.

435. Платформенная занятость: вызовы и возможные решения. — М.: Центр стратегических разработок, 2022. — URL: https://www.csr.ru/upload/iblock/6ca/krk89ha0yxx3ystja243obvc7ly8bntv.pdf (дата обращения: 15.09.2022).

436. Mignosa A., Kotipalli P. (ed.). A cultural economic analysis of craft. — Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

437. Fox Miller C. The contemporary geographies of craft–based manufacturing // Geography compass, 2017. — Т. 11. — № 4. — С. e12311.

438. Campbell C. The craft consumer: Culture, craft and consumption in a postmodern society // Journal of consumer culture, 2005. — Т. 5. — № 1. — С. 23–42.

439. Banks M. Craft labour and creative industries // Creativity and Cultural Policy. — Routledge, 2014. — P. 81–98.

440. Jakob D., Thomas N. J. Firing up craft capital: the renaissance of craft and craft policy in the United Kingdom // International Journal of Cultural Policy, 2017. — Т. 23. — № 4. — P. 495–511.

441. Luckman S., Andrew J. Craftspeople and designer makers in the contemporary creative economy. — Springer Nature, 2020.

442. Hawkins H., Price L. Geographies of making, craft and creativity. — London: Routledge, 2018.

443. Jones K. E., Van Assche K., Parkins J. R. Reimagining craft for community development // Local Environment, 2021. — Т. 26. — № 7. — P. 908–920.

444. Гребер Д. Бредовая работа: Трактат о распространении бессмысленного труда. — М.: Ad Marginem, 2020.

445. Luckman S. Craft and the creative economy. — Springer, 2015.

446. Ocejo R. E. Masters of craft — Princeton University Press, 2017.

447. Сеннет Р. Мастер. — М.: Strelka Press, 2018.

448. Jakob D. Crafting your way out of the recession? New craft entrepreneurs and the global economic downturn // Cambridge journal of regions, economy and society, 2013. — Т. 6. — № 1. — С. 127–140.

449. McRobbie A. Be creative: Making a living in the new culture industries. — Polity Press, 2016.

450. Pret T., Cogan A. Artisan entrepreneurship: a systematic literature review and research agenda // International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 2019. — Vol. 25. — № 4. — P. 592–614.

451. Al–Dajani H., Carter S., Shaw E., Marlow S. Entrepreneurship among the displaced and dispossessed: Exploring the limits of emancipatory entrepreneuring // British Journal of Management, 2015. — Т. 26. — № 4. — P. 713–730.

452. Kuhn K. M., Galloway T. L. With a little help from my competitors: Peer networking among artisan entrepreneurs // Entrepreneurship Theory and Practice, 2015. — Т. 39. — № 3. — С. 571–600.

453. Mathias, B. D., Huyghe, A., Frid, C. J., & Galloway, T. L. An identity perspective on coopetition in the craft beer industry //Strategic Management Journal, 2018. — Т. 39. — № 12. — P. 3086–3115.

454. Kraus, S., Klimas, P., Gast, J., & Stephan, T. Sleeping with competitors: Forms, antecedents and outcomes of coopetition of small and medium–sized craft beer breweries // International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 2018. — Т. 25. — № 1. — P. 50–66.

455. Battista Dagnino G. Coopetition strategy in theory and in practice // DIEM:

Dubrovnik International Economic Meeting. — Sveučilište u Dubrovniku, 2015. — Т. 2. — № 1. — С. 2–8.

456. McGrath H., O'Toole T., Canning L. Coopetition: a fundamental feature of entrepreneurial firms' collaborative dynamics // Journal of Business & Industrial Marketing, 2019. — Т. 34. — № 7. — P. 1555–1569.

457. Ritzer G., Rey P. J. From «solid» producers and consumers to «liquid» prosumers // Liquid sociology: Metaphor in Zygmunt Bauman's analysis of modernity. — London: Routledge, 2016. — P. 157–76.

458. Klamer A. The Importance of Craft Culture //A Cultural Economic Analysis of Craft. — Palgrave Macmillan, Cham, 2019. — P. 235–244.

459. Dawkins N. Do–it–yourself: The precarious work and postfeminist politics of handmaking (in) Detroit // Utopian Studies, 2011. — Т. 22. — № 2. — P. 261–284.

460. Thurnell–Read T. Craft, tangibility and affect at work in the microbrewery // Emotion, Space and Society, 2014. — Т. 13. — P. 46–54.

461. Bell E., Mangia G., Taylor S., Toraldo M. L. (Eds.). The Organization of Craft Work: Identities, Meanings, and Materiality. — London: Routledge, 2018.

462. Flanagan, D.J., Lepisto, D.A. and Ofstein, L.F. Coopetition among nascent craft breweries: a value chain analysis // Journal of Small Business and Enterprise Development, 2018. — Vol. 25. — № 1. — P. 2–16.

463. Ellmeier A. Cultural entrepreneurialism: on the changing relationship between the arts, culture and employment1 // The international journal of cultural policy, 2003. — Т. 9. — № 1. — P. 3–16.

464. Scott M. Cultural entrepreneurs, cultural entrepreneurship: Music producers mobilising and converting Bourdieu's alternative capitals // Poetics, 2012. — Т. 40. — № 3. — P. 237–255.

465. Shaw E., Wilson J., Pret T. The process of embedding a small firm in its industrial context // International Small Business Journal, 2017. — Т. 35. — № 3. — P. 219–243.

466. McAdam, M., McAdam, R., Dunn, A., & McCall, C. Development of small and medium–sized enterprise horizontal innovation networks: UK agri–

food sector study // International Small Business Journal, 2014. — Т. 32. — № 7. — P. 830–853.

467. Pret T., Carter S. The importance of ‘fitting in’: collaboration and social value creation in response to community norms and expectations // Entrepreneurship & Regional Development, 2017. — Т. 29. — № 7–8. — P. 639–667.

468. Crafts Council. URL: https://www.craftscouncil.org.uk/about/our–work (Дата обращения: 09.08.2022).

469. The Creative Industries Federation. — URL: https://www. creativeindustriesfederation.com/mission (дата обращения: 09.08.2022).

470. HM Government. 2017. Building Our Industrial Strategy: Green Paper. London: HMSO. — URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/ government/uploads/system/uploads/ attachment_data/file/611705/ building–our–industrial–strategy–green–paper.pdf (дата обращения: 09.08.2022).

471. Молчанов И. Н. Творческие индустрии: механизмы развития человеческого потенциала / И. Н. Молчанов // Экономика. Налоги. Право, 2022. — Т. 15. — № 2. — С. 52–62.

472. The American Craft Council. — URL: https://www.craftcouncil.org/about/ what–we–do (дата обращения: 09.08.2022).

473. The New England Foundation for the Arts. — URL: https://www.nefa.org/ about/mission–values–history (дата обращения: 09.08.2022).

474. Early American Industries Association. URL: https://eaiainfo.org/ (дата обращения: 09.08.2022).

475. S.3521 — CREATE Act of 2022 — URL: https://www.congress.gov/ bill/117th–congress/senate–bill/3521/text (дата обращения: 11.08.2022).

476. 4172.0 — Arts and Culture in Australia: A Statistical Overview, 2014. — URL: https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/4172.0 (дата обращения: 14.08.2022).

477. Heath L., Pascoe J. Mapping the Australian craft sector. National Craft Initiative Research Report, 2014.

478. Craft Australia: End of an Era // Australian design review. — Jun 29, 2012. — URL: https://www.australiandesignreview.com/objects/craft–australia–end–of–an–era/ (дата обращения: 01.09.2022).

479. Fairley G. Crafts sector seek national policy. The uptake in craft and design is not reflected in revised policy // ArtsHub Australia, 15 Oct 2021. — URL: https://www.artshub.com.au/news/features/crafts–sector–seek–national–policy–2507261/ (дата обращения: 01.09.2022).

480. Visual Arts and Crafts Strategy (VACS) на 2021–2024 гг. — URL: https://australiacouncil.gov.au/investment–and–development/multi–year– investment/visual–arts–and–craft–strategy–vacs/ (дата обращения: 14.08.2022).

481. Hachima K. After four years Cool Japan is Y4.4 bil in the hole and continuing to show few results // Japan today. — May 4. — 2018. — URL: https://japantoday.com/category/features/travel/After–four–years–Cool–Japan–is–Y4.4–bil–in–the–hole–and–continuing–to–show–few–results (дата обращения: 26.06.2022).

482. Creative Cities. The Calvert Journal. — URL: https://www.calvertjournal.com/features/show/6186/creative–cities–2017–innovators–russia (дата обращения: 15.09.2022).

483. Креативные специализации российских городов — URL: https://www.hse.ru/data/2022/02/17/1747882405/Human_Capital_NCMU_Digest_ Special_Issue_Creative_Cities_02–2022.pdf/ (дата обращения: 12.08.2022).

484. Серто де М. Изобретение повседневности. 1. Искусство делать. — СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт–Петербурге, 2013.

485. Baril D. [и др.]. Embracing a culture of lifelong learning: transdisciplinary perspectives on the futures of lifelong learning / D. Baril, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни [и др.]. Hamburg: UIL, 2021. — 10 p.

486. Nuissl E., Przybylska E. Lifelong Learning: History and the Present State of the Politically–Educational Concept // Studia Paedagogica Ignatiana, 2016. — № 4 (19). — P. 33–48.

487. Selwyn N. [и др.]. Embracing a culture of lifelong learning: (re)imagining the futures of lifelong learning: some sociotechnical tensions / N. Selwyn, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни, [и др.]., Hamburg: UIL, 2021. — 10 p.

488. Goodwill A. M. [и др.]. Embracing a culture of lifelong learning: the science of lifelong learning / A. M. Goodwill, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни, [и др.]., Hamburg: UIL, 2021. — 11 p.

489. Somerville L. H., Casey B. Developmental neurobiology of cognitive control and motivational systems // Current Opinion in Neurobiology. 2010. № 2 (20). С. 236–241.

490. Park D., Gutchess A. The Cognitive Neuroscience of Aging and Culture // Current Directions in Psychological Science, 2006. — № 3 (15). — P. 105–108.

491. .Vogel S., Schwabe L. Learning and memory under stress: implications for the classroom // npj Science of Learning, 2016. — № 1 (1). — P. 16011.

492. Serra M. C. [и др.]. Healthy Lifestyle and Cognition: Interaction between Diet and Physical Activity // Current Nutrition Reports, 2020. — № 2 (9). — P. 64–74.

493. Cegolon A., Jenkins A. Older adults, cognitively stimulating activities and change in cognitive function // International Journal of Lifelong Education, 2022. — P. 1–15.

494. Jenkins A. Participation in Learning and Depressive Symptoms // Educational Gerontology, 2012. — № 9 (38). — P. 595–603.

495. Jenkins A. Patterns of participation and non–participation in learning in mid–life and their determinants // International Journal of Lifelong Education, 2021. — № 3 (40). — P. 215–228.

496. Jenkins A., Mostafa T. The effects of learning on wellbeing for older adults in England // Ageing and Society, 2015. — № 10 (35). — P. 2053–2070.

497. Caffarella R. S. Self–directed learning // New Directions for Adult and Continuing Education, 1993. — № 57. — P. 25–35.

498. Merriam S. B., Baumgartner L. Learning in adulthood: a comprehensive guide / S. B. Merriam, L. Baumgartner, Fourth Edition–е изд., San Francisco: Jossey–Bass, 2020.

499. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование, 2010. — № 4 (15). — С. 77–90.

500. Knowles M. S. Self directed learning: a guide for learners and teachers / M. S. Knowles, 11. print–е изд., New York: Cambridge Adult Education, 2003. — 135 p.

501. Tough A. Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions // Adult Education, 1978. — No 4 (28). — C. 250–263.

502. Tekkol İ. A., Demirel M. An Investigation of Self–Directed Learning Skills of Undergraduate Students // Frontiers in Psychology, 2018. — (9). — P. 2324.

503. Garrison D. R. Self–Directed Learning: Toward a Comprehensive Model // Adult Education Quarterly, 1997. — No 1 (48). — P. 18–33.

504. Weisz J. R. Can I control it? The pursuit of veridical answers across the life span // Life–span development and behavior, 1983. — 5. — P. 233–300.

505. Raemdonck I., Thijssen J., Greef M. de Self–Directedness in Work–Related Learning Processes. Theoretical Perspectives and Development of a Measurement Instrument Professional and Practice–based Learning / под ред. M. Goller, S. Paloniemi, Cham: Springer International Publishing, 2017. — P. 401–423.

506. Frese M., Fay D. 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century // Research in Organizational Behavior, 2001. —

23. — P. 133–187.

507. Saks K., Leijen Ä. Distinguishing Self–directed and Self–regulated Learning and Measuring them in the E–learning Context // Procedia–Social and Behavioral Sciences, 2014. — 112. — P. 190–198.

508. Pintrich P. R. The Role of Goal Orientation in Self–Regulated Learning под ред. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, San Diego: Academic Press, 2000.С. 451–502.

509. Panadero E. A Review of Self–regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // Frontiers in Psychology, 2017. — 8. — P. 422

510. Zimmerman B. J., Moylan A. R. Self–regulation: Where metacognition and motivation intersect The educational psychology series / New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. — P. 299–315.

511. Drucker P. F. The age of discontinuity: guidelines to our changing society / P. F. Drucker, London: Heinemann, 1969. — 369p.

512. Senge P. M. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization / P. M. Senge, 1st ed–е изд., New York: Doubleday/Currency, 1990. — 424 p.

513. Davenport T. H., Prusak L. Working knowledge: how organizations manage what they know / T. H. Davenport, L. Prusak, Boston, Mass: Harvard Business School Press, 1998. — 199 p.

514. Polanyi M. Personal knowledge: towards a post–critical philosophy / M. Polanyi, London: Routledge, 1997. — 428 p.

515. Völkel M., Abecker A. Cost–Benefit Analysis for the Design of Personal Knowledge Management Systems. Barcelona, Spain, 2008. — P. 95–105.

516. Personal Knowledge Management: Individual, Organizational and Social Perspectives под ред. D. J. Pauleen, G. E. Gorman, Farnham, Surrey, England: GOWER, 2011. — 269 p.

517. Cheong R. K. F., Tsui E. The roles and values of personal knowledge management: an exploratory study // VINE. 2010. — No 2 (40). — P. 204–227.

518. Mittelmann A. Personal Knowledge Management as Basis for Successful

Organizational Knowledge Management in the Digital Age // Procedia Computer Science, 2016. — 99. — P. 117–124.

519. Cheong R. K. F., Tsui E. From Skills and Competencies to Outcome–based Collaborative Work: Tracking a Decade's Development of Personal Knowledge Management (PKM) Models: A Decade's Review of Personal Knowledge Management // Knowledge and Process Management, 2011. — No 3 (18). — P. 175–193.

520. Smedley J. Modelling personal knowledge management // OR Insight, 2009. — No 4 (22). — P. 221–233.

521. Kordab M., Raudeliūnienė J. KNOWLEDGE MANAGEMENT CYCLE: A SCIENTIFICLITERATURE REVIEW Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania: VGTU Technika, 2018.

522. Holec H. Autonomy and foreign language learning / H. Holec, Oxford ; New York: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press, 1981. — 53 p.

523. Toohey K., Norton B. Learner Autonomy as Agency in Sociocultural Settings под ред. D. Palfreyman, R. C. Smith, London: Palgrave Macmillan UK, 2003. — P. 58–72.

524. Mercer S. Understanding learner agency as a complex dynamic system // System, 2011. — No 4 (39). — P. 427–436.

525. Manyukhina Y., Wyse D. Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective // The Curriculum Journal, 2019. — No 3 (30). — P. 223–243.

526. Klemenčič M. [и др.]. Student engagement in Europe: society, higher education and student governance (Council of Europe Higher Education Series No. 20) / M. Klemenčič, S. Bergan, R. Primožič, C. Europe, Conseil de l'Europe, 2015. — 396 p.

527. Code J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self–Efficacy and Self–Regulation // Frontiers in Education, 2020. — 5. — C. 19.

528. Герасимова В. А. Формирование готовности обучающегося к самообразованию / В. А. Герасимова // Педагогическое образование, 2022. — No 7 (3). — С. 90–92.

529. Баранов А. Ю., Малкова Т. В. К вопросу о повышении готовности обучающихся к саморегулируемому обучению // Вестник Санкт–Петербургского Государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки, 2021. — No 2. — С. 122–126.

530. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development / D. A. Kolb, Englewood Cliffs, N.J: Prentice–Hall, 1984. — 256 p.

531. Kolb D. A., Kolb A. Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle // Australian education leader, 2018. — No 3 (40). — P. 8–14.

532. Jarvis P. Adult learning in the social context / P. Jarvis, First issued in paperback–е изд., London New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014. — 220 p.

533. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М.: Институт психологии РАН, 2002. — 384 с.

534. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. // American Psychologist, 1979. — No 10 (34). — P. 906–911.

535. Du Toit S., Kotze G. Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics // Pythagoras, 2009. — No 70 (0). — P. 57–67.

536. Handzic M. Individual Preference for a Personal Knowledge Management Strategy Barcelona, Spain, 2017. — P. 432–440.

537. Нонака И., Хиротака Т. Компания — создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Т. Хиротака. — Олимп–Бизнес, 2011. — 384 с.

538. Snowden D. Liberating Knowledge London: Caspian Pub., 1999. — P. 9–19.

539. Towle A., Cottrell D. Self directed learning. // Archives of Disease in Childhood, 1996. — No 4 (74). — P. 357–359.

540. Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in

recognizing one's own incompetence lead to inflated self–assessments. // Journal of Personality and Social Psychology, 1999. — No 6 (77). — P. 1121–1134.

541. Carter T. J., Dunning D. Faulty Self–Assessment: Why Evaluating One's Own Competence Is an Intrinsically Difficult Task: Faulty Self–Assessment // Social and Personality Psychology Compass, 2008. — No 1 (2). — P. 346–360.

542. Langendyk V. Not knowing that they do not know: self–assessment accuracy of third–year medical students // Medical Education, 2006. — No 2 (40). — P. 173–179.

543. Cropley A., Knapper C. Lifelong Learning in Higher Education / A. Cropley, C. Knapper, 1–е изд., London: Routledge, 2021.

544. Lee M. H. [и др.]. Effects of Task Performance Style in Nursing Management Practicum on Problem–Solving and Nursing Competency according to Communication Ability of Nursing Students // Journal of Korean Academy of Nursing Administration, 2011. — No 1 (17). — P. 106.

545. Williamson S. N. Development of a self–rating scale of self–directed learning // Nurse Researcher, 2007. — No 2 (14). — P. 66–83.

546. Cornford I. R. Learning–to–learn strategies as a basis for effective lifelong learning // International Journal of Lifelong Education, 2002. — No 4 (21). — P. 357–368.

547. Cheng S.–F. [и др.]. Development and preliminary testing of a self–rating instrument to measure self–directed learning ability of nursing students // International Journal of Nursing Studies, 2010. — No 9 (47). — P. 1152–1158.

548. Boekaerts M., Corno L. Self–Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention // Applied Psychology, 2005. — No 2 (54). — P. 199–231.

549. Paris S. G., Paris A. H. Classroom Applications of Research on Self–Regulated Learning // Educational Psychologist, 2001. — No 2 (36). — P. 89–101.

550. Ziegler A., Stoeger H., Grassinger R. Actiotope model and self–regulated learning // Psychological Test and Assessment Modeling, 2011. — No 1 (53). — P. 161–179.

551. Azevedo R. [и др.]. Self–regulated learning with MetaTutor: Advancing the science of learning with metacognitive tools Springer New York, 2010. — P. 225–247.

552. Stone D. N. Overconfidence in Initial Self–Efficacy Judgments: Effects on Decision Processes and Performance // Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1994. — No 3 (59). — P. 452–474.

553. Beckers J., Dolmans D., Merriënboer J. van Student, direct thyself! Facilitating self–directed learning skills and motivation with an electronic development portfolio // Journal of Research on Technology in Education, 2022. — No 4 (54). — P. 617–634.

554. Bolhuis S. Towards process–oriented teaching for self–directed lifelong learning: a multidimensional perspective // Learning and Instruction, 2003. — No 3 (13). — P. 327–347.

555. Francom G. M. Teach me how to learn: Principles for fostering students' self–directed learning skills // International journal of self–directed learning, 2010. — No 1 (7). — P. 29–44.

556. Kostons D., Gog T. van, Paas F. Training self–assessment and task–selection skills: A cognitive approach to improving self–regulated learning // Learning and Instruction. 2012. — No 2 (22). — P. 121–132.

557. Roll I. [и др.]. Metacognitive Practice Makes Perfect: Improving Students' Self–Assessment Skills with an Intelligent Tutoring System Lecture Notes in Computer Science / под ред. G. Biswas [и др.]., Berlin, Heidelberg: Springer, 2011. — P. 288–295.

558. Лавина Т. А., Мытникова Е. А. Развитие навыков самонаправленного обучения студентов с использованием проблемного обучения Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. — P. 413–415.

559. Blaschke L. M. The Pedagogy–Andragogy–Heutagogy Continuum and

Technology–Supported Personal Learning Environments, 2019. — P. 75–84.

560. Корякина Я. В. Процессуальный Аспект Формирования Учебно–Познавательной Компетенции В Условиях Саморегулируемого Обучения // Современные Проблемы Науки И Образования, 2016. — No 4. — P. 160.

561. Menchinskaia N. A. Problemy ucheniia i umstvennogo razvitiia shkol´nika: izbrannye psikhologicheskie trudy / N. A. Menchinskaia, Moskva: Pedagogika, 1989. — 218 p.

562. Давиденко Н. В. Критерии поисковой активности / Н. В. Давиденко // Актуальные проблемы психологического знания, 2010. — No 1 (14). — С. 3–13.

563. Давиденко Н. В. Критерии поисковой активности / Н. В. Давиденко // Актуальные проблемы психологического знания, 2010. — No 1 (14). — С. 3–13.

564. Rotenberg V. S. Search activity in the context of psychosomatic disturbances, of brain monoamines and REM sleep function // Integrative Psychological and Behavioral Science, 1984. — No 1 (19)

565. Rotenberg V. S. Search activity concept: Relationship between behavior, health and brain functions // Activitas Nervosa Superior, 2009. — No 1 (51).

566. Rotenberg V. S., Arshavsky V. V. Search activity and its impact on experimental and clinical pathology // Activitas Nervosa Superior, 1979. — No 2 (21).

567. Мирошниченко М. А., Абазова М. М. Коучинг как инновационный инструмент мотивации учебной деятельности. — Кубанский государственный университет, 2021. — С. 266–274.

568. Блинникова И. В., Измалкова А. И., Капица М. С. Уровень неопределенности цели как фактор организации поисковой активности. — Самарский государственный технический университет, 2018. — С. 15–22.

569. Лещинская С. Б., Будакова А. В., Шарафиева К. Р. Личностный уровень поисковой активности студентов // Наука вчера, сегодня, завтра, 2016. — No 10 (32). — С. 40–45.

570. Чмыхова Е. В., Давыдов Д. Г. Проектирование индивидуальных обра-

зовательных траекторий на основе оценки поисковой активности // Инновации в образовании,— 2011. — No 3. — С. 103–115.

571. Bandura A. Self–efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review, 1977. — 84. — P. 191–215.

572. Bandura A. Self–efficacy mechanism in human agency // American Psychologist, 1982. — 37. — P. 122–147.

573. Питюков В. Ю., Гоголь А. П. Применение коучинга для развития навыков самонаправленного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов // Бюллетень науки и практики, 2018. — No 7 (4). — С. 483–490.

574. Alzen J. L. [и др.]. Academic Coaching and its Relationship to Student Performance, Retention, and Credit Completion // Innovative Higher Education, 2021. — No 5 (46). — P. 539–563.

575. Brevik Saethern B. [и др.]. Students' experiences of academic coaching in Norway: a pilot study // International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2022. — No 4 (11). — P. 349–363.

576. Howlett M. A. [и др.]. Investigating the Effects of Academic Coaching on College Students' Metacognition // Innovative Higher Education, 2021. — No 2 (46). — P. 189–204.

577. Lehan T., Shriner B., Shriner M. It's complicated: The relationship between participation in academic coaching and program completion in online graduate students // Online Learning Journal, 2020. — No 3 (24). — P. 19–34.

578. Shacham M., Ben–Yehuda M. Coaching program for academic success: Promoting equal opportunities for engineering students, 2018. — P. 1177–1181.

579. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии, 2007. — No 3. — С. 30–41.

580. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. // American Psychologist, 1979. — No 10

(34). — P. 906–911.

581. Henry C. (ed.). Entrepreneurship in the creative industries: An international perspective. — Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2007.

582. Etengoff, C. (2019). Transvlogs: online communication tools for transformative agency and development. Mind, Culture, and Activity, 2019. — № 26 (2). P. 138–155.

583. Campbell P. Rethinking professional collaboration and agency in a post–pandemic era. Journal of professional capital and community, 2020.

584. Ryan, R. M. Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. E. Jacobs (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation. University of Nebraska Press, 1993. — P. 1–56.

585. Archer M. Making our way through the world. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

586. Suddaby, Roy & Viale, Thierry & Gendron, Yves. (2016). Reflexivity: The Role of Embedded Social Position and Entrepreneurial Social Skill in Processes of Field Level Change. Research in Organizational Behavior. 36. 10.1016/j. riob.2016.02.001.

587. Про ДОД. URL: https://prodod.moscow/archives/21769/ (Дата обращения: 17.08.2022).

588. Udemy. URL: https://www.udemy.com/courses/search/?src=ukw&q=public+speaking (Дата обращения: 24.06.2022).

589. «Российский новый университет». Образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Начальное образование. URL: https://rosnou.ru/uploads/file/a/e/d/aed76c64224c24d5ce28b79bd97355d4.pdf. (Дата обращения: 26.08.2022).

590. Theoty&practice. И. Политковский, ИКЕА: «Важно, чтобы сотрудники не забывали, как выглядят их коллеги». URL: https://theoryandpractice.ru/posts/17908–ilya–politkovskiy–ikea–vazhno–chtoby–sotrudniki–ne–zabyvali–kak–vyglyadyat–ikh–kollegi. (Дата обращения: 02.07.2022).

591. EY Ripples 2019 yearbook. Helping all over the world solve society's toughest challenges. URL: https://assets.ey.com/content/dam/ey–sites/ey–com/en_gl/topics/corporate–social–responsibility/ey–ripples–2019–yearbook.pdf.

592. РБК. Рейтинг РБК: 15 лидеров корпоративного образования, 2015. URL: https://www.rbc.ru/business/27/04/2015/552c5adf9a7947ba47f95877 (Дата обращения: 07.07.2022).

593. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года. URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/ (Дата обращения: 06.08.2022).

594. Boyce L. A., Zaccaro S. J., & Wisecarver M. Z. Propensity for self– development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self–development. The Leadership Quarterly, 2010. — 21 (1). — P. 159–178.

595. Chamberlin, M., Newton, D. W., & Lepine, J. A. A meta–analysis of voice and its promotive and prohibitive forms: Identification of key associations, distinctions, and future research directions. Personnel Psychology, 2017. — 70 (1). — P. 11–71.

596. Benitez–Amado J., & Walczuch R. M. Information technology, the organizational capability of proactive corporate environmental strategy and firm performance: a resource–based analysis. European Journal of Information Systems, 2012. — 21 (6). — P. 664–679.

597. Smale A., Bagdadli S., Cotton R., Dello Russo, S., Dickmann, M., Dysvik, A. & Unite J. Proactive career behaviors and subjective career success: The moderating role of national culture. Journal of Organizational Behavior, 2019. — 40 (1). — P. 105–122.

598. Albert S., & Whetten D. A. Organizational identity. In L.L. Cummings & M.M. Staw (Eds.), Research in Organizational Behavior, 1985. — 7. — P. 263– 295. Greenwich, CT: JAI.

599. Alston J. P. Wa, Guanxi, and Inhwa: Managerial principles in Japan, China, and Korea. Business Horizons, 1989. — 32. — P. 26–31.

600. Amabile, T. M. A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), Research in Organizational Behavior, 1988. — 10. — P. 123–167. Greenwich, CT: JAI Press.

601. Ansoff H. I. Managing strategic surprise by response to weak signals. California Management Review, 1975. — 18 (2). — P. 21–33.

602. Anton W. R. Q., Deltas G. and Khanna M. 'Incentives for environmental self–regulation and implications for environmental performance'. Journal of Environmental Economics and Management, 2004. — 48. — P. 632–54.

603. Ashford S. J., Blatt R., & VandeWalle D. Reflections on the looking glass: A review of research on feedback–seeking behavior in organizations. Journal of Management, 2003. –. 29 (6). — P. 773–799.

604. Ashford S. J., Blatt R., & VandeWalle D. Reflections on the looking glass: A review of research on feedback–seeking behavior in organizations. Journal of Management, 2003. — 29 (6). — P. 773–799.

605. Atuahene–Gima K., Slater S. F., & Olson E. M. The contingent value of responsive and proactive market orientations for new product program performance. Journal of Product Innovation Management, 2005. — 22 (6). — P. 464–482.

606. Bandura, A. Social cognitive theory of self–regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991. — 50 (2). — P. 248–287.

607. Bem S. The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality. New Haven, CT: Yale University Press, 1993.

608. Borman W., Buck D. E., Hanson N. A., Motowidlo S. J., Stark S., and Drasgow F. An examination of the comparative reliability, validity, and accuracy of performance ratings made using computerized adaptive rating scales. Journal of Applied Psychology, 2001. — 86. — P. 965–973.

609. Bruton G. D., Zahra S. A., & Cai L. Examining entrepreneurship through indigenous lenses. Entrepreneurship Theory and Practice, 2018. — 42 (3). — P. 351–361.

610. Buysse K., & Verbeke A. Proactive environmental strategies: A stakeholder management perspective. Strategic Management Journal, 2003. — 24 (5).

— P. 453–470.

611. Conant J. S., Mokwa M. P., & Varadarajan P. R. Strategic types, distinctive marketing competencies and organizational performance: a multiple measures–based study. Strategic Management Journal, 1990. — 11 (5). — P. 365–383.

612. Cooper–Thomas H. D., Paterson N. L., Stadler M. J., & Saks A. M. The relative importance of proactive behaviors and outcomes for predicting newcomer learning, well–being, and work engagement. Journal of Vocational Behavior, 2014. — 84 (3). — P. 318–331.

613. Covin J. G., & Slevin D. P. Strategic management of small firms in hostile and benign environments. Strategic Management Journal, 1989. — 10 (1). — P. 75–87.

614. Crant J. M. Proactive behavior in organizations. Journal of Management, 2000. — 26 (3). — P. 435–462.

615. Cyert R. M., & March J. G. A behavioral theory of the firm, 1963. — 2 (4). –P. 169–187.

616. Deepen J. M., Goldsby T. J., Knemeyer A. M., & Wallenburg C. M. Beyond expectations: an examination of logistics outsourcing goal achievement and goal exceedance. Journal of Business Logistics, 2008. — 29 (2). — P. 75–105.

617. Drazin R., & Van de Ven A. H. Alternative forms of fit in contingency theory. Administrative Science Quarterly, 1985. — 30 (4). — P. 514–539.

618. Dutton J. E., & Ashford S. J. Selling issues to top management. Academy of management review, 1993. –18 (3). — P. 397–428.

619. Eagly A. H. Sex differences in social behavior: A social–role interpretation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

620. Filatotchev, I., Ireland, R. D., & Stahl, G. K. Contextualizing management research: An open systems perspective. Journal of Management Studies, 2022. — 59 (4). — P. 1036–1056.

621. Fisher, G., Kotha, S., & Lahiri, A. Changing with the times: An integrated view of identity, legitimacy, and new venture life cycles. Academy of Management Review, 2016. — 41 (3). — P. 383–409.

622. Frese M., Kring W., Soose A., and Zempel J. Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. Academy of Management Journal, 1996. — 39. — P. 37–63.

623. Gagné M., & Deci E. L. Self–determination theory and work motivation. Journal of Organizational behavior, 2005. — 26 (4). — P. 331–362.

624. Galinsky A. D., Magee J. C., Rus D., Rothman N. B., & Todd A. R. Acceleration with steering: The synergistic benefits of combining power and perspective–taking. Social Psychological and Personality Science, 2014. — 5. — P. 627–635.

625. Gioia D. A., Patvardhan S. D., Hamilton A. L., & Corley K. G. Organizational identity formation and change. Academy of Management Annals, 2013. – 7 (1). — P. 123–193.

626. González–Benito J. A study of the effect of manufacturing proactivity on business performance. International Journal of Operations & Production Management, 2005.

627. Granovetter, M. Economic action and social structure: the problem of groups. American Journal of Sociology, 1985. — 91 (3). — P. 481–510.

628. Grant A. M., and Ashford S. J. The dynamics of proactivity at work. Research in organizational behavior, 2008. — 28. — P. 3–34.

629. Green S. G., & Mitchell T. R. Attributional processes of leaders in leader—member interactions. Organizational behavior and human performance, 1979. — 23 (3). — P. 429–458.

630. Griffin M. A., Neal A., and Parker S. K. A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. Academy of management journal, 2007. — 50 (2). — P. 327–347.

631. Gutek B. A., Searle S., & Klepa L. Rational versus gender role explanations for work–family conflict. Journal of applied psychology, 1991. — 76 (4). – 560 p.

632. Hahn V. C., Frese M., Binnewies C., & Schmitt A. Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well–being in business owners' personal initiative. Entrepreneurship theory and practice, 2012. — 36 (1). — P. 971– 14.

633. Hambrick D. C., & Mason P. A. Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. Academy of management review, 1984. — 9 (2). — P. 193–206.

634. Hart, S. L. 'A natural–resource–based view of the firm'. Academy of Management Review, 1995. — 20. — P. 986–1014.

635. Hayton J. C., George G., & Zahra S. A. National culture and entrepreneurship: A review of behavioral research. Entrepreneurship theory and practice, 2002. — 26 (4). — P. 33–52.

636. Heavey, C., Simsek, Z., & Fox, B. C. Managerial social networks and ambidexterity of SMEs: The moderating role of a proactive commitment to innovation. Human Resource Management, 2015. — 54 (S1). — P. 201–221.

637. Hermans, M., Newburry, W., Alvarado–Vargas, M. J., Baldo, C. M., Borda, A., Durán–Zurita, E. G., ... & Zwerg–Villegas, A. M. Attitudes towards women's career advancement in Latin America: The moderating impact of perceived company international proactiveness. Journal of International Business Studies, 2017. — 48 (1) — P. 90–112.

638. Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. Journal of Career Assessment, 2014. — 22 (4). — P. 575–594.

639. Jones, D. A., Willness, C. R., & Madey, S. Why are job seekers attracted by corporate social performance? Experimental and field tests of three signal– based mechanisms. Academy of Management Journal, 2014. — 57 (2). — P. 383–404.

640. Khanna, M., & Anton, W. R. Q. Corporate environmental management: regulatory and market–based incentives. Land economics, 2002. — 78 (4). — P. 539–558.

641. Kirkman, B. L., & Rosen, B. Beyond self–management: Antecedents and consequences of team empowerment. Academy of Management journal, 1999. — 42 (1). — P. 58–74.

642. Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. Differentiation and integration in complex organizations. Administrative science quarterly, 1967. — P. 1–47.

643. Li, R., Chen, Z., Zhang, H., & Luo, J. How do authoritarian leadership and abusive supervision jointly thwart follower proactivity? A social control perspective. Journal of Management, 2021. — 47 (4). — P. 930–956.

644. Locke, E. A., & Latham, G. P. Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. Psychological science, 1990. — 1 (4). — P. 240–246

645. Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. Linking two dimensions of entrepreneurial orientation to firm performance: The moderating role of environment and industry life cycle. Journal of business venturing, 2001. — 16 (5). — P. 429–451.

646. Major, D. A., & Kozlowski, S. W. Newcomer information seeking: Individual and contextual influences. International Journal of Selection and Assessment, 1997. — 5 (1). — P. 16–28.

647. Miles, R. E., Snow, C. C., Meyer, A. D., & Coleman Jr, H. J. Organizational strategy, structure, and process. Academy of Management Review, 1978. — 3 (3). — P. 546–562.

648. Miller, D. Miller revisited: A reflection on EO research and some suggestions for the future. Entrepreneurship theory and practice, 2011, 1983. — 35 (5). — P. 873–894.

649. Mirvis, P. H., & Hall, D. T. Psychological success and the boundaryless career. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press, 1996. — P. 237–255.

650. Narver, J. C., Slater, S. F., & MacLachlan, D. L. Total market orientation, business performance, and innovation (Vol. 116). Cambridge, MA: Marketing Science Institute, 2000.

651. Nath, P., Nachiappan, S., & Ramanathan, R. The impact of marketing capability, operations capability and diversification strategy on performance: A resource–based view. Industrial Marketing Management, 2010. — 39 (2). — P. 317–329.

652. North, D. C. Institutions, institutional change and economic performance. Cambridge university press, 1990.

653. Nummela, N., Saarenketo, S., & Puumalainen, K. Rapidly with a rifle or more slowly with a shotgun? Stretching the company bound aries of internationalising ICT firms. Journal of International Entrepreneurship, 2004. — 2 (4). — P. 275–288.

654. Parker, S. K., and Collins, C. G. Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. Journal of management, 2010. — 36 (3). — P. 633–662.

655. Pingel, R., Fay, D., & Urbach, T. (2019). A resources perspective on when and how proactive work behaviour leads to employee withdrawal. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2019. — 92 (2). — P. 410–435.

656. Powell, W.W. and DiMaggio, P. (eds.) The New Institutionalism in Organizational Analysis, Chicago: University of Chicago Press, 1991. — P. 183–203.

657. Primo, M. C., Gil–Saura, I., & Frasquet–Deltoro, M. The role of marketing and product design in driving firm's performance. Journal of Product & Brand Management, 2020. — 30 (2). — P. 231–243.

658. Read, S., N. Dew, S. D. Sarasvathy, M. Song, and R. Wiltbank. Marketing under uncertainty: The logic of an effectual approach. Journal of Marketing, 2009. — 73 (3). — P. 1–18.

659. Schilke, O. and Goerzen, A. 'Alliance management capability: An investigation of the construct and its measurement'. Journal of Management, 2010. — 36. — P. 119–219.

660. Schmitt, A., Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. Transformational leadership and proactive work behaviour: A moderated mediation model including work engagement and job strain. Journal of occupational and organizational psychology, 2016. — 89 (3). — P. 588–610.

661. Scott, W. R. Institutions and organizations (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

662. Spreitzer, G. M. Psychological empowerment in the workplace: Construct definition, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 1995. — 38. — P. 1442–1465.

663. Staw, B. M., Sandelands, L. E., & Dutton, J. E. Threat rigidity effects in orga-

nizational behavior: A multilevel analysis. Administrative science quarterly, 1981. — P. 501–524.

664. Suchman, M. C. Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. Academy of management review, 1995. — 20 (3). — P. 571–610.

665. Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. Dynamic capabilities and strategic management. Strategic management journal, 1997. — 18 (7). — P. 509–533.

666. Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. Academy of Management Review, 1990. — 15 (4). — P. 666–681.

667. Thompson, J. A. Proactive personality and job performance: a social capital perspective. Journal of Applied psychology, 2005. — 90 (5). — 1011 p.

668. Tsui, M. S. The harm reduction approach revisited: an international perspective. International Social Work, 2000. — 43 (2). — P. 243–251.

669. Venkatraman, N. The concept of fit in strategy research: Toward verbal and statistical correspondence. Academy of Management Review, 1989. — 14 (3). — P. 423–444.

670. Vidal–Salazar, M. D., Cordón–Pozo, E., & Ferrón–Vilchez, V. (2012). Human resource management and developing proactive environmental strategies: The influence of environmental training and organizational learning. Human Resource Management, 2012. — 51 (6). — P. 905–934.

671. Vroom, V. H. Work and motivation. New York: John Wiley, 1964.

672. Wernerfelt, B. A resource–based view of the firm. Strategic Management Journal, 1984. — 5 (2). — P. 171–180.

673. Wright, T. A., & Bonett, D. G. Job satisfaction and psychological well–being as nonadditive predictors of workplace turnover. Journal of Management, 2007. — 33 (2). — P. 141–160.

674. Zhao, D., Wu, J., & Gu, J. Can high leader–member exchange spark low creativity among graduate students? The role of stress and personal initiative. Current Psychology, 2021. — 40 (9). — P. 4488–4499.

675. Edelman L. F., Manolova T., Shirokova G., Tsukanova T. The impact of

family support on young entrepreneurs' start–up activities // Journal of business venturing, 2016. — Т. 31. — № 4. — P. 428–448.

676. Campbell C. The craft consumer: Culture, craft and consumption in a postmodern society //Journal of consumer culture, 2005. — Т. 5. — № 1. — С. 23–42.

677. Morrissey K. In a Struggling Anime Workplace, "Cool Japan" Feels Like a Joke, 2021 — URL: https://www.animenewsnetwork.com/feature/2021–09–04/ in–a–struggling–anime–workplace–cool–japan–feels–like–a–joke/.176373 (дата обращения: 26.08.2022).

678. Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N., & Walmsley A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. Academy of Management Learning & Education, 2017. — 16 (2). — P. 277–299.

679. Сорокин П. С., Повалко А. Б., Черненко С. Е. Информационно–аналитические материалы мониторинга экономики образования по результатам статистических и социологических обследований «Какие навыки формирует обучение предпринимательству в вузах? Анализ передового международного и российского опыта» Вып. 26. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020.

680. Cooper, A.C., Woo, C.Y. and Dunkelberg, W.C., Entrepreneurs' Perceived Chances for Success // Journal of Business Venturing, 1988. — 3.

681. Bird B., Implementing entrepreneurial ideas: the case for intention // Academy of Management Review, 1988. — 13 (3).

682. Díaz–Casero J.C., Fernández–Portillo A., Sánchez–Escobedo M.C., Hernández–Mogollón R., The Influence of University Context on Entrepreneurial Intentions // Innovation, Technology, and Knowledge Management, 2017.

683. Economic Co–operation and Development, European Commission, Entrepreneurial Education in Practice // OECD, 2017. — 1.

684. Hills, G. E., Welsch, H. P., Entrepreneurship behavioral intentions and student independence characteristics and experiences // Babson College, 1986.

685. Jo H., Lee J., The relationship between an entrepreneur's background and

performance in new venture // Technovation, 1996. — 6 (4).

686. Kluev A., Bagirova A., Iashin A., Zabokritskaya L., Entrepreneurial education in Russian universities: scope, types of programs, balance of competences // Journal of Modern Competition, 2017. — 11 (1).

687. Krueger N. F., The impact of prior entrepreneurial exposure on perception of new venture feasibility and desirability // Entrepreneurial Theory and Practice, 1993. — 18 (1).

688. Lima, E., Lopes, R., Nassif, V., da Silva, D., Opportunities to improve entrepreneurship education: Contributions considering Brazilian challenges // Journal of Small Business Management, 2015. — 53 (4).

689. Maskell, D., Robinson, A., The new idea of a university // Imprint Academic. Ministry of Education, 2002.

690. Miralles, F., Ferran, G. Riverola, C, Evaluating the impact of prior experience in entrepreneurial intention // International Entrepreneurship and Management Journal, 2016. — 12 (3).

691. Robinson, P. B., Sexton, E. A., The effect of education and experience of self–employment success // Journal of Business Venturing, 1994. — 9 (2).

692. Shirokova G., Osiyevskyy O., Morris M., Bogatyreva K. Expertise, university infrastructure and approaches to new venture creation: Assessing students who start business // Entrepreneurship & Regional Development, 2017. — 29 (9–10).

693. Stuart, R. W., & Abetti, P. A., Impact of entrepreneurial and managerial experience on early performance // Journal of Business Venturing, 1990. — 5.

694. Varela, R. V., Jimenez, J. E., The effect of entrepreneurship education in the universities of Cali // Babson conference, Babson, 2001.

695. Wagner, J., Sternberg, R., Starp–up activity, industrial characteristics and the regional milieu: lessons for entrepreneurship support policy from German microdata // Annals of Regional Science, 2004. — 38.

696. Yusuf, A., Critical success factors for small business: Perceptions of South Pacific entrepreneurs // Journal of Small Business, 1995. — 23 (2).

697. Александрова Е. А., Верховская О. Р. Предпринимательские намерения в России: эмпирический анализ // Российский журнал менеджмента, 2015. — 13 (2).

698. Коротков А. В., Зобнина М. Р. Стандарты предпринимательской экосистемы университета // Стандарты предпринимательской экосистемы университета. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019.

699. Широкова Г. В., Богатырева К. А., Галкина Т. А. Эффектуация и каузация: взаимосвязь университетской инфраструктуры и выбора типа поведения в процессе создания бизнеса студентами–предпринимателями // Российский журнал менеджмента. — 2014. — 12 (3).

700. Guglielmino L. M. Development of the self–directed learning readiness scale. / L. M. Guglielmino, University of Georgia, 1977.

701. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности // Вопросы психологии, 2007. — No 3. — С. 30–41.

702. Jarvis P. Adult learning in the social context / P. Jarvis, First issued in paperback–е изд., London New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014. — 220 p.

703. Senge P. M. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization / P. M. Senge, 1st ed–е изд., New York: Doubleday/Currency, 1990. — 424 p.

704. Сорокин П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 2021. — Т. 21. — No 1. — С. 124–138.

705. Klemenčič M. Students as actors and agents in student–centered higher education //The Routledge international handbook of student–centered learning and teaching in higher education. — Routledge, 2020. — С. 92–108.

706. uirin M. et al. Effortless willpower? The integrative self and self–determined goal pursuit //Frontiers in Psychology, 2021. — Т. 12. — С. 658.

707. Васильев К. и др. Развитие навыков для инновационного роста в

России. М.: «Алекс», 2015.

708. Gibcus et al., 2012 — Gibcus, P., de Kok, J., Snijders, J., Smit, L., & van der Linden, B. (2012). Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education: Report prepared for the European Commission. Brussels, Belgium: The European Commission. — 10:34.
709. Kipnis D., Schmidt S.M. Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. 1980. Journal of Applied Psychology. — 65(4). — pp. 440-452.
710. Zhao X.Y., Frese M., Giardini A. Business owners' network size and business growth in China: the role of comprehensive social competency. Entrepreneurship & Regional Development, 2010. — 22 (7-8). — pp. 675–705.
711. Сорокин П., Повалко А., Вятская Ю. Открытые инициативы по обучению предпринимательству: характеристика российского поля // Форсайт. – 2021. – Т. 15. – №. 4. – С. 22-31.
712. Morrison E. W. Employee voice behavior: Integration and directions for future research // Academy of Management annals, 2011. – Vol. 5. – №. 1. – P. 373-412.
713. Grant A. M., Parker S. K. 7 redesigning work design theories: the rise of relational and proactive perspectives //Academy of Management annals, 2009. – Vol. 3. – №. 1. – P. 317-375.
714. Covin J. G., Slevin D. P. The development and testing of an organizational-level entrepreneurship scale //Frontiers of entrepreneurship research, 1986. – Vol. 1. – №. 3. – P. 628-639.
715. Griffin A. The effect of project and process characteristics on product development cycle time //Journal of marketing research, 1997. – Vol. 34. – №. 1. – P. 24-35.
716. Van der Borgh W., De Jong A., Nijssen E. J. Does sales manager attention focus matter for selling new and existing products? The moderating role of organization identification // The 40th EMAC Conference (EMAC 2011), 2011.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие инициативности у дошкольников для дальнейшего совершенствования познавательной деятельности. Академия развития творчества Школа самоопределения № 734 имени Александра Тубельского	Развитие инициативности и самостоятельности через игровую деятельность наиболее популярно в Китае. Дети способны «проиграть» разные модели поведения во время игры, в том числе и проактивное поведение. В России поддержка дошкольной инициативности развивается с помощью творческой деятельности.	Снизу вверх	Китай, Россия	2005–2022	Федеральный

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Проекты М. Шилкиной: частные детские сады «Филиппок», частные школы «Лидеры» и бизнес-школа Business Fox. Бизнес-школа	Бизнес-образование, интегрированное в учебный процесс, позволяет детям от 5 до 18 лет изучить основы тайм-менеджмента, азы коуч-технологий и лидерства. Ученики разбирают конкретные кейсы и защищают прикладные проекты.	Снизу вверх	Россия	2012–2022	Федеральный
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие инициативности у школьников для дальнейшего совершенствования познавательной деятельности. Ковчег XXI. Новая Школа Московская Вальдорфская школа им. А.А. Пинского	Развитие инициативности и самостоятельности исходит от родителей школьников. Реализуется ответ на запрос с помощью поддержки уже сформированных школьных инициатив, олимпиад, мастер-классов, привлечение к организации школьных мероприятий учеников и другое. Примеры, реализующие данные	Снизу вверх	Россия, Европы	2016–2022	Федеральный, региональный, мировой

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
	Школа Монтессори	инициативы: лицей «Ковчег-XXI», «Новая школа», «Хорошкола», также практикуется развитие корпоративных университетов.				
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие инициативности у студентов для дальнейшего совершенствования познавательной деятельности. Фоксфорд. Skillbox. Тайм-менеджмент. Coursera Udemy + Вдохновение. Корпоративный университет Российского движения кольников.	В связи с уменьшением аудиторных часов появилась необходимость в развитии самостоятельности и инициативности студентов. Данный запрос реализовывается с помощью дополнительных курсов по организации времени, расставлению приоритетов и публичным выступлениям.	Сверху вниз	Россия, США, ЕС	2018–2022	Между-народный

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие инициативности у студентов высших учебных заведений для дальнейшего развития самостоятельного поведения. ВШЭ бизнес-инкубатор. MGIMO business Start Miss RU НИТУ «МИСиС»	В процессе обучения в вузе у студентов есть возможность реализовать свои идеи с помощью инструментов бизнес-инкубаторов. В то же время бизнес-инкубаторы проводят курсы, лекции и тренинги не только для студентов, но и для внешних слушателей. Данная практика позволяет поддержать идеи молодежи и привлекать их в дальнейшем к большим свершениям. Более того, университеты пользуются практикой волонтерства, привлекая молодежь к помощи во время различных мероприятий, а также для реализации социально важных дел.	Снизу вверх	Россия	С 2019 по наст. время	Региональный — местный

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие инициативности у сотрудников для дальнейшего совершенствования профессиональной деятельности и развития неформального образования	Компании проводят мероприятия для развития неформального образования: фестивали, мастер-классы, лекции, организовывают клубы по интересам, неформальные мероприятия, корпоративные библиотеки и т. д.	Снизу вверх	Россия, США, Европа	2015–2022	Федеральный
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие инициативности у сотрудников для дальнейшего совершенствования профессиональной деятельности и развития неформального образования. Chief Learning Officer Exchange. Top 10 Corporate University	Компании организовывают корпоративные университеты для повышения квалификации сотрудников и создания отдела высококвалифированных специалистов. Студенты корпоративных университетов отбираются по принципу самых инициативных сотрудников или студентов вузов.	Сверху вниз	Россия, США	2017–2022	Международный

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие неформального образования OK Study Centre. Competence-Based Qualifications. EY «Умное будущее»	Неформальное образование реализуется с помощью центров, которые оценивают навыки и компетенции, приобретенные самостоятельно или с помощью курсов. Данная инициатива также может включать систему наставничества и цифровые медиа, которые упрощают процесс получения самообразования. Инициатива создана при поддержке ЮНЕСКО. Примерами реализованных инициатив могут являться центры Люксембурга, Финляндии, Индии, Кореи.	Сверху вниз	Россия, Восточная Азия, Европа	2019–2022	Федеральный

Блок	Название инициативы	Краткое описание	Направление (снизу-вверх/ сверху-вниз)	Страна	Год	Масштаб
Запрос на образование, обеспечивающее возможность самостоятельного действия	Развитие неформального обучения вне зависимости от возраста и уровня образования с помощью «открытого» образования. Открытое образование.	«Открытое» образование подразумевает самостоятельное прохождение курсов для любого возраста и уровня образования. Программы подготавливаются при поддержке университетов, чаще всего на основе конкретной программы подготовки бакалавриата.	Сверху вниз	Россия	2004–2022	Федеральный

С65 Самостоятельность и проактивное поведение. / П.С. Сорокин, Ю.Н. Корешникова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: 2022. — 383 с. — (2 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека», науч. ред. П.С. Сорокин). — ISBN 978-0-3694-0896-9 (серия). — ISBN 978-0-3694-0898-3 (том).

Предлагаемый том доклада ставит цель очертить основные контуры формирующегося на наших глазах международного поля исследований и разработок, в центре которого находится понятие «самостоятельности». Проблематика самостоятельности является одной из центральных в рамках Стратегического Проекта «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире». Сегодня в рамках каждой из ключевых дисциплин социально-гуманитарного знания появляются новые понятия, новые теоретические модели и новые эмпирические результаты, ставящие в центр вопросы индивидуальной самостоятельности. Указанные разработки, взятые по отдельности, зачастую фрагментарные и локальные, но их обобщение позволяет выработать новое видение человека в современной науке. Обзор и систематизация указанного поля разработок — является важным шагом к пониманию того, что мировая наука и практика к 2020м годам встала перед необходимостью существенного обновления — и в решении этой задачи уже делаются первые шаги.

УДК 331.56, 316
ББК 87.526.6, 60.5

Научное издание

2 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОАКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Под научной редакцией *П.С. Сорокина*

Дизайн, компьютерная верстка и графика: студия дизайна «Образ мысли»

Редактор, корректор: Ю.А. Емельянова, О.В. Петрова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: 8 (495) 772-95-90