



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 26, № 3 (2026)

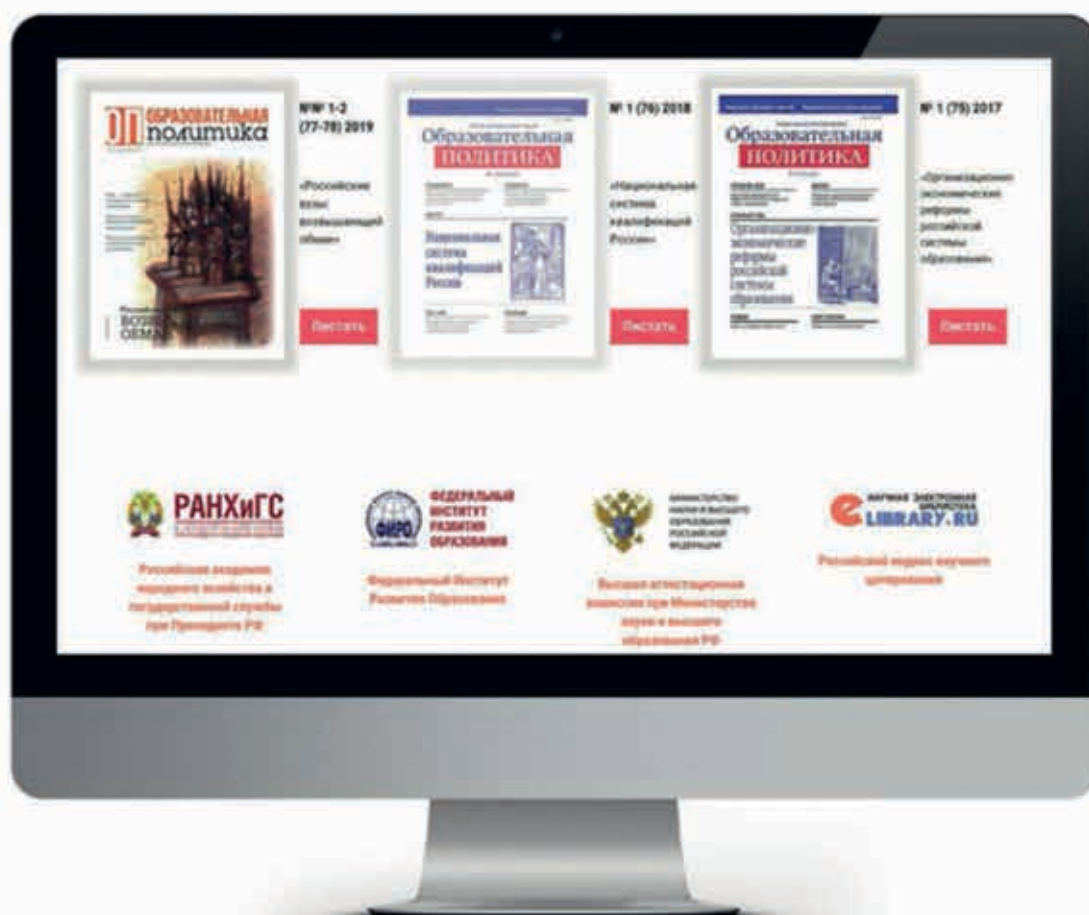
12+



AI и человек: формула сотрудничества

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2026



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

- все номера «Образовательной политики»
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 26, № 3 (2026)

ISSN 2078–838X (Print)

ISSN 2949-0987 (Online)

ИЗДАЕТСЯ С 2006 ГОДА

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки); 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов (психологические науки). Является журналом открытого доступа (Open Access). Категория в Перечне ВАК: 1. Журнал индексируется и архивируется в: Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), ERICH PLUS, Ulrichsweb Global Serials Directory, КиберЛенинка, Crossref.



Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons "Attribution" («Атрибуция») 4.0 Всемирная



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Дмитрий Викторович Ушаков, д. псих. н., академик РАН; директор, **Институт психологии РАН**; председатель редколлегии, журнал «Образовательная политика» (Москва, Россия)

Александр Григорьевич Асмолов, д. псих. н., профессор, академик РАО; зав. кафедрой психологии личности, **МГУ им. М. В. Ломоносова**; заместитель председателя редколлегии и главный редактор, журнал «Образовательная политика» (Москва, Россия)

Людмила Владимировна Баева, д. филос. н., профессор, декан, факультет истории и социальных коммуникаций, **АГУ им. В.Н.Татищева** (Астрахань, Россия)

Виктор Александрович Болотов, д. пед. н., профессор, научный руководитель, Центр мониторинга качества образования, Институт образования, **НИУ ВШЭ**; академик РАО (Москва, Россия)

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

Джеймс Верч, профессор, факультет образования, **университет Вашингтона в Сент-Луисе** (Сент-Луис, США)

Владислав Валерьевич Гриб, д. ю. н., профессор, академик, РАО; заместитель секретаря, **Общественная палата РФ**; заслуженный юрист России (Москва, Россия)

Юрий Петрович Зинченко, д. псих. н., член-корр. РАН, профессор, академик РАО; декан, факультет психологии, **МГУ М.В.Ломоносова** (Москва, Россия)

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

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

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

Надежда Александровна Касавина, д. филос. н., член-корр. РАН, профессор, **ГАУГН** (Москва, Россия)

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

Владислав Александрович Лекторский, д. филос. н., академик РАН, профессор; декан, философский факультет, **ГАУГН** (Москва, Россия)

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

Петр Григорьевич Положевец, исполнительный директор, **Благотворительный фонд «Вклад в будущее»** (Москва, Россия)

Игорь Михайлович Реморенко, д. пед. н., член-корреспондент РАО (Москва, Россия)

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

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

Артем Симонович Соловейчик, руководитель, **Индустрия образования Сбера**; федеральный эксперт в области образования; автор, курс «Воспитание свободой» (Москва, Россия)

Виктория Аркадьевна Прудникова, директор, **Самарский филиал РАНХиГС** (Самара, Россия)

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

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

Ирина Всеволодовна Абанкина, к. э. н., профессор,
главный научный сотрудник, Институт
образования, **НИУ ВШЭ** (Москва, Россия)

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

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

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

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

Эдуард Владимирович Галажинский, д. псих. н.,
вице-президент РАО; ректор, **Томский
государственный университет** (Томск, Россия)

Евгений Николаевич Ивахненко, д. филос. н.,
профессор, **МГУ им. М.В.Ломоносова** (Москва,
Россия)

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

Сергей Зиновьевич Казарновский, директор, **школа
«Класс-Центр»**; заслуженный учитель России
(Москва, Россия)

Анатолий Георгиевич Каспржак, к. пед. н., профессор-
исследователь, Институт образования, **НИУ ВШЭ**
(Москва, Россия)

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

Сергей Геннадьевич Косарецкий, к. псих. н., доцент,
Институт образования, **НИУ ВШЭ** (Москва, Россия)

Майкл Д. Коул, профессор коммуникации
и психологии, **Калифорнийский университет
в Сан-Диего (UCSD)** (Сан-Диего, США)

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

Елена Анатольевна Ленская, к. пед. н., научный
руководитель, Центр исследований
образовательной политики, **МВШСЭН** (Москва,
Россия)

Михаил Геннадьевич Мокринский, директор, **Школа-
пансион «Летово»** (Москва, Россия)

Алан Урузмагович Огоев, д. э. н., почетный
профессор РАО; ректор, **Северо-Осетинский
государственный университет** (Владикавказ,
Россия)

Александр Николаевич Поддьяков, д. псих. н.,
профессор, ведущий научный сотрудник, **НИУ
ВШЭ** (Москва, Россия)

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

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

Владимир Феликсович Спиридонов, д. псих. н.,
профессор, декан, факультет психологии, ИОН,
РАНХиГС (Москва, Россия)

Павел Давидович Рабинович, к. т. н., доцент, профессор,
**Институт государственной службы
и управления, РАНХиГС** (Москва, Россия)

Мария Вячеславовна Фаликман, д. псих. н., профессор,
Университет Юга (Севани, США)

Татьяна Владимировна Черниговская, д. б. н.,
д. филос. н., профессор, академик РАО; директор,
Институт когнитивных исследований, **СПбГУ**
(Санкт-Петербург, Россия)

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

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: Александр Григорьевич Асмолов

Заместители главного редактора: Наталья Владимировна Бурова и Павел Давидович Рабинович

Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Алексеевна Соколова

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

Электронная почта редакции:

edpolicy@ranepa.ru

Адрес редакции: 125319, г. Москва, ул. Черняховского 9.

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

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

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

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Публикуемые исследовательские статьи прошли процедуру рецензирования.

Обложка: Светлана Соколова, GPT Image-1.5. Иллюстрации: Данила Меньшиков.

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 30.09.2026. Выход в свет: 06.10.2026. Бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

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

© РАНХиГС, 2026

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

Vol. 26, No. 3 (2026)

ISSN 2078-838X (Print)

ISSN 2949-0987 (Online)

PUBLISHED SINCE 2006

PUBLISHED QUARTERLY



The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications recognized by the Higher Attestation Commission (HAC) for the following specialties: 5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences); 5.3.4. Educational psychology, psychodiagnostics in digital educational environments (psychological sciences); 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences); 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences); 5.12.1. Interdisciplinary studies of cognitive processes (psychological sciences). Open Access.

The category of HAC: 1. The journal is indexed and archived in: Russian Index of Science Citation. ERIH PLUS, Ulrichsweb Global Serials Directory, CyberLeninka, Crossref

The journal's materials are available under the Creative Commons "Attribution" 4.0 Global License



THE EDITORIAL BOARD

Dmitry V. Ushakov, PhD in Psychology, Director, the Institute of Psychology, **the Russian Academy of Sciences**; Academician, the Russian Academy of Sciences; Chairman, the Editorial Board of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Alexander G. Asmolov, PhD in Psychology, Professor, Head, the Department of Personality Psychology, the Faculty of Psychology, **Lomonosov Moscow State University**; Academician, the Russian Academy of Education; Deputy Chairman of the Editorial Board and Editor-in-Chief, the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Ludmila V. Baeva, PhD in Philosophy, Professor, Dean, the Faculty of History and Social Communications, **Astrakhan State University** (Astrakhan, Russia)

Viktor A. Bolotov, PhD in Pedagogy, Professor, Academician, the Russian Academy of Education; Scientific Director, the Center for Education Quality Monitoring, Institute of Education, **HSE University** (Moscow, Russia)

Ruben K. Vardanyan, social entrepreneur, impact investor and philanthropist (Yerevan, Armenia)

James Wertsch, Professor, the Faculty of Education, **Washington University in St. Louis** (St. Louis, USA)

Vladislav V. Grib, PhD in Law, Professor, Academician, the Russian Academy of Education; Deputy Secretary, **the Civic Chamber of the Russian Federation**; Honored Lawyer of Russia (Moscow, Russia)

Yury P. Zinchenko, PhD in Psychology, Corresponding Member, the Russian Academy of Sciences; Professor, Academician, the Russian Academy of Education; Dean, the Faculty of Psychology, **Lomonosov Moscow State University** (Moscow, Russia)

Sergey E. Zuyev, PhD in Art Studies (Moscow, Russia)

Elena I. Kazakova, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member, the Russian Academy of Education; Director, the Institute of Pedagogy, **St. Petersburg State University** (St. Petersburg, Russia)

Isaak I. Kalina, PhD in Pedagogy, Honored Teacher of the Russian Federation, Corresponding Member, **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)

Nadezhda A. Kasavina, PhD in Philosophy, Corresponding Member, the Russian Academy of Sciences, Professor, **GAUGN** (Moscow, Russia)

Tatyana L. Klyachko, PhD in Economics, Director, the Center for Economics of Lifelong Education, Institute of Applied Economic Research, **RANEPA** (Moscow, Russia)

Vladislav A. Lektorsky, PhD in Philosophy, Academician, the Russian Academy of Sciences, Professor, Dean, the Faculty of Philosophy, **GAUGN** (Moscow, Russia)

Vladimir A. Mau, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Pyotr G. Polozhevets, Executive Director, **the Contribution to the Future Charitable Foundation** (Moscow, Russia)

Igor M. Remorenko, PhD in Pedagogy, Corresponding Member, **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)

Igor S. Sergeev, PhD in Pedagogy, Leading Researcher, the Higher School of Public Administration, **RANEPA** (Moscow, Russia)

Elena I. Soboleva, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Artyom S. Soloveychik, Head, Sber's education industry division; federal education expert; author, the course «Upbringing through Freedom» (Moscow, Russia)

Viktoriya A. Prudnikova, Director, **the Samara Branch of RANEPA** (Samara, Russia)

Vassilios Emmanuel Fthenakis, Professor, President, **the Didacta Association (Didacta Verbandes)** (Nuremberg, Germany)

Andrey V. Sharonov, PhD in Sociology, CEO, **the Sustainable Development Alliance** (Moscow, Russia)

Irina V. Abankina, PhD in Economics, Professor, Senior Research Fellow, Institute of Education, **HSE University** (Moscow, Russia)

Mark L. Agranovich, PhD in Economics (Moscow, Russia)

- Alexander I. Adamsky, PhD in Pedagogy, Rector, **the Institute for Educational Policy Problems «Eureka»** (Moscow, Russia)
- Julnar A. Asfari, Executive Director, **the Center for Social Innovation Support «SOL»** (Moscow, Russia)
- Tatyana V. Volosovets, PhD in Pedagogy (Moscow, Russia)
- Eduard V. Galazhinsky, PhD in Psychology, Vice President, the Russian Academy of Education; Rector, **Tomsk State University** (Tomsk, Russia)
- Evgeny N. Ivakhnenko, PhD in Philosophy, Professor, **Lomonosov Moscow State University** (Moscow, Russia)
- Maxim S. Kazarnovsky, Director, **the ANO «Directorate of the Moscow International Education Fair»** (Moscow, Russia)
- Sergey Z. Kazarnovsky, Director, **the school «Class-Center»**, Honored Teacher of Russia (Moscow, Russia)
- Anatoly G. Kasprzhak, PhD in Pedagogy, Research Professor, Institute of Education, **HSE University** (Moscow, Russia)
- Alexander M. Kondakov, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member, the Russian Academy of Education; President, **the Institute for Mobile Educational Systems** (Moscow, Russia)
- Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Associate Professor, Institute of Education, **HSE University** (Moscow, Russia)
- Michael D. Cole, Professor of Communication and Psychology, **University of California San Diego (UCSD)** (San Diego, USA)
- Alexander N. Leibovich, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member, **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)
- Elena A. Lenskaya, PhD in Pedagogy, Scientific Director, the Center for Educational Policy Studies, **MSES** (Moscow, Russia)
- Mikhail G. Mokrinsky, Director, **the Letovo School Boarding School** (Moscow, Russia)
- Alan U. Ogoev, PhD in Economics, Honorary Professor, the Russian Academy of Education; Rector, **North Ossetian State University** (Vladikavkaz, Russia)
- Alexander N. Poddyakov, PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, **HSE University** (Moscow, Russia)
- Vitaly V. Rubtsov, PhD in Psychology, Academician, the Russian Academy of Education; President, **MSUPE** (Moscow, Russia)
- Alexey L. Semenov, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Academician, **the Russian Academy of Sciences**; Academician, **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)
- Vladimir F. Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean, the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, **RANEPA** (Moscow, Russia)
- Pavel D. Rabinovich, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Project and Program Management, Institute of Public Administration and Civil Service, **RANEPA** (Moscow, Russia)
- Maria V. Falikman, PhD in Psychology, Teaching Professor of Psychology, **The University of the South** (Sewanee, USA)
- Tatyana V. Chernigovskaya, PhD in Biology, PhD in Philology, Professor, Director, the Institute for Cognitive Studies, **St. Petersburg State University**; Academician, the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia)
- Evgeny A. Yamburg, PhD in Pedagogy, Academician, Member, the Presidium of **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)

EDITORIAL STAFF

Editor-in-Chief: Alexander G. Asmolov
Deputy Editors-in-Chief: Natalia V. Burova and Pavel D. Rabinovich
Head of Editorial Office (Managing Editor): Svetlana A. Sokolova
Editor (Head of the «Pedagogical Sciences» Section): Tatyana N. Voloshko

E-mail:
edpolicy@ranepa.ru

Editorial Office Address: 9, Chernyakhovskogo Str., Moscow, 125319, Russia
 Founder and Publisher: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)
 Address: 84 Vernadsky Avenue, Bldg. 1, Moscow, Russia
 Editor-in-Chief: Alexander Grigorievich Asmolov
 The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (ROSKOMNADZOR).
 Registration Certificate PI No. FS77-74364 dated November 19, 2018.
 Reprinting, translation, and online publication of materials from the Educational Policy journal are allowed only with the editorial board's consent.
 When using materials, a reference to the journal is mandatory. All research articles in the journal have undergone peer-review.
 Cover design: Svetlana Sokolova, GPT Image-1.5. Illustrations: Danila Menshikov
 Print run: 100 copies. Signed for printing: 30.09.2026. Publication date: 06.10.2026. Free. Age rating: 12+
 Printed by the RANEPA printing house, 82 Vernadsky Ave., Moscow, 119571. Phone: +7 (495) 433-25-10
 © RANEPA, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

МИРЫ ДЕТСТВА



010

ВАШ АГА

Александр Асмолов. Ваш бесподобный ребенок

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ



014

ИДЕНТИЧНОСТЬ

Наталья Доронина, Елена Кролевецкая, Наталия Авалуева.

Критериальная основа оценки личностно-профессиональной зрелости человек

022

СМЫСЛ

Наталия Авалуева, Любовь Асмолова. Гносеологические ориентиры поведенческих индикаторов личностно-профессиональной зрелости

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА



034

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Татьяна Трофимова, Анастасия Назукина, Кирил Заведенский, Павел Рабинович. Образовательное событие. От проектного замысла к культуре действия

046

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ

Елена Каденкова, Нинель Кащеева. Образование высоких широт. Институциональные вызовы арктических школ и пути их преодоления

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



058

ЛИНИЯ ЖИЗНИ

Нина Пастернак. Развитие на тренингах способности действовать «в уме» и исполнительных функций

064

ПРОМПТИНГ

Мария Ковальзон. Философия, промпты, зумеры и поколение альфа

070

АЛЬЯНС

Евгений Гонтмахер, Андрей Щербаков. Сотрудничество естественного и искусственного интеллектов в системе образования. Принципы Концепции

КАФЕДРА



078

ЧЕЛОВЕК ДОСТРОЕННЫЙ

Ольга Петрова, Артем Метелев, Марина Боровская, Артур Азаров.

Социальная миссия университета. Ценностные основания управления человеческим капиталом

IN MEMORIAM



098

ИТОГИ

Анатолий Каспржак. Наследие реформатора. Анатолий Пинский и профильное обучение в российских школах

ИСТОРИЯ ИДЕЙ



104

ПРОСВЕЩЕНИЕ

Александр Адамский. Институциональные основания учительской деятельности в греческом просвещении V–IV вв. до н. э.

110

ПРОСВЕЩЕНИЕ

Симон Соловейчик. Талант свободы. Заметки к манифесту «Человек свободный»

CONTENTS

WORLDS OF CHILDHOOD

010

Alexander G. Asmolov. You wonderful child

PERSONAL POTENTIAL

014

IDENTITY

Natalia N. Doronina, Elena N. Krolevetskaya, Lyubov M. Asmolova. Criterial basis for assessing a person's personal and professional maturity

022

MEANING

Nataliya B. Avalueva, Lyubov M. Asmolova. Epistemological guidelines for behavioral indicators of personal and professional maturity

BANK OF METHOLOGICAL KNOWLEDGE

034

ORGANIZATION OF ACTIVITIES

Tatiana B. Trofimova, Anastasia A. Nazukina, Kirill E. Zavedensky, Pavel D. Rabinovich. Educational event. From a project idea to a culture of action

046

EXTREME CONDITIONS

Elena Y. Kadenkova, Ninel I. Kascheeva. High-latitude Education. Challenges of Arctic Schools

DIGITAL ARK

058

LIFELINE

Nina A. Pasternak. Development of the ability to act "in the mind" and executive functions during training sessions

064

PROMPTING

Maria M. Kovalzon. Philosophy, Prompts, Zoomers, and Generation Alpha

070

ALLIANCE

Evgeny Sh. Gontmakher, Andrey Yu. Shcherbakov. Cooperation between natural and artificial intelligences in the education system. Principles of the Concept

ACADEMIC DEPARTMENT

078

COMPLETED PERSON

Olga V. Petrova, Artem P. Metelev, Marina A. Borovskaya, Artur A. Azarov. The Social Mission of the University. Value Foundations of Human Capital Management

IN MEMORIAM

098

OUTCOMES

Anatoly G. Kasprzhak. The Reformer's Legacy. Anatoly Pinsky and Specialized Education in Russian Schools

HISTORY OF IDEAS

104

ENLIGHTENMENT

Alexander I. Adamsky. Political, Economic and Social Foundations of the Teaching Profession in the Greek Enlightenment of the 5th–4th Centuries BC

110

ENLIGHTENMENT

Simon L. Soloveychik. Talent of freedom. Notes on the Manifesto "Free man"



Ваш бесподобный ребенок

А. Г. Асмолов

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Асмолов, А. Г. (2026). Ваш бесподобный ребенок. *Образовательная политика*, 26(3), 10–14.



© Асмолов А. Г., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Александр Григорьевич АСМОЛОВ

д. псих. н., профессор; академик, Российская академия образования; заведующий кафедрой психологии личности, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11/9), <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

Предлагаем вниманию читателей фрагмент из книги Александра Асмолова «Ваш бесподобный ребенок, или Сказки-подсказки для любящих взрослых».

При всей наивности некоторых мыслителей эпохи Просвещения, утверждающих, что приходящий в наш мир ребенок — «дитя человеческое» — являет собой Tabula Rasa («чистую доску») или восковую табличку, с которой, чтобы написать на ней нечто новое, стирают весь старый текст, в этом образе появляющегося на свет ребенка есть и своя историческая правда.

Не счесть произведений, авторы которых проецировали свои мировоззренческие установки на миры детства и подросткового возраста. В этих описаниях вы, дорогие мои взрослые, почти не найдете нейтральных оттенков. Они колеблются меж двух полюсов — белого и черного; светлого полюса Идеализации Детства и темновато-мрачного полюса Демонизации Детства. Детство предстает перед нами то в образах наивности, святости и доброты, то детству изначально приписывают зло, агрессию и жестокость. Напомню также и то, что психоаналитиками первый крик новорожденного интерпретируется как протест, нежелание родиться в этом жестоком мире. Не берусь утверждать, каких утопий и сказочных историй о тайнах детства больше или меньше.

Скажу лишь, что в своем собственном детстве меня больше притягивали и давали мне ценностные опоры картины, идеализирующие миры детства. И мечтатели делают мир, чтобы каждый был счастливым. Вспомните «Песенку о Бумажном солдатики» Булата Окуджавы по мотивам сказки Ханса Кристиана Андерсена:

*Он переделать мир хотел,
Чтоб был счастливым каждый,
А сам на ниточке висел:
Ведь был солдат бумажный.*

И, конечно, я, как и многие, уверен в этом, в детстве влюбился в Маленького принца Антуана де Сент-Экзюпери. И я даже осмелился отправить записку в стихах в огорчающий меня взрослый мир: «Не ищите меня...»:

*Не ищите меня,
Не ищите
В этих больших городах,
Где так грязно режут машины,*

*Заглушая собой человека,
Где все пишут историю века
И не знают историю века, —*

*Не ищите меня.
Не ищите — и я с маленьким принцем уйду,
Уйду на его планету,
К его доброму королю.
И будет к нам изредка в гости
Маленький принц заходить.
Он расскажет нам сказки про взрослых,
Совсем не умеющих жить.*

Наивная вера в то, что если бы дети правили миром, в нем было бы гораздо меньше трагедий и кризисов, пришла ко мне благодаря произведениям Януша Корчака о короле Матиуше Первом.

Может быть поэтому я защищался в прямом и психоаналитическом смысле этого слова от различных историй и сказок, демонизирующих мир детства. Кто из вас не

помнит жутковатые сказки братьев Гримм? Не впадали в черно-белое упрощенное видение детства и такие великие сказочники, как Ханс Кристиан Андерсен и Эрнст Теодор Амадей Гофман.

Неслучайно имя Кая в сказке о Снежной Королеве Андерсена ассоциируется с Каином, убившим своего брата Авеля, как носителем вселенского зла. И раз за разом перечитывая известную сказку Гофмана о Крошке Цахесе, не можешь отделаться от ассоциации, что Гофман с иронией описывает обманчивое восприятие сильных мира сего на все времена. Напомню, что в сказке Гофмана зло предстает в образе добра: фея наделяет злобного карлика Цахеса способностью присваивать себе чужие заслуги, а не восприниматься людьми таким уродливым и жестоким, какой он есть на самом деле.

Но нельзя, просто недопустимо, не замечать и другую правду о детстве, о том, на что оказываются способны полностью предоставленные себе подростки.

Это правда есть в полных тревоги и ужаса произведениях Уильяма Голдинга «Повелитель мух» и Юхана Боргена «Маленький лорд». Подростки из произведения Голдинга, оказавшиеся на необитаемом острове, весьма далеки от образа Робинзона Крузо. Они стремительно расчеловечиваются и начинают охоту друг за другом.

Когда читаешь эти произведения, убеждаешься в том, насколько же наивны и далеки от правды жизни образы, идеализирующие или демонизирующие миры детства.

Ну а мне хочется сказать: образ детства — это во многом проекция драм взрослого мира на мир детей и подростков. Я повторял и повторяю: крайне опасно порой превращать в были жестокие и злые сказки. Когда-то один из персонажей Михаила Булгакова сказал: «Каждому будет дано по его вере». Я же исповедую веру в детство таких мастеров понимания

жизни, как Януш Корчак и Ханс Кристиан Андерсен. И поэтому я прошу взрослых: пожалуйста, открывайте над головой ребенка только «добрый» зонтик с красочными картинками, особенно когда малыш ложится спать. И пусть нашим с вами детям снятся только добрые сны. Тогда не только они, но и мы станем человечнее, добрее и обретем веру в то, что вместе с детьми непременно найдем Синюю птицу.

Два взгляда навстречу с новыми поколениями: воображаемый диалог между Пушкиным и Лермонтовым

В нашей с вами великой литературе наиболее рельефно палитру восприятия новых поколений мог бы передать воображаемый диалог между Александром Сергеевичем

**ОБРАЗ ДЕТСТВА — ЭТО ВО МНОГОМ
ПРОЕКЦИЯ ДРАМ ВЗРОСЛОГО МИРА
НА МИР ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.
Я ПОВТОРЯЛ И ПОВТОРЯЮ: КРАЙНЕ
ОПАСНО ПОРОЙ ПРЕВРАЩАТЬ
В БЫЛЬ ЖЕСТОКИЕ И ЗЛЫЕ СКАЗКИ**

Пушкиным и Михаилом Юрьевичем Лермонтовым.

Давайте представим, что два великих поэта встретились за одним столом и решили поделиться друг с другом своим видением новых поколений.

Александр Пушкин:

*Здравствуй, племя
Младое, незнакомое! не я
Увижу твой могучий поздний возраст,
Когда перерастешь моих знакомцев
И старую главу их заслонишь
От глаз прохожего. Но пусть мой внук
Услышит ваш приветный шум, когда,
С приятельской беседы возвращаясь,
Веселых и приятных мыслей полон,
Пройдет он мимо вас во мраке ночи
И обо мне вспомнит.*

И тут Александру Сергеевичу, которого он боготворит и любит, непокорно и даже слегка дерзко, но одновременно и с печальной болью возражает Михаил Лермонтов.

*С печалью я смотрю на наше поколение!
Его грядущее – иль пусто, иль темно,
Меж тем, под бременем познания и сомненья,
В бездействии состарится оно.
Богаты мы, едва из колыбели,
Ошибками отцов и поздним их умом,
И жизнь уж нас томит, как ровный путь без цели,
Как пир на празднике чужом.*

В исторической памяти порой всплывает лишь пара строк его бессмертной «Думы», но

все ж таки стоит дочитывать его письмо к нам нынешним, письмо на все времена.

Как грустно, что беседа между Пушкиным и Лермонтовым не состоялась.

И насколько же глубже передает смыслы встречи с новыми поколениями этот воображаемый диалог между Пушкиным и Лермонтовым, чем данная всем нам жесткая установка Ивана Сергеевича Тургенева. Ведь именно Тургенев подарил нам взгляд на взаимоотношения между поколениями через увеличительные очки конфликта Отцов и Детей.

Главное, чему нас учит история: у каждого времени свои образы детства, свое видение тех поколений, которые приходят нам на смену, свои сказки-подсказки.

И именно сказки, стихи, книги самых разных писателей – осознаем мы того или нет – готовят нас как к разным встречам с детством, так и к встречам с новыми поколениями. И вам решать, какая из стратегий восприятия мира детства и встречи с будущими поколениями вам по душе. Что касается меня, то мне куда ближе образы детства Корчака, Экзюпери, Андерсена. И так и хочется вслед за Александром Сергеевичем Пушкиным сказать: «Здравствуй, племя младое, незнакомое!..»

Источник: «Вести образования».

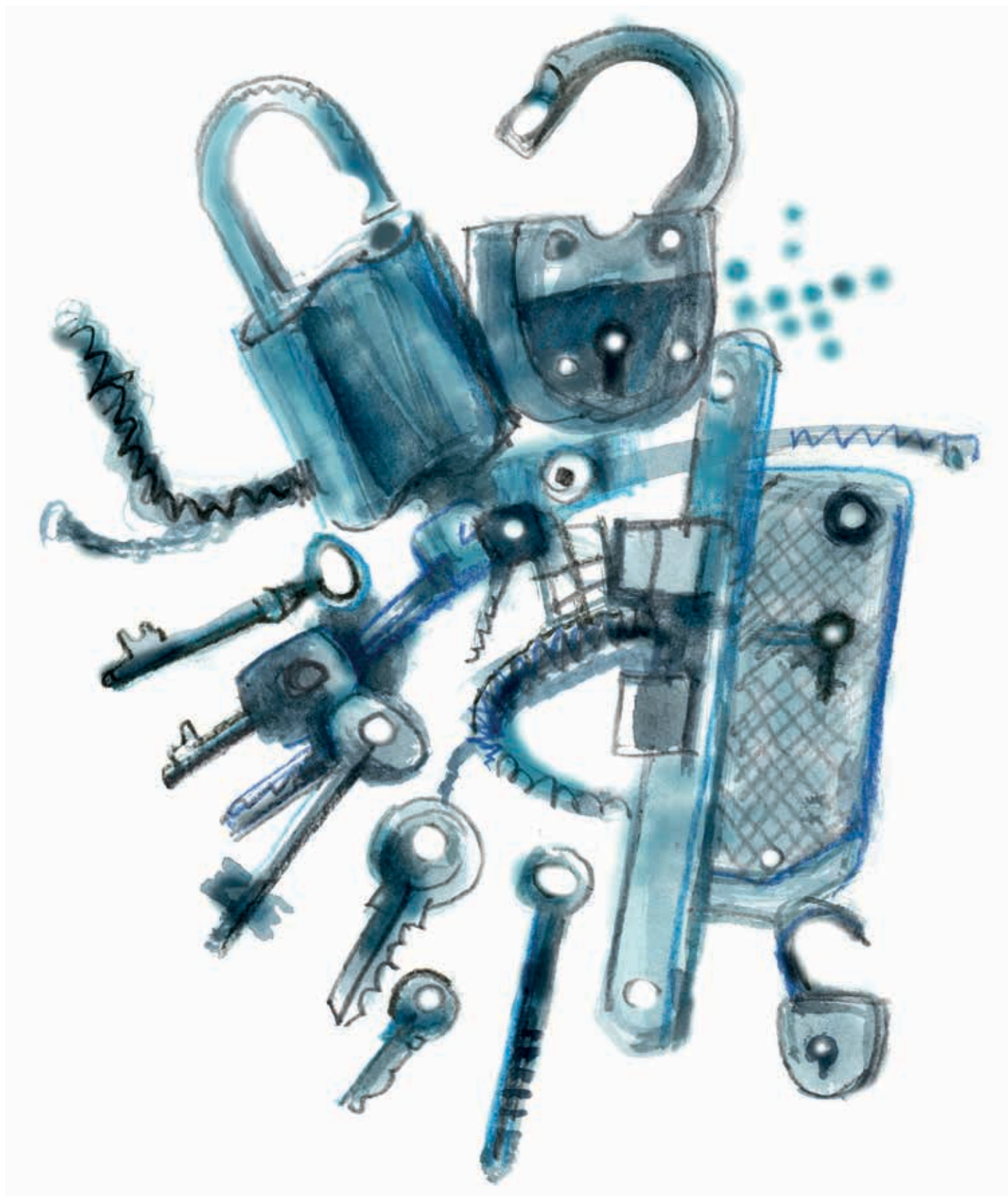
https://vogazeta.ru/articles/2026/8/31/culture/27520-obrazy_detstva_v_istoriyah_i_skazkah

Alexander G. Asmolov

PhD in Psychology, профессор; Academician, the Russian Academy of Education; Head, the Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University (11/9, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

TO CITE Asmolov, A. G. (2026). Your wonderful child. *Educational Policy*, 26(3), 10–12.

© Asmolov A. G., 2026



Критериальная основа оценки личностно-профессиональной зрелости человека

Н. Н. Доронина, Е. Н. Кролевецкая, Н. Б. Авалуева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В научной литературе категории «личностная зрелость» и «профессиональная зрелость» уже раскрыты достаточно широко, тогда как категория «личностно-профессиональная зрелость» остается малоизученной. Представляется значимым выделение и обоснование критериальной основы для определения уровня развития личностно-профессиональной зрелости в целях сущностного понимания многогранности этого феномена. Однако анализ позиций современных исследователей продемонстрировал отсутствие единого мнения по данному вопросу, поэтому представленная статья раскрывает критериальную многомерность феномена личностно-профессиональной зрелости в целом и критериальный базис проявления личностно-профессиональной зрелости человека в частности. На основании анализа исследований, посвященных вопросам личностной и профессиональной зрелости человека, был выделен один критерий личностно-профессиональной зрелости — идентичность личности. Сущностно-смысловое наполнение феномена «личностно-профессиональная зрелость», его бинарность, а также содержательное наполнение категории «критерий» позволяют выделить два ключевых структурных элемента идентичности, тесно взаимосвязанных между собой и взаимодополняющих друг друга: эго-идентичность и профессиональная идентичность. Проявление каждого структурного компонента идентичности личности рассматривается в трех ракурсах: аксиологическом, когнитивном и конативном, что дает возможность многогранного исследования феномена личностно-профессиональной зрелости человека. Представленная и обоснованная структуризация критерия личностно-профессиональной зрелости человека является методологическим базисом выделения показателей личностно-профессиональной зрелости и разработки инструментария, позволяющего диагностировать уровень развития личностно-профессиональной зрелости на различных этапах профессионального становления и развития человека, что, в свою очередь, является основой для выстраивания индивидуальных траекторий, отбора методов и технологий ее развития, предопределяя перспективные направления дальнейших научных исследований в контексте обозначенной проблематики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА личностно-профессиональная зрелость, идентичность, эго-идентичность, профессиональная идентичность, развитие человека

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Доронина, Н. Н., Кролевецкая, Е. Н., & Авалуева, Н. Б. (2026). Критериальная основа оценки личностно-профессиональной зрелости человека. *Образовательная политика*, 26(3), 14–21.

ФИНАНСИРОВАНИЕ исследование выполнено в рамках государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

БЛАГОДАРНОСТИ авторы выражают огромную благодарность Александру Григорьевичу Асмолову и анонимным рецензентам.



© Доронина Н. Н., Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 10.06.2026

Принята: 08.07.2026

Дата публикации: 06.10.2026

Наталья Николаевна ДОРОНИНА

к. псих. н., доцент, кафедра возрастной и социальной психологии, факультет психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; ведущий научный сотрудник, Общеакадемический факультет, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Никулино, пр. Вернадского, 82/1),
<http://orcid.org/0000-0001-9052-1034>,
e-mail: natalianikolaevna123@yandex.ru

Елена Николаевна КРОЛЕВЕЦКАЯ

д. пед. н., доцент, заместитель декана, Общеакадемический факультет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Никулино, пр. Вернадского, 82/1),
<https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>,
e-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Наталья Борисовна АВАЛУЕВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник, Общеакадемический факультет, Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Никулино, пр. Вернадского, 82/1),
<https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>,
e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Введение

Современные геополитические трансформации и подвижность социокультурного пространства в условиях нарастающей неопределенности требуют, чтобы личностный и профессиональный рост человека взаимно поддерживали и обогащали друг друга в процессе непрерывного развития. В психолого-педагогической литературе результатом такого развития выступает категория зрелости. Одни исследователи выделяют феномен личностной зрелости (Ананьев, 2008; Прокопьева, 2024; Солдатова, 2008; Шляпникова, 2010 и др.), а другие – профессиональной зрелости (Деркач, 2004; Поваренков, 2014; Пряжников, 2023; Шнейдер, 2019 и др.). Однако рассматривать феномен

«лично-профессиональная зрелость» нам позволяют следующие факторы:

- тесная взаимосвязь и взаимообусловленность обозначенных феноменов;
- то, что достижение личностной зрелости продуцирует профессиональное развитие человека и, в конечном счете, достижение профессиональной зрелости;
- и наоборот: достижение профессиональной зрелости возможно только при достижении определенного уровня личностной зрелости.

Отметим, что исследования, раскрывающие понятие «лично-профессиональное развитие» (Мударисов & Синягин, 2016), существуют, тогда как лично-профессиональная зрелость является малоизученной.

Лично-профессиональная зрелость может рассматриваться как «ступень личностного и профессионального развития человека, детерминированная субъектным опытом поведения в жизненной ситуации и характеризующаяся осмысленным проявлением качеств личности (в том числе профессиональных) во взаимодействии с другими людьми/социумом/обществом и культуры всех социальных ролей человека» (Авалуева, 2025)¹ – опираясь на понимание этого, а также на свойства обозначенного феномена (бинарность, динамичность и др.), представляется необходимым выделение и обоснование критериального базиса, чтобы, с одной стороны, определить и охарактеризовать уровни развития лично-профессиональной зрелости человека, а с другой, содержательно описать этапы достижения лично-профессиональной зрелости.

Цель статьи – теоретическое обоснование критериального базиса лично-профессиональной зрелости человека.

Содержательную сущность категории «критериальный базис» отражает термин «критерий», обладающий междисциплинарной

1 В более ранней нашей работе представлено описание уровней развития лично-профессиональной зрелости в соответствии с социальными ролями: культура приверженности (абитуриент), культура правил (студент), культура принадлежности (специалист), культура успеха (руководитель) (Авалуева, 2025).

природой, что обеспечивает его методологическую универсальность:

- в философии это «положение или признак, по которому можно определить истинность или ложность суждения»²;
- в педагогике — эталон для сравнения, «признак для оценки, классификации; суждение, признак, позволяющий из множества возможных решений выбрать одно» (Шилова, 1990), а также соответствие результата поставленной цели (Маврина & Мотышева, 2006);
- в психологии — «признак, по которому классифицируются, оцениваются (и получают оценки) соответствующим индикатором психические явления, действия или деятельность, в частности при их формализации»³.

В своем исследовании мы разделяем психологическую позицию и поэтому считаем, что критерии должны:

- логически вытекать из теоретических подходов и отражать различные этапы достижения профессиональной и личностной зрелости;
- отражать наиболее важные аспекты уровней профессиональной и личностной зрелости;
- быть сформулированы конкретно и допускать количественное измерение своей выраженности посредством прямого или косвенного измерения показателей;
- быть сформулированы однозначно и непротиворечиво.

Обобщая вышеизложенное, можно говорить, что критерий личностно-профессиональной зрелости — это основание для оценки, фиксирующее качественную и количественную определенность проявления признаков, характеризующего личностно-профессиональную зрелость, или, другими словами, «мерило», посредством которого определяется степень проявления признака.

Основные методы исследования: анализ, синтез и обобщение существующих подходов и позиций исследователей к выделению критериев личностно-профессиональной зрелости.

Палитра зрелости: к вопросу о критериальной многомерности

Можно говорить о бинарной природе феномена личностно-профессиональной зрелости, рассматривая его в представленном выше контексте. Бинарность в данном случае подразумевает не только две сферы — личностную (психологическую, ценностно-мотивационную) и профессиональную (деятельностную, компетентностную) — но и две стороны развития: внутреннюю (самосознание, рефлексия, ценности) и внешнюю (поведение, достижения, результаты). Бинарная природа личностно-профессиональной зрелости предполагает выделение двух равнозначных, но не тождественных компонентов — личностную и профессиональную зрелость. Это, в свою очередь, позволяет выявить два сущностно-смысловых критерия: «быть» (личностные качества, мировоззрение) и «уметь» (профессиональные навыки, компетенции).

Однако, анализ научных исследований по проблематике, связанной с выделением и обоснованием критериев личностной и профессиональной зрелости человека, показал, что на сегодняшний день нет единого подхода к выделению критериев проявления данных феноменов.

Одни исследователи определяют критерии зрелости через совокупность личностных качеств (Ананьев, 2008; Леонтьев, 2002; Олпорт, 2002; Эриксон, 2006), другие — через выделение отдельных категорий, таких, как интраперсональные и интерперсональные (Братченко & Миронова, 1997); категории внутренних и внешних компонентов зрелости (Иващенко & Страва, 2000); активная позиция и свободный выбор (Асмолов, 1983); нравственные ориентиры (Ряжкин, 2021); спонтанность поведения (Харламенкова, 2007); степень субъектности (Александрова, 2007) и др. Впервые представление о зрелой личности

2 Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (1890–1907). Семеновская типолитография.

3 Платонов, К. К. (1984). *Краткий словарь системы психологических понятий*. Высшая школа.

встречается в работах Г. Олпорта, который определяет следующие критерии личностной зрелости с точки зрения диспозиционного подхода: «широкие границы Я», «способность к близким межличностным отношениям» (любовь, дружба, сочувствие), «чувство фундаментальной эмоциональной безопасности и принятие себя», «реалистичное восприятие» и «реалистичные притязания», «способность к самопознанию и философскому чувству юмора», «цельная жизненная философия» (Олпорт, 2002).

Указывая на сложность формирования модели зрелости, А. А. Ставцев и А. А. Реан, тем не менее, выделяют четыре критерия: терпимость, саморазвитие, ответственность и позитивное мышление. При этом последний критерий, с точки зрения авторов, включает в себя три предыдущих и «одновременно присутствует в каждом из них» (Ставцев & Реан, 2023). Опираясь на концепции позитивной психологии, авторы связывают личностную зрелость с психологическим благополучием, в том числе с жизнестойкостью. Д. А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость в качестве критерия личностной зрелости, интегрируя эти два феномена в понятие «личностный потенциал» и подчеркивая, что «главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности» (Леонтьев, 2002).

В качестве одного из критериев зрелости Н. Е. Харламенкова выделяет идентичность личности, рассматривая ее во взаимосвязи с другими критериями: контроль и намеренность поведения, внутренняя мотивация, интегрированные этические ценности (Харламенкова, 2007).

Э. Эриксон исследует развитие компетентности человека во взаимодействии с социумом, полагая, что это взаимодействие ведет к развитию его личностной идентичности, понимаемой как набор индивидуальных характеристик личности, отличающих ее от других (Эриксон, 2006). В течение жизни человек преодолевает психосоциальные кризисы, что позволяет ему расширить свои возможности и способствует личностному росту, формированию

целостности личности. Рассматривая идентичность с точки зрения концепции жизненного пути, Эриксон включал в это понятие процессы самоопределения личности и социального взаимодействия. Как отмечает К. В. Злоказов (2017), идентичность — это «когнитивно-обусловленный процесс отражения опыта взаимодействия человека с обществом», ее развитие «снижает неопределенность и непоследовательность жизненных целей и ценностей, приводит к согласованности и неизменности поступков человека» (Там же).

Исходя из смыслового понимания категории «личностно-профессиональная зрелость», опираясь на результаты анализа и проведенного на его основе обобщения критериев, выделяемых исследователями, а также разделяя точку зрения Н. Е. Харламенковой, мы считаем, что критерием уровня развития личностно-профессиональной зрелости человека на различных этапах жизненного пути может выступать именно идентичность личности. *Идентичность личности* в нашем исследовании трактуется как сложный динамический конструкт, включающий представления о себе и других (в личностном и профессиональном измерениях), которые складываются из опыта социального и профессионального взаимодействия и обеспечивают целостность и продуктивность человека.

Архитектура идентичности: от структурных компонентов к поведенческим проявлениям

Двухаспектная природа личностно-профессиональной зрелости и динамический характер идентичности, объединяющей образы «Я-личность» и «Я-профессионал» (формируемые/развивающиеся в социальном опыте и обеспечивающие целостность и результативность), определяют выделение в структуре идентичности двух взаимосвязанных компонентов: эго-идентичности (Солдатова, 2008; Шляпкинова, 2010; Эриксон, 2006) и профессиональной идентичности (Поваренков, 2014; Пряжников, 2023; Шнейдер, 2019).

По мнению Э. Эриксона, главным результатом развития личности является становление ее эго-идентичности. Эго-идентичность имеет трехкомпонентную структуру и понимается как самоотождествление самому себе во времени и пространстве (внутренняя идентичность), социальному окружению (внешняя идентичность) и их стабильному сочетанию. Процесс развития рассматривается автором как преодоление закономерно возникающих на каждой возрастной стадии психосоциальных кризисов (Эриксон, 2006).

Продолжая теоретическую линию Э. Эриксона, Е. Л. Солдатова и И. А. Шляпникова рассматривают эго-идентичность как системообразующий признак личностной зрелости. Согласно Е. Л. Солдатовой, эго-идентичность – это «глубинная личностная структура, способствующая сохранению тождественности себе в условиях глубоких динамических преобразований всех уровней социальной ситуации развития личности» (Солдатова, 2008). Становление этой структуры «происходит через обобщение, кристаллизацию детских идентификаций, обретение ролевого опыта и опыта социальных влияний, рефлексии оценок и ожиданий окружающих» (Солдатова & Погорелов, 2018). И. А. Шляпникова, опираясь на концепцию Е. Л. Солдатовой, отводит значимое место в структуре личностной зрелости интегративному образованию – эго-идентичности и отмечает, что «статус эго-идентичности определяет психологическое содержание личностной зрелости» (Шляпникова, 2010). Исследователь считает, что в целом личностная зрелость опосредована развитием эго-идентичности и может определяться через сформированность «личностного (система ценностей, направленность и т. д.), рефлексивного (достигнутая эго-идентичность) и функционального (способность личности к самоорганизации)» компонентов (Там же).

Разделяя представленные выше позиции, мы рассматриваем эго-идентичность как структурный компонент идентичности личности. Именно состояние эго-идентичности служит маркером, позволяющим диагностировать личностную зрелость человека на различных этапах онтогенеза.

Второй компонент идентичности – *профессиональная идентичность* – является «ведущей характеристикой субъекта труда» (Мищенко, 2005) и «формируется на этапе обучения, накопления опыта, освоения и систематизации теоретических знаний; человек приобретает характерные профессиональные черты; он представляет себя в будущей профессии, и эти представления влияют на ее реализацию» (Эмильбекова, 2018).

А. А. Деркач, исследуя профессиональную идентичность с позиций акмеологического подхода, говорил о достижении человеком высокого уровня в его профессиональном развитии (Деркач, 2004). Достижение профессиональной идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, «предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения, осуществление профессионального самоопределения, приобретение опыта трудовой деятельности, интеграцию в профессиональное сообщество, формирование и рефлексии представления о себе как специалисте» (Шнейдер, 2019). При этом благодаря достигнутой профессиональной идентичности «человек начинает расценивать свою профессию как призвание» (Брызгалов и др., 2023).

Ю. Ю. Стрельникова и С. В. Емельянова отмечают, что процесс формирования профессиональной идентичности происходит на протяжении всего жизненного пути человека, поэтому можно говорить о различных этапах ее развития. Авторы связывают данный феномен с нравственностью, поэтому «исследование степени сформированности профессиональной идентичности необходимо проводить совместно с изучением морально-нравственного развития личности, а также с учетом этико-деонтологических аспектов, характерных для той или иной трудовой деятельности» (Стрельникова & Емельянова, 2019).

По мнению Ю. П. Поваренкова, профессиональная идентичность «как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм,

характерных для данной профессиональной общности» (Поваренков, 2014).

В зарубежных исследованиях также подчеркивается значимость профессиональной идентичности в профессиональном развитии личности, заключающаяся в возможности человека проявляться и отождествлять себя с профессиональной группой, занимая в ней определенную роль (Rusnac & Popovici, 2024; Zhang & Tu, 2023).

Обобщая вышеизложенное, отметим, что *профессиональная идентичность* может рассматриваться как структурный компонент идентичности личности, степень проявления которого (состояние профессиональной идентичности) позволяет судить о профессиональной зрелости человека на различных этапах онтогенеза.

Таким образом, идентичность личности, рассматриваемая как критерий личностно-профессиональной зрелости, структурно раскрывается через два компонента: эго-идентичность (личностное измерение) и профессиональную идентичность (профессиональное измерение), при этом интерес представляет не только определение и содержательное наполнение структуры идентичности личности, но и ее проявление.

Исследователи (Сачкова & Волков, 2022; Сидоренков, 2021; Брызгалов, Александрова & Пряжников, 2023) выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты проявления идентичности личности.

По мнению В. В. Щербаковой, идентичность включает в себя конативный, познавательный и эмотивный компоненты (Щербакова, 2017), а с точки зрения Ю. П. Поваренкова, это комплекс следующих механизмов: когнитивного, мотивационного и ценностного (Поваренков, 2014).

Опираясь на исследования (Злоказов, 2017; Шляпникова, 2010 и др.), мы выделяем аксиологический аспект идентичности личности, который раскрывается через проявление, определение и осознание человеком жизненных ценностей и смыслов.

Если понимать проявление идентичности личности как «когнитивно-обусловленный процесс отражения опыта взаимодействия человека с обществом» (Злоказов, 2017), то правомерно выделять когнитивный аспект

(Деркач, 2004; Злоказов, 2017; Пряжников, 2023), ведь когнитивные процессы способствуют формированию знания о себе, в т. ч. как о субъекте профессиональной деятельности.

Кроме того, мы полагаем, что рассмотрение идентичности личности как критерия личностно-профессиональной зрелости требует выделения конативного аспекта ее проявления – в поведении, общении, деятельности, личностной и профессиональной самореализации.

Таким образом, изложенная позиция предоставляет возможность исследовать каждый из компонентов идентичности личности (эго-идентичность и профессиональную идентичность) в трех ракурсах – ценностном, познавательном и поведенческом, что обеспечивает многогранный анализ феномена личностно-профессиональной зрелости человека.

Выводы и траектории развития

В данном исследовании научно обосновано выделение идентичности личности как критерия личностно-профессиональной зрелости человека, соответствующего предъявляемым к нему требованиям. Бинарная природа личностно-профессиональной зрелости позволяет выделить в структуре идентичности два взаимосвязанных и обуславливающих друг друга компонента – эго-идентичность и профессиональную идентичность – и рассматривать ее проявление в аксиологическом, когнитивном и конативном ракурсах.

Единый критерий, отражающий двуединство и каузальную связь «личного» и «профессионального», служит основой для определения показателей проявления личностно-профессиональной зрелости, разработки критериальной модели оценки уровня ее состояния, а также для построения индивидуальных траекторий, отбора методов и технологий ее развития.

Обозначенные позиции представляются важными в контексте непрерывного образования, которое является пространством постоянных личностных и профессиональных переходов, где идентичность и зрелость становятся динамическими инструментами

самоопределения и саморазвития. Человек на протяжении всей жизни сталкивается с необходимостью переосмысления себя, своих ценностей, знаний и действий. Если в традиционном образовании траектория задана извне, то непрерывное обучение требует от личности самостоятельной постановки целей, осознания своих возможностей и рефлексии профессионального пути. Поэтому выделенные нами структурные компоненты идентичности и ее проявление в трех аспектах (ценностном, познавательном, поведенческом) приобретают не только теоретическую, но и прикладную ценность.

Перспективой дальнейших исследований в рамках обозначенной научной проблематики является разработка критериального аппарата и валидного диагностического инструментария для оценки личностно-профессиональной зрелости на разных этапах профессионального становления человека (от абитуриента и студента до специалиста и руководителя).

Список источников / References

- Авалуева, Н. Б. (2025). Личностно-профессиональная зрелость как ресурс развития человека. *Образовательная политика*, 21(2), 94–106. <https://elibrary.ru/nejvzb>
- Александрова, Г. Г. (2007). Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества. *Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, 149(1), 34–45. <https://elibrary.ru/jpizvl>
- Ананьев, Б. Г. (2008). *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. Директ-Медиа.
- Асмолов, А. Г. (1983). О предмете психологии личности. *Вопросы психологии*, (3), 118–125. <https://elibrary.ru/myrhoig>
- Братченко, С. Л., & Миронова, М. Р. (1997). Личностный рост и его критерии. В А. А. Крылов & Л. А. Коростылева (Ред.), *Психологические проблемы самореализации личности* (с. 38–46). С.-Петербург: гос. ун-т.
- Брызгалин, Е. А., Александрова, Ю. Ю., & Пряжников, Н. С. (2023). Теоретико-психологический анализ современных представлений о профессиональной идентичности: общие принципы. Часть 1. *Психологические исследования*, 16(92). <https://elibrary.ru/uxghon>
- Деркач, А. А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК. <https://elibrary.ru/qxhjpt>
- Злоказов, К. В. (2017). *Конструирование идентичности и криминализация личности*. Уральский юридический институт МВД РФ. <https://elibrary.ru/vunfrq>
- Ивашенко, А. В., & Страва, Т. (2000). *Академическая зрелость студентов*. Социум.
- Леонтьев, Д. А. (2002). Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. В Б. С. Братусь & Д. А. Леонтьев (Ред.), *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова* (Вып. 1, с. 56–65). Смысл.
- Маврина, И. А., & Мотышева, А. А. (2006). Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ*, 4, 30–39. <https://elibrary.ru/hywodt>
- Мищенко, Т. В. (2005). *Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза* [Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского] <https://elibrary.ru/nnhjrp>
- Мударисов, А. А., & Синягин, Ю. В. (2016). *Личностно-профессиональное развитие и карьера: траектории взаимовлияния*. ИТРК.
- Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избранные труды*. Смысл.
- Поваренков, Ю. П. (2014). Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, 20(3), 9–16. <https://elibrary.ru/stsngp>
- Прокопьева, С. А. (2024). Личностная зрелость сотрудников исправительного учреждения. *Проблемы современного педагогического образования*, (84–4), 403–406. <https://elibrary.ru/adxwzd>
- Ряжкин, А. О. (2021). *Зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов* [Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук, ФГБУН Институт психологии РАН]. <https://elibrary.ru/moduxs>
- Сачкова, М. Е., & Волков, Р. С. (2022). Особенности групповой идентичности и ее взаимосвязь с уровнем спортивных достижений у подростков и юниоров, занимающихся боксом. *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика*, 19(1), 54–70. <https://elibrary.ru/ccxhwh>
- Сидоренков, А. В. (2021). *Идентичность, идентификация и гражданское поведение работников в организации*. Мини Тайп. <https://elibrary.ru/esokwz>
- Солдатова, Е. Л. (2008). Психологическое содержание нормативных кризисов развития личности взрослого человека. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Психология*, 31–131, 39–47. <https://elibrary.ru/klsofv>
- Солдатова, Е. Л., & Погорелов, Д. Н. (2018). Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы. *Образование и наука*, 20(5), 105–124. <https://elibrary.ru/xpcvop>
- Ставцев, А. А., & Реан, А. А. (2023). Позитивные психологические интервенции (ППИ): технологии воспитания зрелости личности В А. А. Реан (Ред.), *Психология воспитания и профилактика девиантного поведения* (с. 191–213). Издательство МПГУ. <https://elibrary.ru/zxeafp>
- Стрельникова, Ю. Ю., & Емельянова, С. В. (2019). Исследование феномена профессиональной идентичности в различных направлениях психологической науки. *Вестник института: преступление, наказание, исправление*, 13(2–46), 257–265. <https://elibrary.ru/rfarqx>

Харламенкова, Н. Е. (2007). Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях. В А. Л. Журавлев & Е. А. Сергеев (Ред.), *Феномен и категория зрелости в психологии. Сер. Труды Института психологии РАН* (с. 128–148). Институт психологии РАН. <https://elibrary.ru/steivj>

Шилова, М. И. (1990). *Учителю о воспитанности школьников*. Педагогика. <https://elibrary.ru/tpohwh>

Шляпкинова, И. А. (2010). *Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости* [Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук, Южно-Уральский государственный университет] <https://elibrary.ru/qewcgt>

Шнейдер, Л. Б. (2019). Дилеммы профессиональной идентичности личности в современных социокультурных условиях. В О. А. Белобрыкина (Ред.), *Современная социальная реальность: вызовы, риски, перспективы* (с. 39–58). Изд-во НГПУ. <https://elibrary.ru/yvqkqv>

Щербакова, В. В. (2017). Социально-психологическое исследование гражданской идентичности современной молодежи. *Вестник Тверского*

государственного университета. Сер.: Педагогика и психология, 4, 251–257. <https://elibrary.ru/ylymha>

Эмильбекова, А. Э. (2018). Профессиональное становление и динамика профессиональной идентичности на разных этапах формирования личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, (1–790), 153–163. <https://elibrary.ru/xreemx>

Эрикссон, Э. (2006). *Идентичность: юность и кризис*. Флинта: МПСИ: Прогресс.

Rusnac, S. & Popovici, A. (2024). Social maturity and personal values: key factors in young people's professional identity development. *Journal of Pedagogy – Revista de Pedagogie, LXXII* (1), 125–152. <https://elibrary.ru/odkqrk>

Zhang, P. G. & Tu, Ch. Ch. (2023). Impact of Chinese college students' professional identity on their academic achievement: career maturity as a mediator. *International Journal of Educational Methodology*, 9(2), 397–408. <https://doi.org/10.51214/00202406765000>

Criteria basis for assessing a person's personal and professional maturity

Natalia N. DORONINA

PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of Age and Social Psychology, Faculty of Psychology, Belgorod State National Research University; Leading Researcher, General Academic Faculty, Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadsky Ave., Troparevo-Nikulino District, Moscow, Russian Federation, 119571), <http://orcid.org/0000-0001-9052-1034>, e-mail: natalianikolaevna123@yandex.ru

Elena N. KROLEVETSKAYA

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Deputy Dean, the General Academic Faculty, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadsky Ave., Troparevo-Nikulino District, Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>, e-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Nataliya B. AVALUEVA

PhD in Pedagogy, Leading Researcher, General Academic Faculty, Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadsky Ave., Troparevo-Nikulino District, Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

ABSTRACT The categories of «personal maturity» and «professional maturity» have been widely explored in the scientific literature, while the phenomenon of «personal-professional maturity» remains understudied. To truly understand the multifaceted nature of personal-professional maturity, it is crucial to identify and substantiate a criteria basis for determining its level of development. However, an analysis of contemporary researchers' positions has demonstrated a lack of consensus on this issue. Therefore, this article explores the criterion-based multidimensionality of the phenomenon of personal-professional maturity in general and the criteria basis for the manifestation of an individual's personal-professional maturity. Based on an analysis of research devoted to issues of personal and professional maturity, one criterion of personal-professional maturity was identified: personal identity. The essential and semantic content of the phenomenon of «personal and professional maturity», its binarity, and the substantive content of the category «criterion» allow us to identify two key structural elements of identity that are closely interconnected and complement each other: ego-identity and professional identity. The manifestation of each structural component of personal identity is considered from a three-dimensional perspective: axiological, cognitive, and conative, which allows for a multifaceted study of the phenomenon of a person's personal and professional maturity. The presented and substantiated structuring of the criterion of a person's personal and professional maturity serves as a methodological basis for identifying indicators of personal and professional maturity and developing tools that allow for diagnosing the level of development of personal and professional maturity at various stages of a person's professional development. This, in turn, serves as the basis for building individual trajectories, selecting methods and technologies for its development, predetermining promising areas for further scientific research in the context of the identified problems.

KEYWORDS personal and professional maturity, identity, ego-identity, professional identity, human development

TO CITE Doronina, N. N., Krolevetskaya, E. N., & Avalueva, N. B. (2026). Criteria basis for assessing a person's personal and professional maturity. *Educational Policy*, 26(3), 14–21.

FUNDING The study was carried out as part of a government assignment by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

ACKNOWLEDGEMENT The authors express their deep gratitude to Alexander Asmolov and anonymous reviewers.

© Doronina N. N., Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B., 2026

Received: 10.06.2026

Accepted: 08.07.2026

Date of publication: 06.10.2026

Гносеологические ориентиры поведенческих индикаторов личностно-профессиональной зрелости

Н. Б. Авалуева, Л. М. Асмолова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Одним из актуальных вопросов современной педагогической науки и практики в системе непрерывного образования является оценка личностно-профессиональной зрелости человека на разных ступенях его личностного и профессионального становления и развития. Инструментальный арсенал исследователей достаточно широк и включает значительное количество тестов, анкет, шкал, опросников, портфолио, рефлексивных дневников и т. д. В последние годы особое внимание уделяется кейсам и ситуационным задачам, позволяющим посредством поведенческих индикаторов оценивать уровень развития личностной и профессиональной зрелости человека.

Отсутствие общепринятого определения категории «поведенческий индикатор» вызвало необходимость не только уточнить ее смысловое содержание, но и выстроить методологический каркас. Поэтому целью настоящей статьи является поиск ответа на вопросы: что такое поведенческий индикатор? Какая методология лежит в основе его конструирования и инструментов оценки для выявления уровня развития личностно-профессиональной зрелости? В опоре на синергию деятельностного, ситуационного, ситуационно-контекстного и практико-ориентированного подходов авторы предлагают рассматривать поведенческий индикатор оценки личностно-профессиональной зрелости как операциональное воплощение личностного смысла, через который проявляются субъектная активность человека, его способности, качества и профессиональные компетентности при решении задач деятельности в том или ином контексте.

Методологический ракурс деятельностного, ситуационного и ситуационно-контекстного подходов позволил акцентировать внимание на понимании роли ситуации в оценке личностно-профессиональной зрелости человека, что способствовало уточнению различий в методах кейс-стади и ситуационных задач и обоснованию их как главных методов конструирования валидных инструментов оценки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА личностно-профессиональная зрелость человека, поведенческий индикатор, ситуация, метод кейс-стади, метод ситуационных задач

ФИНАНСИРОВАНИЕ исследование выполнено в рамках государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

БЛАГОДАРНОСТИ авторы выражают огромную благодарность анонимным рецензентам.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Авалуева, Н. Б., & Асмолова, Л. М. (2026). Гносеологические ориентиры поведенческих индикаторов личностно-профессиональной зрелости. *Образовательная политика*, 26(3), 22–32.



Авалуева Н. Б., Асмолова Л. М., 2026

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 09.06.2026

Принята: 30.06.2026

Дата публикации: 06.10.2026



Наталья Борисовна АВАЛУЕВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник,
Общеакадемический факультет, Дирекция
приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации

(119571, РФ, Москва, вн. тер. г. муниципальный округ
Тропарево-Никулино, пр. Вернадского, 82/1),
<https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>,
e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru



Любовь Мироновна АСМОЛОВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник,
Общеакадемический факультет, Дирекция
приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации

(119571, РФ, Москва, вн. тер. г. муниципальный округ
Тропарево-Никулино, пр. Вернадского, 82/1),
<https://orcid.org/0000-0003-2895-1150>,
e-mail: asmolova-lm@ranepa.ru

Измерение зрелости: поведенческий индикатор в действии

Динамика развития современного общества и парадигма непрерывного образования существенно меняют требования к учебным результатам в вузах. Сегодня ключевой задачей становится не просто трансляция предметных знаний, а формирование субъектности обучающегося, его способности к осознанному саморазвитию, адаптации и целеполаганию в стремительно меняющемся мире. В этом контексте для педагогики высшей школы и непрерывного образования ключевое значение приобретает личностно-профессиональная зрелость человека.

Мы можем рассматривать личностно-профессиональную зрелость «как ступень личностного и профессионального развития человека, детерминированную субъектным опытом поведения в жизненной ситуации и характеризующуюся осмысленным проявлением качеств личности (в том числе профессиональных) во взаимодействии с другими людьми/социумом/обществом и культуры тех социальных ролей, которые человек выполняет на протяжении своего жизненного пути» (Авалуева, 2025). В таком случае, в педагогическом контексте особое значение имеют вопросы проектирования учебной среды в системе непрерывного образования, способствующей развитию личностно-профессиональной зрелости

человека с определенной социальной ролью: абитуриента, студента, выпускника, специалиста, руководителя.

Однако проектирование образовательной среды, обеспечивающей субъектную позицию обучающегося, рефлексивную насыщенность, ценностно-смысловую глубину и гибкость траекторий, невозможно без точной и своевременной диагностики не только знаний, но и поведенческих проявлений личностно-профессиональной зрелости человека.

На практике исследователи и педагоги сталкиваются с серьезным методологическим вызовом: как измерить столь сложный, многоаспектный феномен? Обилие существующего инструментария (от классических психологических тестов, анкет, шкал и наблюдений до современных портфолио, рефлексивных дневников, ситуационных задач и кейсов) не только усложняет процесс выбора валидных средств оценки, но и не всегда отвечает целям проводимой диагностики, поскольку оценка личностно-профессиональной зрелости должна опираться на конкретные признаки ее проявления в поведении/деятельности человека, т. е. на выраженные качества личности и профессиональную компетентность. В первую очередь, это относится к ситуационным задачам и кейсам, где признаки проявления личностно-профессиональной зрелости человека

фиксируются как *поведенческие индикаторы* — именно так их называют в современной диагностике.

Однако, несмотря на распространенность термина «поведенческий индикатор», в настоящий момент в научной литературе нет его общепринятого определения. Одни исследователи используют это понятие как стандарт измерения навыка (чаще всего применяемый в моделях оценки компетенций (Montero-Fleta, Perez-Penalver & Aznar-Mas, 2017; Казакова, Ярковская & Решетникова, 2021; Шендель & Шкляр, 2023; Переверзина, Рожок, Татарина и др., 2024)), а другие (Кисельникова, 2021; Генкель & Островкин, 2026) рассматривают его как внешнее выражение скрытых психологических конструктов: мотивации, осознанности, ценностных ориентаций или личностных установок, а также актуализированных знаний (Изотова & Романов, 2021). Исследователи, применяющие технологии ассессмента (Толкунова, 2019; Гончарова & Рукин, 2021), видят в поведенческом индикаторе инструмент для объективной оценки минимальных единиц деятельности (их интенсивности, частоты, точности следования заданному алгоритму и т. д.).

Позиции исследователей сходятся в том, что под поведенческим индикатором, как правило, понимается конкретное проявление в поведении и действиях человека личностных качеств и компетенций, что объективно подтверждает их наличие. Сам поведенческий индикатор рассматривается как *описание проявлений* качеств личности и компетенций в поведении человека (Шкляр & Гаркуша, 2020).

Вместе с тем, в самом названии термина «поведенческий индикатор» (behavioural indicator), пришедшего к нам из англоязычной литературы, акцент делается именно на поведении, что указывает на бихевиористский подход, в рамках которого объектом

оценивания становится исключительно наблюдаемая и измеряемая внешняя активность. В контексте оценки личностно-профессиональной зрелости человека такой методологический крен вступает в серьезное противоречие с традициями отечественной психологии и педагогики.

Целью настоящего исследования является поиск ответа на вопрос: что такое поведенческий индикатор и какая методология лежит в основе конструирования поведенческого индикатора и инструментов оценки для выявления уровня развития личностно-профессиональной зрелости?

СЕГОДНЯ КЛЮЧЕВОЙ ЗАДАЧЕЙ СТАНОВИТСЯ НЕ ПРОСТО ТРАНСЛЯЦИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ, А ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

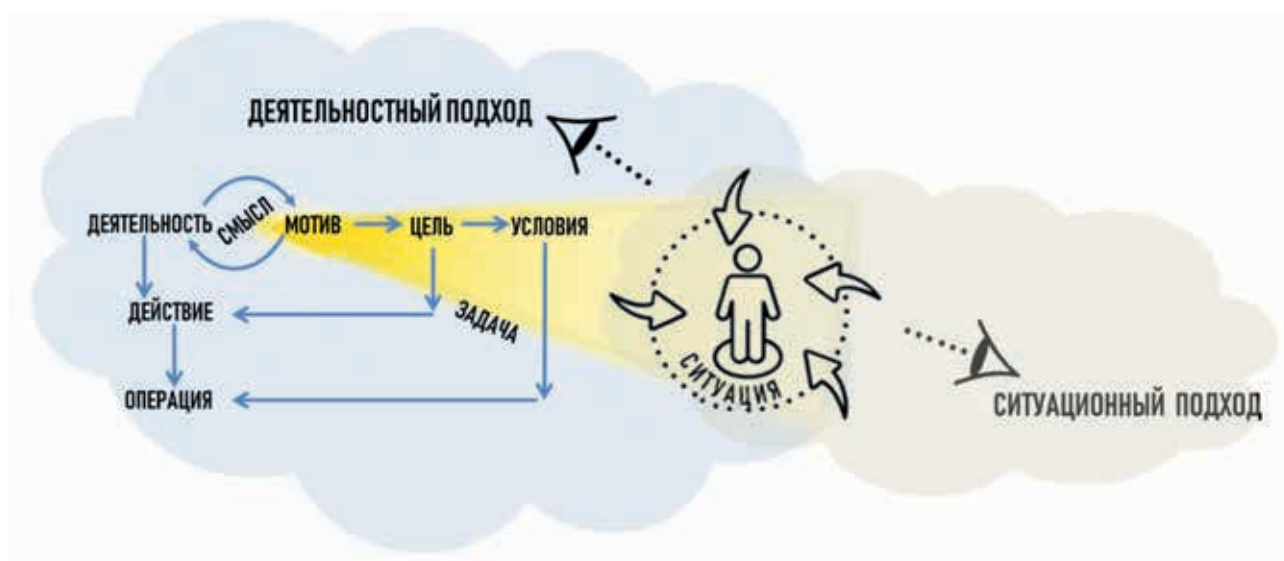
Методологические ключи

Принципиально важным в понимании сути и смысла поведенческого индикатора является разграничение методологических взглядов на поведение

с позиций бихевиористского и деятельностного подходов, поскольку без осознания этих различий поведенческий индикатор может быть сведен к простой реакции на стимул. В такой логике оценивается внешняя точность, частота действий, нормативное соответствие стандарту и т. д., а сам человек как бы «выносится за скобки».

Деятельностный подход принципиально меняет исследовательскую оптику: поведение (субъекта деятельности, личности) рассматривается как внешнее воплощение глубинных психических процессов — того, что А. Н. Леонтьев называл «внутренней работой сознания». Это означает, что поведенческий индикатор не просто фиксирует факт совершения действия, а служит инструментом для объективации (перевода из субъективного в объективное) смыслов, мотивов и целей субъекта деятельности. При этом поведенческий индикатор рассматривается не как изолированный акт поведения, а как наблюдаемый результат

Рисунок 1. Ситуация с позиций деятельностного и ситуационного подходов
Figure 1. A situation from the positions of activity-based and situational approaches



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

«единства сознания и деятельности» (С. Л. Рубинштейн), позволяющий объективно оценить проявленные личностные качества/компетентность человека в контексте решаемых им задач и ситуаций.

Обращение к понятию «ситуация» позволяет актуализировать еще один научный подход к пониманию поведенческих индикаторов при разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека. Речь идет о *ситуационном подходе*, актуальность развития и применения которого в психологии, педагогике и управлении подчеркивается многими авторами (Гришина, 2012; Солнцева, 2021; Нартова-Бочавер и др., 2024; Корчемный и др., 2021; Ходякова, 2022; Княжев & Егоров, 2025; Антонов & Конев, 2022).

В контексте применения ситуационного подхода к разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека следует акцентировать внимание на психологических аспектах, в основу которых положена идея Курта Левина. Он предложил концептуальное решение длительного спора о доминанте внешнего или внутреннего в поведении человека, говоря, что объективные обстоятельства обретают смысл только через их субъективное восприятие индивидом.

Опираясь на обозначенные позиции, Н. В. Гришина (2012) предлагает рассматривать ситуационный подход как систему теоретико-методологических взглядов, базирующуюся на двух сопряженных принципах. Первый из них автор определила как ситуационизм,

в основу которого положено влияние контекста на поведение человека. Вторым принципом является субъективная интерпретация ситуации, согласно которому поведение детерминировано исходя из восприятия человеком конкретных условий.

Актуализация деятельностного и ситуационного подходов к разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости диктует необходимость поиска общих методологических позиций в интерпретации понятия «ситуация» (рис. 1).

С позиции деятельностного подхода ситуация представляет собой условия для деятельности, которые могут рассматриваться не только как обстоятельства, но и как внутренняя, психологическая детерминанта активности, наделяющая внешнюю среду личностным смыслом и превращающая ее в пространство решения жизненных и профессиональных задач.

Таким образом, область пересечения деятельностного и ситуационного подходов обнаруживается в плоскости *субъективного конструирования ситуации*, рассматриваемого как наделение человеком внешних условий личностным смыслом, в результате которого объективная реальность трансформируется в психологическое пространство деятельности.

Согласно деятельностному подходу, психическое отражение всегда пристрастно. Человек видит ситуацию через смысловой «фильтр» того, ради чего им осуществляется деятельность.

Рисунок 2. Поведенческий индикатор с позиций деятельностного и ситуационного подходов
Figure 2. Behavioral indicator from the positions of activity-based and situational approaches



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Иными словами, мотив «окрашивает» контекст действия. Одно и то же условие может субъективно восприниматься по-разному (как вызов, требующий преодоления и проблемного поиска, или как барьер, препятствующий достижению цели, или, например, как типичная обстановка), что, соответственно, отражается на выборе субъектом деятельности способов решения задачи.

Анализируя подходы к определению понятия «ситуация», Г. Н. Солнцева (2021) акцентирует внимание на том, что для индивида его суть – в результате сопоставления субъективно осмысленных факторов среды и собственного потенциала. По мнению автора, это свидетельствует о переходе к рефлексивным механизмам саморегуляции в структуре деятельности. Г. Н. Солнцева рассматривает ситуацию как «рефлексивную оценочную «модель» отношений интерпретируемого образа объективных условий и внутреннего состояния в пределах актуальной мотивации, наличного опыта и личностных предпочтений» (Там же).

Такая трактовка понимания ситуации тесно переплетается с позициями Г. П. Щедровицкого, основоположника системно-мыследеятельностного подхода, который говорил, что рефлексивный акт глубоко детерминирован индивидуальным опытом и специфическим ракурсом восприятия и понимания обстоятельств: «Каждый понимает соответственно своей ситуации. И при этом мы обычно это понимание выражаем словом «смысл»»

(Щедровицкий, 2003). В данном контексте актуализируется введенное О. К. Тихомировым понятие операционального смысла: «через сформированный смысл ситуации определяется область, направление последующих конкретных попыток решения задачи. Таким образом, и элемент ситуации, и конкретная попытка решения, и обследование ситуации в целом характеризуются не только через их объективное значение, но и через тот операциональный смысл, который они приобрели для человека» (Тихомиров, 1984).

Связывая понятие «поведенческий индикатор» с представленными трактовками понятия «ситуация», можно утверждать, что поведенческий индикатор оценки личностно-профессиональной зрелости является операциональным воплощением личностного смысла, через который проявляются субъектная активность обучающегося, его способности, личностные качества и профессиональные компетентности в тех или иных жизненных ситуациях и в ситуациях решения задач деятельности (рис. 2).

Акцент на задачах выступает еще одним концептуальным звеном, объединяющим позиции деятельностного и ситуационного подходов. В структуре деятельности А. Н. Леонтьевым обосновано наличие у действия особого операционального аспекта, определяемого не только целеполаганием, но и условиями, от которых зависит выбор субъектом способов действий: «осуществляющееся действие отвечает

Рисунок 3. Поведенческий индикатор в ситуационном контексте задачи

Figure 3. Behavioral indicator in the situational context of the task



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

задаче; задача — это и есть цель, данная в определенных условиях» (Леонтьев, 1975).

Говоря о жизненных задачах человека, Н. В. Гришина (2012) подчеркивает значимость ситуационного контекста, в границах которого индивид определяет свою стратегию (степень включенности

и субъектности, способ поведения) и выбор способов действий, что позволяет акцентировать внимание на механизме трансформации задачи из внешней во внутреннюю, когда она обретает для человека личностный смысл, определяемый А. Н. Леонтьевым (2010) как «значение-для-меня».

Таким образом, при разработке поведенческих индикаторов фокус внимания сосредотачивается на задаче, которую решает субъект деятельности в конкретной ситуации (рис. 3).

Личностная включенность обучающегося в учебную деятельность посредством погружения в решение ситуационных задач является одним из принципов *ситуационно-контекстного подхода*, предложенного М. Д. Ильязовой (2011). Центральным механизмом в этом подходе является

проектирование учебно-профессионально ориентированных ситуаций (УПоС), решаемых на основе диалогического взаимодействия и совместной продуктивной деятельности, что создает условия для актуализации ценностных аспектов образования

и формирования профессионального самосознания студентов.

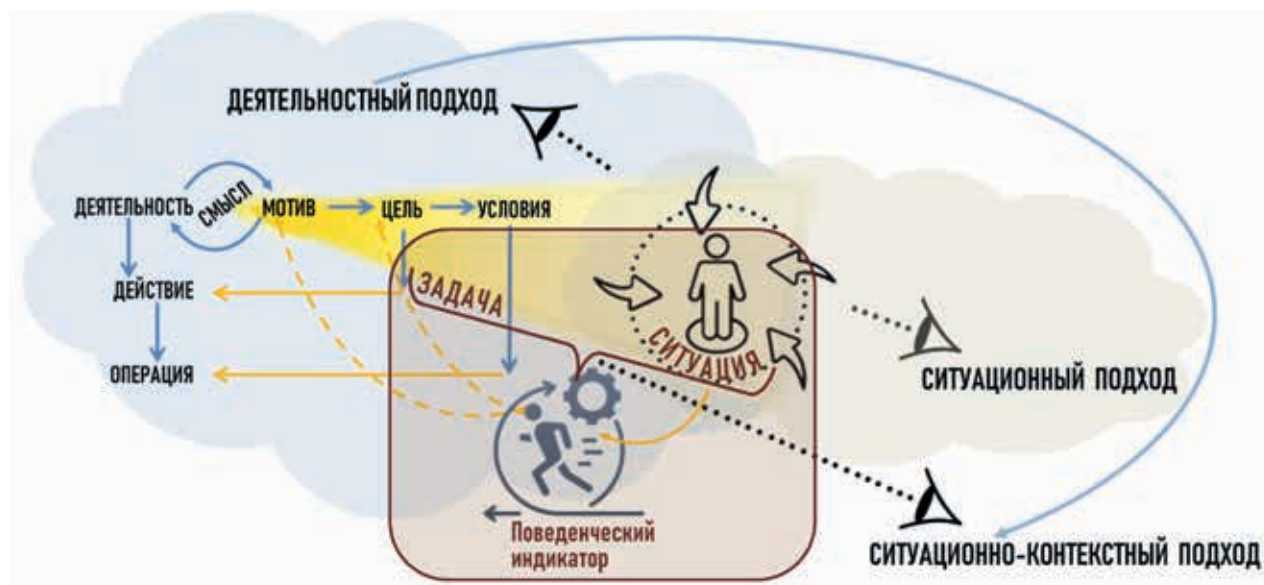
Применение ситуационно-контекстного подхода, методологически опирающегося на деятельностный и системно-деятельностный подходы (Ильязова и др., 2025), в разработке инструментов оценки личностно-профессиональной

зрелости человека позволяет создавать необходимую *субъектно-деятельностную среду*, в которой потенциал обучающегося трансформируется в наблюдаемые действия. Именно в пространстве этих ситуаций становится возможным зафиксировать поведенческие индикаторы как объективное проявление качеств личности и профессиональных компетенций в конкретных ситуациях решения задач деятельности и жизненных задач (рис. 4).

ПРИНЦИПИАЛЬНО ВАЖНЫМ В ПОНИМАНИИ СУТИ И СМЫСЛА ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ИНДИКАТОРА ЯВЛЯЕТСЯ РАЗГРАНИЧЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ НА ПОВЕДЕНИЕ С ПОЗИЦИЙ БИХЕВИОРИСТСКОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ

Рисунок 4. Применение ситуационно-контекстного подхода к разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека

Figure 4. Application of a situational-contextual approach to the development of tools for assessing a person's personal and professional maturity



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

В разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека большое значение имеет *практико-ориентированный подход к образованию*. П. С. Галушина, О. Р. Ильясов, Н. Л. Лопаева и др. (2025) полагают, что в условиях цифровой трансформации и динамичности социальных процессов данный подход становится базой современного вузовского образования, направленного на подготовку специалистов, гармонично сочетающих глубокие теоретические знания с прикладными умениями. Акцент на практику помогает студентам не только усвоить теорию, но и выработать психологическую готовность к профессиональным вызовам, обеспечивая их будущую востребованность. Благодаря внедрению этого подхода формируется устойчивая мотивация к учебе и осваиваются профессиональные компетенции, позволяющие выпускникам чувствовать себя уверенно на современном рынке труда.

Применение практико-ориентированного подхода к высшему образованию в разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости, с одной стороны, актуализирует позиции деятельностного подхода (практика – греч. *πρακτική*, от *πρακτικός* деятельный или активный¹),

а с другой стороны, способствует реализации ситуационно-контекстного подхода, определяя содержательную направленность в разработке задач и ситуаций (рис. 5).

Обобщая вышеизложенное, отметим, что методологический каркас разработки поведенческих индикаторов и инструментов оценки базируется на синергии деятельностного, ситуационного, ситуационно-контекстного и практико-ориентированного подходов.

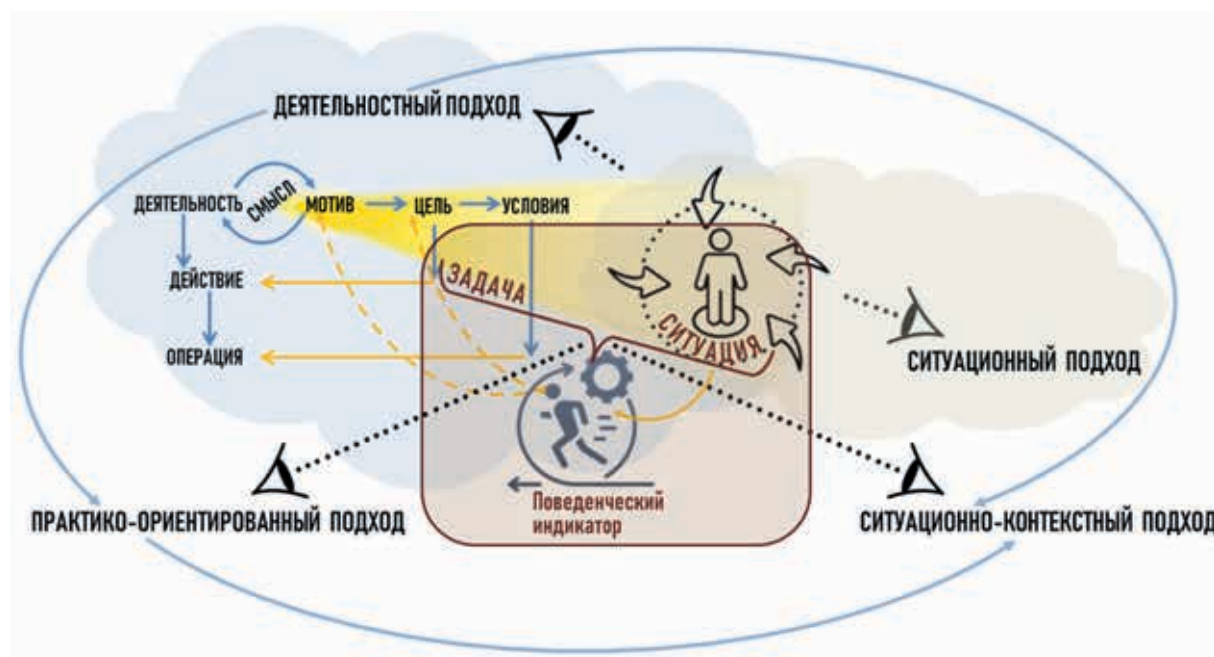
Как измерить личностно-профессиональную зрелость: методы конструирования оценочных инструментов

На основе интеграции практико-ориентированного подхода к образованию и ситуационно-контекстного подхода разрабатываются *методы кейс-стади (case study)* и *ситуационных задач*. Эти подходы в последние годы достаточно широко используются в образовательной практике вузов, как при разработке обучающих материалов и последующего оценивания полученных знаний и умений, так и в диагностике сформированности качеств личности и профессиональных компетенций (рис. 6).

1 Ивин, А. А. (Ред.). (2024). *Философия: Энциклопедический словарь. ПРАКТИКА*. Гардарики. <https://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/encyclopedia/articles/1010/praktika.htm>

Рисунок 5. Применение практико-ориентированного подхода к образованию в разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека

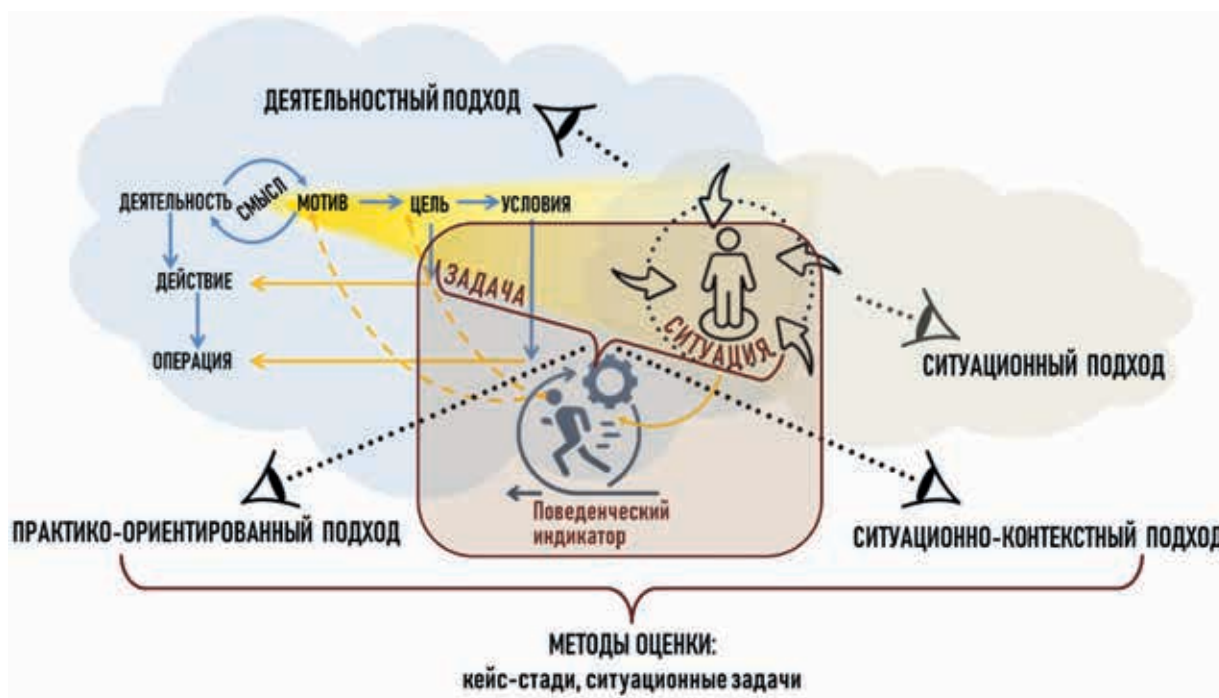
Figure 5. Application of a practice-oriented approach to education in the development of tools for assessing a person's personal and professional maturity



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Рисунок 6. Методы кейс-стади и ситуационных задач в разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека

Figure 6. Case study and situational task methods in developing tools for assessing a person's personal and professional maturity



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Анализ научных статей, посвященных методам кейс-стади и ситуационных задач, показывает наличие двух противоположных точек зрения, касающихся вопросов о различии этих методов. Одни

исследователи считают их синонимичными, делая отсылки к прямому переводу термина case study (case – случай, study – изучение) и проводя аналогию с ситуационной задачей/задачей изучения конкретной ситуации

(Ланщикова & Позднякова, 2021; Федотова, 2022).

Другие авторы выделяют кейс-стади в группу методов, принципиально отличных от ситуационных задач (Калугин, 2023; Маруневич & Симонова, 2021), и характеризуют их как мета-метод и исследовательскую стратегию (Михайлов, 2014).

По мнению авторов статьи, в разработке инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека принципиально важно актуализировать различия этих

методов, связанных с определением задач оценивания, что отражается на моделировании ситуаций.

Чаще всего инструмент оценки, соответствующий методу ситуационных задач, используется для диагностики преимущественно операционального уровня деятельности,

когда в одной конкретной ситуации респондент выбирает здесь и сейчас оптимальный, с его точки зрения, способ действий.

Применение инструментов, соответствующих методу кейс-стади, позволяет усложнить моделируемый контекст и включить в него несколько ситуаций, что более соответствует реальной практике, в которой при выборе стратегии поведения/решения респонденту предстоит проанализировать комплекс факторов и встать в рефлексивную позицию («пропустить ситуацию “через себя”», опираясь на свой жизненный и профессиональный опыт).

Данный тезис согласуется с положением О. К. Тихомирова о том, что «развитие операциональных смыслов, как правило, происходит не только внутри отдельной изолированной ситуации, но и охватывает целый ряд ситуаций. Происходит обогащение смысла конкретного хода

в связи с вовлечением новой системы взаимодействующих фигур, объективно возникшей в ситуации» (Тихомиров, 1984).

Использование инструментов кейс-стади отвечает сути и смыслу ситуационно-контекстного подхода, а сам кейс представляет собой «фрагмент» субъектно-деятельностной среды, в которой респондент осуществляет ценностно-смысловое субъективное конструирование ситуации. Именно поэтому, решая сложные вопросы оценки ценностных ориентаций,

потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы личности, исследователи обращаются к методу кейс-стади.

Таким образом, ключевыми методами конструирования инструментов оценки уровня развития личностно-профессиональной зрелости человека

АКЦЕНТ НА ПРАКТИКУ ПОМОГАЕТ СТУДЕНТАМ НЕ ТОЛЬКО УСВОИТЬ ТЕОРИЮ, НО И ВЫРАБОТАТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫЗОВАМ, ОБЕСПЕЧИВАЯ ИХ БУДУЩУЮ ВОСТРЕБОВАННОСТЬ

выступают метод ситуационных задач и метод кейс-стади, что, в первую очередь, обусловлено самой природой этого феномена. Личностно-профессиональная зрелость – это не статичный набор знаний («знаю»), а способность к успешному действию в неопределенных, сложных, ценностно-нагруженных профессиональных и жизненных ситуациях («могу и делаю»). Именно ситуационные задачи и кейсы позволяют увидеть зрелость в действии а не на словах, создавая для человека ситуацию выбора и необходимости принять решение. Это отличает их от анкет, где респондент может легко транслировать социально желаемый образ. В кейсах и ситуационных задачах истинные установки (ценности, склонность к риску, способность брать ответственность и т. д.) и профессиональные компетенции проступают через характер анализа и предлагаемые решения, делая оценку более валидной.

Заключение

Представленное в статье методологическое обоснование разработки поведенческих индикаторов и инструментов оценки личностно-профессиональной зрелости человека позволяет избежать рисков их использования в парадигме бихевиористского подхода и раскрыть потенциал поведенческих индикаторов в методах кейс-стади в опоре на деятельностный, ситуационный, ситуационно-контекстный и практико-ориентированный подходы к разработке поведенческих индикаторов и инструментов оценки.

Перспективу дальнейшей работы авторы видят в проектировании валидного диагностического инструментария, позволяющего оценивать развитие личностно-профессиональной зрелости человека на различных этапах его профессионального пути — от абитуриента и студента до выпускника, специалиста и руководителя. Фундаментом для формирования такого инструментария призвана стать синергия методологических подходов, лежащих в основе понимания поведенческих индикаторов, операционализируемых в ситуационных задачах и кейс-стади.

Список источников / References

- Авалуева, Н. Б. (2025). Личностно-профессиональная зрелость как ресурс развития человека. *Образовательная политика*, 21(2), 94–106. <https://elibrary.ru/nejvzb>
- Антонов, В. В., & Конев, К. А. (2022). Усовершенствование ситуационной методологии разработки систем поддержки принятия решений для предприятий. *Онтология проектирования*, 12(4), 547–561. <https://elibrary.ru/uvkuwm>
- Галушина, П. С., Ильясов, О. Р., Лопатова, Н. Л., Неверова, О. П., & Ражина, Е. В. (2025). Практико-ориентированный подход в современном высшем образовании. *Российский научный вестник*, 1, 272–276. <https://elibrary.ru/ipawbe>
- Генкель, А. В., & Островкин, Д. Л. (2026). Оценка системы мотивации и профессионального развития как фактора эффективности организации. *Вестник науки*, 1(2), 72–85. <https://elibrary.ru/zdpxgy>
- Гончарова, Е. А., & Рукин, К. Н. (2021). Использование методики ассессмент-центра при оценке государственных гражданских служащих Липецкой области. *Государственная служба*, 23(3–131), 24–32. <https://elibrary.ru/etcmtz>
- Гришина, Н. В. (2012). Ситуационный подход и его эмпирические приложения. *Психологические исследования*, 5(24), 2. <https://elibrary.ru/pbzpej>
- Изотова, Л. Е., & Романов, Д. А. (2021). Диагностика поведенческого компонента компетенций на основе оценки сложности усвоенных знаний и умений. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, 12(202), 161–165. <https://elibrary.ru/jporux>
- Ильязова, М. Д. (2011). *Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход* [Автореферат докторской диссертации]. Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. <https://elibrary.ru/zohikf>
- Ильязова, М. Д., Курпешева, А. И., & Петрякова, Е. А. (2025). Ситуационно-контекстный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента: методологический анализ. *Педагогический журнал*, 15(8–1), 18–27. <https://elibrary.ru/cdaxbc>
- Казакова, С. Н., Ярковская, Т. В., & Решетникова, А. С. (2021). Модель компетенций и инструментарий для их оценки. *Вестник Московского гуманитарно-экономического института*, 1, 172–181. <https://elibrary.ru/dptwiz>
- Калугин, И. А. (2023). Взгляд на ситуационные задачи с позиции кейсов, контекстных и традиционных задач. *Гуманитарные науки*, 3(63), 91–95. <https://elibrary.ru/sbjqml>
- Кисельникова, Н. В. (2021). Методологические проблемы измерения ценностей и ценностно-ориентированного поведения человека. *Социальная психология и общество*, 12(4), 20–33. <https://elibrary.ru/fytvka>
- Княжев, В. Б., & Егоров, К. А. (2025). От управления по ситуации — к ситуационному управлению в различных условиях обстановки. *Труды Академии управления МВД России*, 3(75), 78–84. <https://elibrary.ru/irdtns>
- Корчемный, П. А., Вахнина, В. В., & Васильева, В. А. (2021). Роль ситуационного, системно-ситуативного, модельного подходов к психологической подготовке сотрудников силовых ведомств к экстремальным ситуациям профессиональной деятельности. *Прикладная психология и педагогика*, 6(4), 1–11. <https://elibrary.ru/rwxtae>
- Ланщикова, Г. А., & Позднякова, Т. Ю. (2021). Метод кейсов как вид интерактивной технологии в профессиональной подготовке будущих дизайнеров. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 1(30), 127–131. <https://elibrary.ru/eirknz>
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат. <https://elibrary.ru/zjuelz>
- Леонтьев, А. Н. (2010). *Лекции по общей психологии*. Смысл. <https://elibrary.ru/qxzyal>
- Маруневич, О. В., & Симонова, О. Б. (2021). Особенности применения электронных кейсов при обучении иностранному языку студентов юридических и экономических специальностей: методический и педагогический аспекты. *Самарский научный вестник*, 10(2), 281–285. <https://elibrary.ru/epkktn>
- Михайлов, А. С. (2014). Кейс-стади — исследовательская стратегия или мета-метод? *Экономика и социум*, 3–2(12), 543–551. <https://elibrary.ru/tenowh>

Нартова-Бочавер, С. К., Ходаковская, Э. Н., & Юрчук, В. Ю. (2024). Ситуационно-событийный подход к пониманию психологического благополучия/неблагополучия студенческой молодежи. *Современная зарубежная психология*, 13(4), 41–50. <https://elibrary.ru/wijnra>

Переверзина, О. Ю., Рожок, А. В., Татарина, Л. Н., & Шебураков, И. Б. (2024). В И. Б. Шебураков (Ред.), *Базовая модель компетенций руководителей и специалистов органов публичной власти: исследование и обоснование применения: методическое пособие*. РАНХиГС.

Солнцева, Г. Н. (2021). Ситуационный подход: типы ситуаций и психологические особенности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 525–543. <https://elibrary.ru/kfxqpw>

Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления: Учебное пособие*. Издательство Московского университета.

Толкунова, Е. Г. (2019). Assessment center как прогрессивная технология отбора персонала в эпоху цифровой экономики. *Modern Science*, 7(1), 52–56. <https://elibrary.ru/bkwhbw>

Федотова, О. Д. (2022). *Исследовательские и учебные кейсы этнопедагогической направленности в системе профессиональной подготовки студентов: учебное пособие*. Мир науки. <https://elibrary.ru/iyrgrg>

Ходякова, Н. В. (2022). Ситуационно-средовой подход в проектировании личностно-развивающих образовательных систем: исследование продолжается. *Прикладная психология и педагогика*, 7(4), 61–74. <https://elibrary.ru/cqibvx>

Шендель, Т. В., & Шкляр, О. А. (2023). Корпоративная модель компетенций предприятия железнодорожного транспорта. *Лидерство и менеджмент*, 10(2), 451–470. <https://elibrary.ru/coqdxg>

Шкляр, М. С., & Гаркуша, Н. С. (2020). *Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления*. РАНХиГС.

Щедровицкий, Г. П. (2003). *Из архива Г. П. Щедровицкого: Т. 4. Организационное мышление: идеология, методология, технология: курс лекций*. Путь.

Montero-Fleta, B., Perez-Penalver, M. J., & Aznar-Mas, L. (2017). Behavioral indicators of innovators. A search protocol for a systematic literature review. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(1), 113–120. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i1.1757>

Epistemological guidelines for behavioral indicators of personal and professional maturity

Nataliya B. Avalueva

PhD in Pedagogy, Leading Researcher, General Academic Faculty, Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadsky Av., Troparyovo-Nikulino District, Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, e-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Lyubov M. Asmolova

PhD in Pedagogy, Leading Researcher, General Academic Faculty, Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, (82/1, Vernadsky Av., Troparyovo-Nikulino District, Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0003-2895-1150>, e-mail: asmolova-lm@ranepa.ru

ABSTRACT One of the pressing issues in the field of view of modern pedagogical science and practice in the system of continuous education is the assessment of the personal and professional maturity of a person at different stages of his personal and professional development. The arsenal of instruments used by researchers studying personal and professional maturity is quite broad and includes a significant number of tests, questionnaires, scales, portfolios, reflective diaries, etc. However, in recent years, special attention has been paid to cases and situational tasks that allow for the assessment of the level of development of a person's personal and professional maturity through behavioral indicators.

The lack of a generally accepted definition of the category «behavioral indicator» has projected the need not only to clarify its semantic content, but also to build a methodological framework for its construction. Therefore, the aim of this study is to find an answer to the question: what is a behavioral indicator, and what methodology underlies the construction of a behavioral indicator and assessment tools for identifying the level of development of personal and professional maturity?

Based on the synergy of activity-based, situational, situational-contextual and practice-oriented approaches to understanding the category of «behavioral indicator» and constructing tools for assessing personal and professional maturity, the authors propose to consider the behavioral indicator for assessing personal and professional maturity as an operational embodiment of personal meaning, through which the subjective activity of a person, his abilities, personal qualities and professional competencies are explicated (manifested) in situations of solving problems of activity and in various life situations.

The methodological perspective of the activity-based, situational, and situational-contextual approaches allowed us to focus on understanding the role of the situation in assessing a person's personal and professional maturity, which contributed to clarifying the differences in the methods of case studies and situational tasks and substantiating them as the main methods for constructing valid assessment tools.

KEY WORDS personal and professional maturity of a person, behavioral indicator, situation, case study method, situational task method

FUNDING the study was carried out as part of a government assignment by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

ACKNOWLEDGMENT the authors express their deep gratitude to anonymous reviewers.

TO CITE Avalueva, N. B., & Asmolova, L. M. (2026). Epistemological guidelines for behavioral indicators of personal and professional maturity. *Educational Policy*, 26(3), 22–32.

© Avalueva N. B., Asmolova L. M., 2026

Received: 09.06.2026

Accepted: 30.06.2026

Date of publication: 06.10.2026



Образовательное событие. От проектного замысла к культуре действия

Т. Б. Трофимова, А. А. Назукина, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается феномен образовательного события, которое является форматом проектного образования и специфика которого заключается в сочетании мыследеятельностного подхода Г. П. Щедровицкого, развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, концепции продуктивного действия Д. Б. Эльконина и гуманистической психологии достоинства А. Г. Асмолова. Авторы фокусируются на образовательном эффекте, возникающем в ситуации практического применения в событийном формате. Опыт Центра социокультурного проектирования «МАРС» (г. Обнинск) показывает, что образовательное событие не сводится к особой организационной форме или набору педагогических технологий. Оно становится специально организованным пространством совместного действия, в котором школьник получает опыт инициативы, ответственности и участия в общем замысле, со-действия со Значимыми Другими. Разработка и проведение такого события предъявляет системные требования к образовательной среде, постепенно возвращающей сообщество со-дейателей и со-мыслителей. Предложенная архитектура образовательного события показывает связь такого подхода с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского и деятельностной концепцией А. Н. Леонтьева. Образовательное событие становится центром развития проектной культуры, обеспечивающей достижение образовательных, продуктивных и репутационно-социальных результатов с акцентом на субъектность, сотрудничество и достоинство личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образовательное событие, мыследеятельность, развивающее обучение, продуктивное действие, проектная культура, субъектность, достоинство, личность, проект, педагогика действия, организация деятельности

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Трофимова, Т. Б., Назукина, А. А., Заведенский, К. Е., & Рабинович, П. Д. (2026). Образовательное событие. От проектного замысла к культуре действия. *Образовательная политика*, 26(3), 34–45.



© Трофимова Т. Б., Назукина А. А., Заведенский К. Е., Рабинович П. Д., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 27.05.2026

Принята: 30.07.2026

Дата публикации: 06.10.2026

Введение

В современной ситуации сверхбыстрой смены технологий, высокой социальной динамики и появления новых культурных кодов сфокусированность на передаче молодому поколению готовых сведений и формировании навыков становится нерелевантным. Принципиально важным является развитие организации деятельности, в которой у школьников появляется возможность мыслить, действовать и брать на себя ответственность, развивать способность к самоопределению, работать с будущим

(Кремнева, Заведенский и др., 2020; Рабинович, Кремнева и др., 2021) и включаться в реальную совместную активность. Соответственно, необходимо появление образовательных форматов, дающих ученику возможность выступить субъектом деятельности и соавтором образовательной среды.

Потенциально таким форматом может стать разработанное по определенным принципам образовательное событие – структурированное по времени пространство совместной деятельности, объединяющее мышление, действие и рефлексию. Оно строится на основе принципа порождения, а не усвоения,

**Татьяна Борисовна ТРОФИМОВА**

руководитель, АНО «Центр
социокультурного проектирования
“МАРС”»
(249038, РФ, Обнинск, пр. Ленина, 123),
e-mail: tbtrofimova@gmail.com

**Анастасия Александровна НАЗУКИНА**

к. ист. н., руководитель проектного и академического
треков, АНО «Центр социокультурного
проектирования “МАРС”» (249038, РФ, Обнинск,
пр. Ленина, 123), <https://orcid.org/0000-0001-6621-4552>,
e-mail: nastianazukina@gmail.com

**Павел Давидович РАБИНОВИЧ**

к. тех. н., доцент, профессор, кафедра
управления проектами и программами, Институт
государственной службы и управления, Российская
академия народного хозяйства при Президенте
Российской Федерации (119571, РФ, Москва,
пр. Вернадского, 82); директор проектов, Академия
потенциала человека СберУниверситета.
<https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>,
e-mail: pavel@rabinovitch.ru

**Кирилл Евгеньевич ЗАВЕДЕНСКИЙ**

директор по управлению
портфелем программ
высшего образования, Российская академия
народного хозяйства
при Президенте
Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
<https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>,
e-mail: kirillzav3@gmail.com

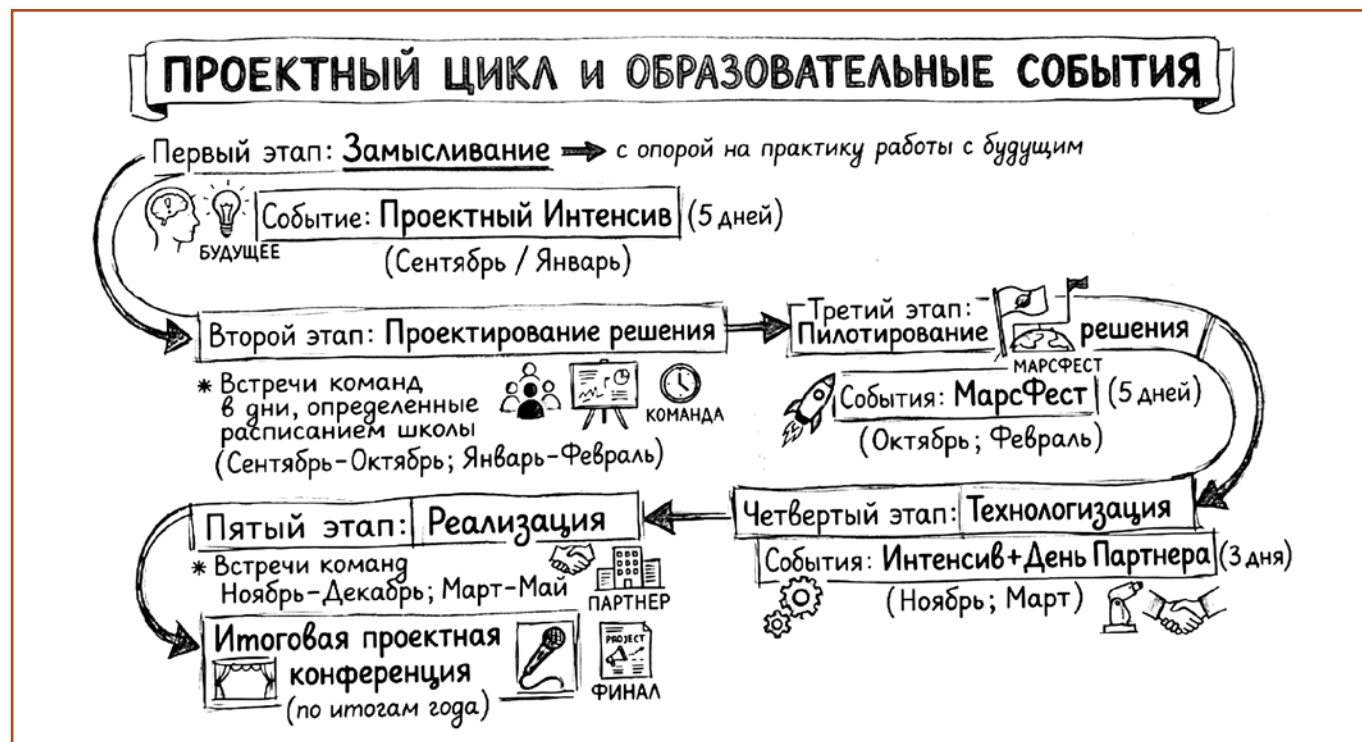
чем и отличается от привычных учебных практик. Здесь отсутствуют готовые задания, т. к. их формируют сами участники события. Неопределенность, создаваемая отсутствием привычного, становится главным условием роста: именно в ней рождаются новые смыслы и способы действия. Данный принцип восходит к мыследеятельностному подходу Г. П. Щедровицкого, для которого мышление есть форма организации деятельности (Щедровицкий, 1995). В его работах утверждается, что мысль разворачивается внутри действия, организуя его и преобразуя человека.

Таким образом, образовательное событие становится способом построения совместного мышления, когда каждый участник оказывается вовлеченным в общее

поле понимания носителем собственной мысли и соорганизатором мысли через коммуникацию. В событийном формате в фокусе находится процесс взаимного понимания и порождения новых смыслов. Событие не только обучает, но и «мыслит само» через взаимодействие, слово, действие, коллективное обсуждение и рефлексию. Такой подход к образовательному событию требует особой педагогической позиции. Учитель становится организатором пространства, в котором разворачивается мышление и деятельность. Основная задача педагога — создать ситуацию вопроса, стимулировать движение мысли, когда каждый участник открывает собственный способ понимания.

В практике Центра социокультурного проектирования «МАРС» (г. Обнинск) идея

Рисунок 1. Проектный цикл и место образовательных событий в нем
Figure 1. The project cycle and the place of educational events in it



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

проведения образовательных событий получила конкретное воплощение, став неотъемлемой частью системы проектной деятельности Центра¹. Годовой проектный трек (Рис. 1) складывается из следующих этапов: замысливание с опорой на практику работы с будущим (Кремнева, Заведенский и др., 2020; Рабинович, Кремнева и др., 2021), проектирование, пилотирование, технологизация и партнерство, реализация, представление результатов и рефлексия. Образовательные события с отличающимися целями и задачами открывают проектный цикл, включаются в его середину и проходят его по его завершении. «МарсФест» является одним из ключевых образовательных событий и проходит на этапе проверки гипотез / пилотирования проектных инициатив в реальном действии вместе с младшими школьниками, дошкольниками и взрослыми. Это не традиционный фестиваль и не отчетно-аттестационное мероприятие, а пространство коммуникации, со-действия, порождения смыслов и накопления социально-репутационного капитала.

1 В основе проектной деятельности лежит методология организации и сопровождения проектной деятельности в детско-взрослых сообществах «Понимай, Действуй, Знай!» («ПоДеЗнай!»). Школа антропологии будущего РАНХиГС, 2022–2026 гг.

Теоретические основания образовательных событий

Представляемый подход к проектированию и реализации образовательных событий опирается на теорию развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, деятельностную теорию А. Н. Леонтьева, социально-генетическую психологию В. В. Рубцова, концепцию метапредметности Ю. В. Громыко, психологию достоинства А. Г. Асмолова, системно-мыследеятельностный подход Г. П. Щедровицкого, концепцию продуктивного действия Д. Б. Эльконина и др.

Подход имеет свою систему базовых принципов и ключевых процессов.

Принципы

- принцип совместной учебной деятельности, когда учитель старается меньше объяснять, а больше направлять мыслительную поисковую активность учеников (Давыдов, 1999; Эльконин, 2019; Рубцов, 1998; Рубцов, 2016);
- принцип зоны ближайшего развития (Выготский, 2005), когда развитие перестает

- быть индивидуальным процессом и становится формой совместной жизни;
- принцип сознательного удержания субъектом образа целевого (желаемого) результата, что обеспечивает становление личности не через усвоение сведений, а через значимую деятельность, в которой человек открывает смысл собственных действий (Леонтьев, 1975);
- принцип непривязанности к конкретному учебному предмету, что формирует пространство организации мышления и взаимодействия, задает основания для перехода от выполнения учебных заданий к проектированию, исследованию, совместному обсуждению (реальное образование);
- принцип становления идентичности и личности в целом (Асмолов, 2025; Асмолов, Рабинович, & Заведенский, 2023), когда достоинство становится внутренней мерой взаимодействия: человек чувствует себя не объектом педагогического воздействия, а полноправным участником культурного процесса.

Ключевые процессы

1. Многоуровневая структура взаимодействия, в которой каждая возрастная группа участников выполняет свою функцию в общем образовательном процессе: младшие действуют, старшие организуют, педагоги фасилитируют, сопровождают и направляют. Структура создает условия для становления субъектной позиции участников процесса. Для подростков участие в таком образовательном событии становится моделью профессиональной и гражданской ответственности: они не просто помогают младшим, а учатся видеть последствия собственных решений и управлять вниманием,

эмоциями и временем. Для педагогов это пространство также становится развивающим. Наблюдая за командами, они видят, как учебное взаимодействие превращается в событие совместного мышления, а ребенок занимает собственную позицию. Учитель перестает быть аудитором результата и становится навигатором личностного роста.

Старшие учащиеся понимают собственные действия благодаря помощи младшим, для которых становятся источником опоры. Такая взаимная включенность создает интересный эффект «обратной зоны развития»: старшие, обучая, вынуждены анализировать свои действия, уточнять понятия, делать явным

то, что прежде было неосознанным. Это переход от интерпсихического к интрапсихическому — механизм, который Выготский описывал как основное условие культурного развития (Vygotsky, 1978). В такой среде мышление становится социальным процессом, а развитие —

совместным переживанием. Каждый участник события оказывается вовлечен в живой обмен смыслами, действиями и эмоциями. Здесь происходит не только порождение знаний, но и разделение опыта — как когнитивного, так и эмоционального. Педагогически это означает, что зона ближайшего развития перестает быть зоной «помощи», превращаясь в зону со-действия и со-мышления.

2. Общая деятельность, когда каждый — от исследователя до наставника — находит свое место. Учащийся выстраивает структуру действий, принимает решения, берет ответственность и оценивает последствия. Здесь создается возможность реального действия, что позволяет уйти от изучения «как делать проект». В ходе этого процесса школьник осваивает не только знания, но и механизмы самоорганизации, осмысливает границы своих возможностей, учится распределять усилия и соотносить замысел с реальностью. Иначе говоря, событие становится для него

УЧИТЕЛЬ ПЕРЕСТАЕТ БЫТЬ ИСТОЧНИКОМ СВЕДЕНИЙ: ОН СТАНОВИТСЯ ОРГАНИЗАТОРОМ ПРОСТРАНСТВА, В КОТОРОМ РАЗВОРАЧИВАЕТСЯ МЫШЛЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

одновременно пространством обучения и пространством самодетерминации — перехода от внешней мотивации к внутренней. В этом смысле образовательное событие проявляет «персонализацию деятельности»: действие перестает быть средством и становится способом выражения личности (Леонтьев, 1975). Школьник, организующий процесс, проектирует не только продукт, но и самого себя — свою позицию, отношения, систему ценностей. Таким образом, событие становится местом самоопределения и становления субъектности (Рабинович, Заведенский и др., 2024а), где человек осваивает себя как участника культуры и создателя новых форм опыта.

3. Метапредметность.

Проектная команда, создавая, например, мультимедийный ролик о городе, одновременно работает с историческим материалом (познавательная сфера), конструирует визуальный образ (эстетическая сфера), организует взаимодействие (социальная сфера) и осваивает технологические инструменты (техническая сфера). В процессе дети не просто усваивают знания из разных областей, а учатся мыслить системно, видеть взаимосвязи и переводить одно знание в другое. Все это позволяет ребенку увидеть себя как деятеля, способного интегрировать опыт мышления, чувствования, творения, действия. В этом смысле образовательное событие становится пространством становления метасубъекта — человека, который может управлять собственным развитием и переносить найденные способы действия на новые жизненные ситуации.

4. Действие в условиях неопределенности.

Сложность и разнообразие становятся неотъемлемой частью человеческого бытия, а категории доверия, права на выбор, возможность быть услышанным приобретают значимость. Достоинство оказывается

внутренней мерой образовательного взаимодействия: человек чувствует себя не объектом педагогического воздействия, а полноправным участником культурного процесса.

Архитектура образовательного события, педагогические эффекты и управленческая культура

Основу архитектуры образовательного события составляют три вектора (Рис. 2):

- вовлечение (entertainment): создание эмоционального фона и мотивации (учитываются возрастные особенности младших школьников при организации события);
- развитие (skills): обучение через действие и наставничество на протяжении всего события;
- создание (prototype): производство осмысленного продукта.

ЭФФЕКТ «ОБРАТНОЙ ЗОНЫ РАЗВИТИЯ»: СТАРШИЕ, ОБУЧАЯ, ВЫНУЖДЕНЫ АНАЛИЗИРОВАТЬ СВОИ ДЕЙСТВИЯ, УТОЧНЯТЬ ПОНЯТИЯ, ДЕЛАТЬ ЯВНЫМ ТО, ЧТО ПРЕЖДЕ БЫЛО НЕОСОЗНАННЫМ

Структура образовательного события обеспечивает баланс между интересом, пользой и смыслом; соединяет проектные команды старшеклассников и младших школьников для совместного действия, тестирования инициатив и проявления педагогических навыков. Однако есть нюансы, связанные с периодом адаптации учащихся дошкольной ступени и их готовностью к переходу в начальную школу. Поэтому в первом проектном цикле (сентябрь — декабрь) в событии участвуют только учащиеся 1–4 уровня, а во втором (январь — май) — дети группы 6+, готовящиеся к поступлению в школу. Такое взаимодействие разных возрастов превращает пилотирование в своеобразный мост между образовательными уровнями, где старшие выступают наставниками и организаторами, а младшие — исследователями и соавторами проектных решений.

Рисунок 2. Архитектура образовательного события
Figure 2. Architecture of an educational event



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Подготовка к пилотированию начинается задолго до самого события. Проектные команды разрабатывают гипотезы о потенциальном пилоте еще на самом запуске и дальше дорабатывают их на этапе проектирования и разработки решений.

На этапе проектирования события для своего пилота команды разрабатывают архитектуру взаимодействия: определяют, какие виды активности подойдут младшим участникам, какие механики будут проверяться и что станет основой совместного опыта. По сути, команда создает образовательную программу, в которой младшие включаются в активное взаимодействие по созданию и испытанию новых продуктов.

В Центре социокультурного проектирования «МАРС» любое образовательное событие, в том числе и «МарсФест», проходит в течение пяти дней – с понедельника по пятницу, с 10 до 15 часов. Каждый день имеет свою специфику в зависимости от уровня проектной команды и гипотез, которые проверяются на пилотировании (Рис. 3). В понедельник событие открывается: организовывается знакомство, формируются направления, запускаются пилотные площадки. Вторник, среда и четверг становятся основными днями созидания, когда команды и младшие участники работают в специально организованных пространствах,

проводят мастер-классы, создают прототипы, проверяют игровые механики или реализуют образовательные программы. В пятницу проходит заключительная презентация, когда каждая команда представляет результаты пилота, рассказывая, какую гипотезу она проверяла, как строилось взаимодействие, к каким выводам пришли участники и что они получили. Младшие школьники делятся результатами работы и дают отзывы о том, как прошел пилот.

Результаты команд могут быть разными и зависят от степени проработанности проектного решения и гипотез команд. Примеры гипотез: проверка механики основного решения (например, игровой модели или сценария соревнования); создание прототипа, макета или версии будущего продукта; проведение педагогических мероприятий (мастер-классов, обучающих программ, экспериментальных форматов и др.). Проектная команда должна четко понимать, что делает она, а что делают участники начальной школы. Для младших участников результат выражается в другом измерении: они осваивают новые навыки, знакомятся с технологиями, учатся работать в группе и чувствуют причастность к созданию чего-то важного. Таким образом, пилотирование имеет двойной образовательный эффект, развивая и проект, и человека.

Рисунок 3. Содержание образовательного события
Figure 3. Contents of the educational event



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Особого педагогического внимания требует разработка расписания образовательного события командами. Действовать по образцу школьного дня невозможно: у детей нет звонков и уроков. Команды и участники живут в режиме события, где время организовано вокруг смысла, а не вокруг расписания. При планировании команда учитывает возрастные особенности участников (это обязательное условие готовности расписания), динамику внимания (чтобы спланировать дополнительные активности для учащихся начальной ступени), потребность в смене активности и отдыхе (для более грамотной и эффективной организации деятельности младших школьников). Каждый день выстраивается как серия разнотемповых блоков, в которых чередуются вовлечение, обучение и созидание (Рис. 4). Для этого используется внутренняя логика, которую можно обозначить тремя взаимосвязанными векторами: «увлечение, радость и игра» (entertainment), где ребенок входит в деятельность через эмоциональное вовлечение; «развитие навыков, обучение» (development) через действие и наставничество со стороны старших; «создание продукта или

проверка идеи» (prototype), то есть реальное пилотирование проекта. Важно, чтобы каждая активность одновременно была интересной, полезной и значимой для конкретного школьника и проектной команды.

Так, например, проект, посвященный истории города, включал создание мультфильмов

с анимационными вставками из пластилина. На образовательном событии команда вместе с младшими детьми изучала материалы о конкретных городских локациях, лепила персонажей и декорации,

осваивала основы анимации. Приглашенные эксперты рассказывали о технологии стоп-моушн, о работе с движением и кадром. К концу недели команда презентовала готовый ролик об одной из локаций, а младшие участники подготовили элементы для следующих серий. Таким образом, событие стало площадкой не просто обучения, а проверки механики проекта и совместного творческого опыта. В финале пилотирования команды выступают, представляя свои результаты и размышляя о процессе. Старшие рассказывают, как строили взаимодействие, какие трудности преодолели, чему научились в роли организаторов, что

**КОМАНДЫ И УЧАСТНИКИ ЖИВУТ
В РЕЖИМЕ СОБЫТИЯ, ГДЕ ВРЕМЯ
ОРГАНИЗОВАНО ВОКРУГ СМЫСЛА,
А НЕ ВОКРУГ РАСПИСАНИЯ**

Рисунок 4. Разнотемповые блоки дня
Figure 4. Varied-tempo blocks of the day



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

в итоге произошло с проектом, как он изменился или закрепился. Младшие делятся своими открытиями: «мы научились лепить героев», «придумывали истории», «сделали мультимедиа вместе». Эти детские реплики становятся естественной формой оценки – самой честной и эмоционально точной. Участники демонстрируют результаты, анализируют, насколько подтвердилась и была опровергнута их гипотеза, какие изменения стоит внести в проект перед следующей стадией проектного цикла – технологизацией.

Пятидневное пилотирование выполняет сразу несколько функций:

- диагностическая: позволяет командам протестировать идею в реальном действии;
- обучающая: дает участникам опыт организации, наставничества, со-действия;
- социальную: объединяет школу как сообщество, создает чувство причастности и взаимного уважения.

Эмпирические наблюдения показывают, что за пять дней происходят заметные изменения. Старшие школьники переходят от позиции исполнителя к позиции организатора и исследователя. Младшие получают опыт действия и сопричастности. Учителя отмечают рост инициативы, улучшение коммуникации и формирование атмосферы доверия. Школа начинает функционировать как сообщество

взаимного развития. Проектные команды, которые не смогли выйти на пилотирование в рамках образовательного события, позднее испытывают сложности в работе над проектом (например, в части общения с потенциальными партнерами). В логике продуктивного действия событие становится пространством, где создается не только продукт, но и новый способ мышления (Рабинович, Заведенский и др., 2024б). Результат имеет личностную ценность и общественный смысл: участники создают то, что значимо для них и для других. Ошибка воспринимается как естественная часть процесса. Рефлексия превращается в инструмент удержания опыта и важный педагогический ресурс поддержки и развития образовательной субъектности (Кушнир, Рабинович & Заведенский, 2023а; Кушнир, Рабинович & Заведенский, 2023б).

Педагогические эффекты событийного подхода многослойны: на индивидуальном уровне заметен рост уверенности, инициативы, способности к самоанализу; на уровне группы происходит развитие распределенного лидерства и культуры сотрудничества; на уровне организации наблюдается перестройка образовательной среды (классы превращаются в лаборатории, расписание – в архитектуру деятельности, школа – в сообщество). Педагоги учатся проектировать пространство неопределенности, поддерживать

рефлексию, работать с процессом, а не только с результатом. Эти эффекты особенно ярко проявляются в пост-событийный период. После образовательных событий в Центре «МАРС» учащиеся чаще проявляют инициативу, обращаются к социальным темам; возникает культура обсуждения и самоанализа; школа начинает «дышать по-другому». Событие становится точкой роста, катализатором обновления; антропологическая глубина событийного подхода проявляется в соединении когнитивного, эмоционального и ценностного.

Такой подход требует актуализации управленческой культуры — от контроля к поддержке, от отчетности к рефлексии, от стандарта к смыслу.

Событийные практики могут стать инструментом живой образовательной политики, разворачивающейся «снизу», из педагогического опыта.

В этом заключается их потенциал масштабирования: они не нуждаются в тиражировании сценариев,

а распространяются через освоение принципов мышледеятельности, сотрудничества, достоинства. Важно увидеть, что речь идет не о введении еще одной «интересной формы работы с детьми», а о смене логики деятельности школы как института.

Образовательное событие требует иной архитектуры времени и пространства школы. Пятидневное событие, встроенное в годовой проектный цикл, демонстрирует, что школьное расписание может функционировать не только как сетка уроков, но и как календарь событий. Это предполагает возможность временной концентрации ресурсов (объединение классов, перераспределение педагогических ставок на период события); гибкость учебных планов, допускающих выделение времени под проектную деятельность, а также переосмысление пространства школы (классы становятся лабораториями и площадками для

совместного действия, а не только аудиторией для фронтального урока). В управленческом плане это означает переход к модели, в которой событие становится равноправной единицей планирования наряду с уроком и модулем курса. Для образовательной политики такой поворот требует признания событийных форм как значимых для достижения целевых ориентиров, в том числе в документах, регламентирующих программы развития школ, показатели эффективности и отчетности.

Событийный подход меняет требования к педагогическим ролям и профессиональному развитию. В образовательном событии педагог выступает не столько носителем

предметного знания, сколько архитектором среды и фасилитатором мышледеятельности. Это задает иной профиль компетенций: умение проектировать ситуации неопределенности и совместного поиска; владение инструментами фасилитации, групповой работы, рефлексии; готовность разделять с детьми ответственность за ход

и результат деятельности и др. Соответственно, в управленческой политике школы и на уровне системы в целом возникает запрос на программы повышения квалификации, когда педагоги осваивают не только новые методики, но и методологическую культуру: работы с задачей, позицией, рефлексией. Включение событийных форм в официальные планы развития школ может сопровождаться целевой поддержкой таких программ повышения квалификации, в том числе сетевых и межрегиональных.

Образовательное событие подсвечивает необходимость пересмотра систем оценки. Главным становится не только предметный результат, но и изменения позиций учащихся, их способности организовывать деятельность, брать на себя ответственность и рефлексировать опыт. Это напрямую связано с обсуждаемыми в образовательной политике компетенциями XXI века, но требует инструментов, которые

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ ПОЗВОЛЯЕТ РЕБЕНКУ УВИДЕТЬ СЕБЯ КАК ДЕЯТЕЛЯ, СПОСОБНОГО ИНТЕГРИРОВАТЬ РАЗНЫЕ ВИДЫ ОПЫТА — МЫСЛИТЬ, ЧУВСТВОВАТЬ, ТВОРИТЬ, ДЕЙСТВОВАТЬ

позволяют фиксировать участие ребенка в организации совместной деятельности; проявление инициативы и распределенного лидерства, а также способность к рефлексии и осмыслению собственных действий. На уровне школы это может означать развитие портфолио событийного участия, введение рефлексивных форм отчетности, где фиксируются не только продукты, но и способы действия. На уровне системы это может означать, что указанные форматы признаются значимыми при оценке качества образовательных результатов и реализации индивидуальных учебных планов.

Событийная практика показывает, что школа может функционировать как социально-культурный центр.

Образовательное событие включает в проектную деятельность младших школьников и дошкольников, привлекает городских партнеров, работает с темами городской среды и культурного кода. В этом смысле образовательное событие становится механизмом, через который реализуется поворот от школы «внутри себя» к школе, встроенной в развитие территории.

Для образовательной политики это открывает возможности:

- выстраивать муниципальные и региональные программы, в которых школы выступают площадками проектно-событийной деятельности детей и подростков, ориентированной на решение задач территории;
- поддерживать сетевые события (фестивали, проектные смены, городские марафоны), объединяющие школы, учреждения дополнительного образования, вузы и партнерские организации;
- использовать результаты событийных практик как основания для стратегического диалога о будущем города или региона, вовлекая в этот диалог детей как полноправных участников и др.

Событийный подход выявляет риски и ограничения, которые также должны учитываться в политике и управлении. Среди них:

- опасность редуцировать событие до «праздника» или «фестиваля продуктов», не меняя логики повседневной учебной деятельности;
- перегрузка педагогов при отсутствии структурной поддержки (учебный план, ставки, административные ресурсы);
- неравномерный доступ детей к участию в событийных формах, если они завязаны только на «успешные» команды.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ СТАНОВИТСЯ ДЛЯ РЕБЕНКА ОДНОВРЕМЕННО ПРОСТРАНСТВОМ УЧЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВОМ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ — ПЕРЕХОДА ОТ ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ К ВНУТРЕННЕЙ

включения детей в проектно-событийную деятельность.

Учет этих рисков предполагает, что внедрение событийного подхода должно сопровождаться управленческими решениями по перераспределению времени и ресурсов; закреплению событийных форм в локальных актах образовательных организаций; созданием процедур

Заключение

Практика позволяет рассматривать образовательное событие не только как локальную инновацию, но и как инструмент живой образовательной политики. Событийная форма задает рамку, в которой возможно новое согласование педагогики, управления и развития территории: школа становится местом, где одновременно растет ребенок, обновляется профессиональное сообщество и формируется будущее города.

Образовательное событие — не просто педагогическая технология, а форма организации жизни школы и вокруг нее, в которой мышление, деятельность

и субъектность разворачиваются как единый процесс.

Опыт «МарсФеста» показывает, что событийный подход: создает коллективную зону развития; формирует культуру действия; поддерживает достоинство личности; развивает проектное мышление, а также укрепляет школьное сообщество.

Для образовательной политики это означает возможность переосмысления школы как социально-культурного центра, где проектная деятельность и событие становятся равноправными элементами образовательной архитектуры.

Список литературы / References

Асмолов, А. Г. (2025). *Психология достоинства: Искусство быть человеком*. Альпина.

Асмолов, А. Г., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023). Антропологический поворот: Культурные практики со-действия развитию сложности Человека. *Интеграция образования*, 27(4), 591–610. <https://elibrary.ru/pjdngw>

Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Смысл; Эксмо.

Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений в 6 т.* Педагогика.

Громыко, Ю. В. (2000). *Мыследеятельностная педагогика: Теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства*. Технопринт.

Давыдов, В. В. (1999). Что такое учебная деятельность? *Начальная школа*, (7), 12–18.

Кремнева, Л. В., Заведенский, К. Е., Рабинович, П. Д., & Апенько, С. Н. (2020). Стратегирование образования: Экосистемный переход. *Интеграция образования*, 24(4), 656–677. <https://elibrary.ru/szybyt>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023а). Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, (3), 110–122. <https://elibrary.ru/mpsdxv>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023б).

Рефлексивные практики в мире образования. *Образовательная политика*, (2), 67–77. <https://elibrary.ru/lhvzfa>

Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат. <https://elibrary.ru/zjuelz>

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., & Коваль, Е. Г. (2024). Модель самоопределения человека с опорой на целевой образ будущего. *Образовательная политика*, 19(4), 42–54. <https://elibrary.ru/ahuys>

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., Емелин, Г. Д., & Долганов, Д. Н. (2024). Модель потенциала человека и практики его развития. *Высшее образование в России*, 33(12), 50–79. <https://elibrary.ru/porhvn>

Рабинович, П. Д., Кремнева, Л. В., Заведенский, К. Е., Шехтер, Е. Д., & Апенько, С. Н. (2021). Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим. *Образование и наука*, 23(2), 39–70. <https://elibrary.ru/qpayew>

Рубцов, В. В. (1998). Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. *Вопросы психологии*, (5), 49–59. <https://elibrary.ru/xszwnu>

Рубцов, В. В. (2016). Культурно-историческая научная школа: Проблемы, которые поставил Л. С. Выготский. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 4–14. <https://elibrary.ru/xamoyv>

Рубцов, В. В., Высоцкая, Е. В., Зак, А. З., Крицкий, А. Г., Поливанова, Н. И., Ривина, И. В., Семенова, М. А., Улановская, И. М., Цукерман, Г. А., & Янишевская, М. А. (2021). В. В. Рубцов & И. М. Улановская (Ред.). *Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография*. Московский государственный психолого-педагогический университет.

Хуторской, А. В. (2016). *Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие* (2-е изд., перераб. и доп.). Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека.

Эльконин, Б. Д. (2019). Продуктивное действие. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 116–122. <https://elibrary.ru/pqdnsj>

Щедровицкий, Г. П. (1995). *Избранные труды*. Школа культурной политики.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Educational event. From a project idea to a culture of action

Tatiana B. TROFIMOVA

Director, Center for Sociocultural Project Design “MARS” (123, Lenina Av., Obninsk, Russian Federation, 249038), e-mail: tbtrifimova@gmail.com

Anastasia A. NAZUKINA

PhD in History, Head of the Project and Academic Tracks, Center for Sociocultural Project Design “MARS”, (123, Lenina Av., Obninsk, Russian Federation, 249038), <https://orcid.org/0000-0001-6621-4552>, e-mail: nastianazukina@gmail.com

Kirill E. ZAVEDENSKY

Director for Higher Education Program Portfolio Management, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadskogo Av., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, e-mail: kirillzav3@gmail.com

Pavel D. RABINOVICH

PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Project and Program Management, Institute of Public Administration and Civil Service, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

(82, Vernadskogo Av., Moscow, Russian Federation, 119571); Director of Projects, Human Potential Academy, SberUniversity, <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, e-mail: pavel@rabinovitch.ru

ABSTRACT This article examines the educational event as a distinctive format of project-based education. Its uniqueness lies in the integration of Georgy Shchedrovitsky's thought-activity approach, the developmental education framework of Daniil Elkonin and Vasily Davydov, Elkonin's concept of productive action, and Alexander Asmolov's humanistic psychology of dignity.

The authors focus on the educational outcomes that emerge when knowledge and competencies are applied in authentic, event-based contexts. The experience of the Center for Sociocultural Project Design «MARS» (Obninsk, Russia) demonstrates that an educational event is not merely a particular organizational format or a collection of pedagogical techniques. Rather, it becomes an intentionally designed environment for collaborative action in which school students gain first-hand experience of initiative, responsibility, participation in a shared project vision, and co-action with Significant Others.

Designing and implementing such events requires an educational environment that gradually cultivates a community of co-creators and co-thinkers. The proposed architecture of the educational event highlights its conceptual connection with Lev Vygotsky's cultural-historical theory and Alexei Leontiev's activity theory. Within this framework, the educational event becomes a catalyst for the development of project culture, enabling educational, product-oriented, and socio-reputational outcomes while emphasizing student agency, collaboration, and human dignity.

KEYWORDS educational event; thought activity; developmental education; productive action; project culture; agency; dignity; personality; project; pedagogy of action; activity organization

TO CITE Trofimova, T. B., Nazukina, A. A., Zavedensky, K., E., & Rabinovich, P. D. (2026). Educational event. From a project idea to a culture of action. *Educational Policy*, 26(3), 34–45.

© Trofimova T. B., Nazukina A. A., Zavedensky K. E., Rabinovich P. D., 2026

Received: 27.05.2026

Accepted: 30.06.2026

Date of publication: 06.10.2026

Образование высоких широт. Институциональные вызовы арктических школ и пути их преодоления

Е. Ю. Каденкова¹, Н. И. Кашеева²

¹ Проектный офис развития образования АНО «Агентство развития Норильска». Норильск, Россия

² АНО «Детский образовательный центр «На Якиманке». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Задача стратегического развития Арктики закреплена в соответствующем документе¹ и неразрывно связана с обеспечением качественного образования на Крайнем севере, которое является одним из основных драйверов экономического развития за счет ключевого вклада в формирование и накопление интеллектуального капитала населения. Развитие образования в Арктике осложняется рядом проблем, обусловленных экстремальным климатом, изолированностью, удаленностью от центра страны, низкой плотностью населения, дефицитом кадров, миграцией и др. В статье представлены результаты изучения вызовов, с которыми сталкиваются школы в арктическом моногороде. В исследовании приняли участие административные команды школ г. Норильска. Были проведены две фокус-группы, в которых приняли участие 72 человека. Были выявлены кадровые, инфраструктурные, бюджетные, контекстуальные и связанные со спецификой контингента учащихся вызовы. Основываясь на полученных данных, участники исследования предложили практики для внедрения в школах. Управленческие команды, с одной стороны, выразили готовность внедрять указанные практики в ответ на специфику территории, с другой стороны, отмечали ограниченность ресурсов, в частности, кадровые, инфраструктурные и бюджетные дефициты. Указанные методики могут стать основой рекомендаций, способствующих повышению качества образования в Арктической зоне — при условии предоставления административной поддержки для решения кадровых, инфраструктурных, бюджетных и иных задач, связанных с их внедрением.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА вызовы образования, школы Арктики, образование в моногороде, территориальная специфика образования, кадровые ограничения, ресурсы развития школы

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Каденкова, Е. Ю., & Кашеева, Н. И. (2026). Образование высоких широт. Институциональные вызовы арктических школ и пути их преодоления. *Образовательная политика*, 26(3), 46–56.



© Каденкова Е. Ю., Кашеева Н. И., 2026

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 12.08.2026

Принята: 24.08. 2026

Дата публикации: 06.10.2026

1 Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2020 № 645 «О стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года».
<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74710556/?ysclid=mpi5qnb574824957946>



Елена Юрьевна КАДЕНКОВА

руководитель, проектный офис развития образования
АНО «Агентство развития Норильска» (663305, РФ,
Красноярский край, Норильск, Ленинский пр., 1),
<https://orcid.org/0009-0000-9163-9966>,
e-mail: elena.kadenkova@gmail.com



Нинель Игоревна КАЩЕЕВА

учредитель, АНО «Детский образовательный центр
«На Якиманке»
(119049, РФ, Москва, Мароковский пер., 1/9),
<https://orcid.org/0009-0003-0538-4197>,
e-mail: ninel.kascheeva@gmail.com

Введение

В октябре 2020 года Президент России подписал Указ о Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности² (далее — Стратегия), в задачи которой входят развитие инфраструктуры, привлечение инвестиций и сохранение численности населения. Распоряжением Правительства в перечень опорных пунктов Арктической зоны³ включены 16 территорий, что указывает на приоритетность их развития. При этом 13 из них являются моногородами⁴. Города Арктической зоны характеризуются рядом особенностей, накладывающих серьезные ограничения на систему образования и являющихся причиной социальных проблем, таких как миграционный отток, дефицит педагогов, слабая образовательная инфраструктура и др. Некоторые особенности — экстремальный климат, низкая плотность населения, неоднородность инфраструктуры и общественного транспорта, изолированность, зависимость от внешних поставок, направленность на добычу природных

ресурсов — требуют специального подхода к социальному и экономическому развитию Арктики. При реализации Стратегии подчеркивается необходимость учитывать специфику региона.

Роль образования в современном контексте рассматривается в качестве одной из основных движущих сил социально-экономического развития государства. От политики в сфере образования зависит рост человеческого капитала, напрямую влияющего на ускорение экономики, модернизацию науки, технологий и производств, а также обеспечение повышения доходов населения (Кузьминов и др., 2019; Ханушек & Вессманн, 2022). Под интеллектуальным капиталом понимается уровень развития когнитивных компетенций популяции. Для экономического роста требуется прогресс системы образования, при этом важнейшим фактором является не столько продолжительность и общедоступность получения знаний, сколько их качество, что особенно значимо для школьного этапа.

Климат. Регион отличается продолжительной холодной зимой, коротким прохладным летом, сильными ветрами, высокой влажностью воздуха, резкими сменами полярного дня и ночи, длительным периодом биологических сумерек, частыми геомагнитными возмущениями, нехваткой витаминов в пище, низким содержанием кислорода в воздухе, острым дефицитом микроэлементов в питьевой воде (Белишева & Петров, 2013). Школы часто вынуждены работать в условиях ограниченной естественной освещенности и значительных температурных колебаний. Педагоги должны уметь адаптировать учебные

² Там же.

³ Распоряжение Правительства РФ от 28.11.2023 № 3377-р «Об утверждении перечня опорных населенных пунктов (муниципальных образований) Арктической зоны РФ, в том числе выполняющих функции по обеспечению национальной безопасности и (или) функции базы для развития минерально-сырьевых центров, реализации экономических и (или) инфраструктурных проектов в Арктике».

⁴ Распоряжение Правительства РФ от 29.07.2014 № 1398-р (ред. от 21.01.2020) «Об утверждении перечня монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации (моногородов)». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166540/?ysclid=mpi5zk4trj888419599

процессы к этим условиям, обеспечивая безопасность и комфорт детей (Неустроев, 2019).

Специфика моногородов. Треть населения Арктики проживает в моногородах⁵ (Недосека и др., 2024), средняя численность которых составляет 40 000 человек. Другими словами, это малые города^{6,7}, особенностью которых является наличие одного градообразующего предприятия и низкое качество социальной инфраструктуры, в том числе образовательной (Пунанцев, 2024; Лепский и др., 2013).

Педагогика. Одной из главных проблем является отток профессиональных педагогов. Арктическая зона испытывает дефицит квалифицированных специалистов, особенно в удаленных районах. Проблемы с привлечением и удержанием молодых сотрудников, низкая зарплата и сложные условия работы приводят к тому, что образовательные учреждения региона часто страдают от нехватки учителей⁸ (Тараданова и др., 2024; Левченко, 2022).

Инфраструктура. Слабая транспортная инфраструктура создает серьезные трудности в обеспечении образовательного процесса, особенно в отдаленных районах⁹.

Миграция. В Арктической зоне фиксируется убыль населения, при этом уезжает преимущественно молодежь (Недосека и др., 2024). Одним из факторов оттока людей является недостаточное развитие социальной сферы (Панова & Андрюшина, 2021; Роговая & Левченко, 2020). Отмечаются низкая вариативность доступного образования,

а также некачественная профориентация (Подопросветова & Воротников, 2022).

Финские исследователи образования ввели термин «арктическая педагогика», основанный на местных климатических, экономических и миграционных вызовах, требующих особой организации образования и обучения педагогов (Määttä & Uusiautti, 2015). Позднее авторы термина предложили внедрить пятиуровневую модель арктической педагогики: организация обучения с учетом климата, природы и культуры Арктики; организация образовательной среды в школе с учетом специфики Арктики; акцент на заботе и эмоциональной поддержке учащихся из-за географической изоляции и суровых условий Арктики; образовательное лидерство, рассматривающее школу как часть локального сообщества; мультидисциплинарный подход с использованием дистанционных и сетевых форм поддержки обучения (Määttä & Uusiautti, 2019). Таким образом, ответ на вызовы территории предлагается искать в адаптации педагогических методов к территориальной специфике.

Создание отдельной арктической педагогики рискует выйти за рамки простой настройки методов и затронуть фундаментальные вопросы смысла и целей образования – в частности, вопрос о том, оправдана ли со стороны учащихся жертва настоящим ради неопределенного будущего, что подразумевает любой образовательный процесс (Waterman-Evans, 2023). Автор предлагает не менять фундаментальную педагогическую парадигму, а лишь «подстроить» направление ответов на вызовы под арктический контекст.

Анализ вызовов образования в Аляске (США) доказывает, что ответы на специфические вызовы региона (кадровый дефицит, географическая изоляция, инфраструктурные ограничения) должны быть встроены в образовательную систему как обязательный, а не факультативный компонент. В ином случае адаптация сохраняет зависимость от ресурсов отдельных округов, но не становится частью единого стандарта, гарантирующего равные образовательные результаты для всех учащихся вне

5 Институт прикладных политических исследований. (2016). Аналитический доклад «Моногорода Арктической зоны РФ: проблемы и возможности развития». https://www.arcticandnorth.ru/Encyclopedia_Arctic/monogoroda_AZRF.pdf

6 Институт комплексных стратегических исследований. (2017). Аналитический доклад ИКСИ. Обзор российских моногородов. <https://icss.ru/vokrug-statistiki/obzor-rossijskix-monogorodov?ysclid=mpi764nskr969599312>

7 Центр стратегических разработок. (2022). Риски 2022: градообразующие организации и моногорода. <https://www.csr.ru/ru/research/riski-2022-gradoobrazuyushchie-organizatsii-i-monogoroda?ysclid=mpi7cndpom897004634>

8 Заседание Совета по Арктике и Антарктике при Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 28.02.2020 «Особенности развития системы образования в арктических регионах Российской Федерации». <http://council.gov.ru/events/news/114154/>

9 Там же.

зависимости от их территориального положения (Hirshberg, 2023).

Необходимо проектировать образовательную систему, которая будет учитывать специфику региона¹⁰ (Барбер & Муршед, 2008) и характеризоваться наличием разработанной стратегии с измеримыми целями¹¹ (Schleicher, 2018; Барбер & Муршед, 2008). Первым шагом к проектированию успешной образовательной системы в Арктике и стратегии достижения качества образования должно стать исследование вызовов, стоящих перед арктическими школами, и выявление практик реагирования. В этой связи авторами статьи поставлены следующие вопросы:

1) какие вызовы влияют на качество школьного образования в Арктике?

2) какие практики реагирования в ответ на вызовы Арктической зоны может внедрять школа?

Инструменты и методы

Для проведения исследования нами выбран Норильск — лидер среди населенных пунктов Арктики и опорный город Красноярского края в Арктической зоне. Норильск характеризуется экстремальными природно-климатическими условиями Крайнего Севера, оторванностью от ключевых транспортных узлов и монопрофильной экономикой. При этом он является современным индустриальным городом с численностью населения свыше 100 000 человек, относится к моногородам со стабильной социально-экономической

ситуацией¹² и имеет стратегическое значение для развития Арктической зоны¹³. Преимуществом выбранной для исследования территории является возможность доступа ко всем учреждениям школьной инфраструктуры через партнерство с региональными органами власти и местного самоуправления, а также открытость норильской системы образования и готовность школьных управленческих команд предоставить необходимые данные.

Исследование проводилось с 1 февраля 2026 года по 31 марта 2026 года и носило смешанный характер: результаты работы использовались не только для решения

научной задачи по выявлению и систематизации институциональных вызовов арктических школ и путей их преодоления, но и для разработки практических рекомендаций агентам изменений на территории.

На момент проведения исследования система общего образования

г. Норильска включала 36 общеобразовательных организаций с общей численностью обучающихся около 23 000 человек¹⁴.

Объектом исследования стала деятельность общеобразовательных организаций в условиях Арктики, предметом исследования — мнение управленцев школьного образования об ограничениях и вызовах, характерных для

ОДНОЙ ИЗ ГЛАВНЫХ ПРОБЛЕМ ЯВЛЯЕТСЯ ОТТОК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ. АРКТИЧЕСКАЯ ЗОНА ИСПЫТЫВАЕТ ДЕФИЦИТ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОСОБЕННО В УДАЛЕННЫХ РАЙОНАХ

10 University of Cambridge. (2017). *Cambridge Approach to improving education. Using international insights to manage complexity*. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/cambridge-approach-to-improving-education.pdf>

11 Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2015/08/John-Hattie_Study_Pearson_Solutions_What-works-best-in-education_The-politics-of-collaborative-expertise_2015.pdf

12 Распоряжение Правительства РФ от 29.07.2014 № 1398-р (ред. от 21.01.2020) «Об утверждении перечня монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации (моногородов)». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166540/?ysclid=mpi5zk4trj888419599

13 Стратегия социально-экономического развития муниципального образования город Норильск до 2035 года как опорного города Арктики (Восточной Арктики). <https://стратегиянорильска.рф/upload/strategy2035.pdf?ysclid=mpic4b30va779263395>

14 Муниципальное учреждение «Управление общего и дошкольного образования Администрации города Норильска». (п.д.). *История норильского образования*. <https://норильск-обр.рф/istoriya-norilskogo-obrazovaniya/>

общеобразовательной организации в условиях Крайнего Севера.

Авторами статьи был выбран качественный метод проведения исследования. Данные собирались при помощи групповых фокусированных интервью (фокус-группы), в которых приняли участие 72 человека – по два представителя от каждой общеобразовательной школы Норильска: директор и его заместитель. Выбор количества и состава фокус-групп определялся задачей обеспечения полного охвата целевой совокупности. Для обеспечения качества дискуссии респонденты были распределены на две фокус-группы по 36 человек.

Для обеспечения полноты и качества данных использовался комбинированный формат сбора информации: устное обсуждение проводилось модератором, который следил за тем, чтобы каждый участник мог высказаться. Применялась письменная форма фиксации индивидуальных ответов респондентов с целью снижения рисков потери данных.

Высказывания респондентов фиксировались с помощью аудиозаписи с последующей дословной расшифровкой и анализом письменных ответов. Транскрибирование и тематическое кодирование текста выполнял один исследователь. Для повышения надежности результатов второй исследователь производил сверку соответствия присвоенных кодов содержанию высказываний респондентов. Отбор вызовов для включения в итоговый перечень осуществлялся на основе частотного критерия: учитывались формулировки, упомянутые не менее чем тремя респондентами, что позволяло исключить единичные и потенциально нерепрезентативные высказывания. Идентичность ответов участников определялась по смысловому содержанию: высказывания объединялись в единую категорию («вызов»), если они отражали одну и ту же проблему или барьер, несмотря на различия в формулировках. Были изучены мнения управленцев всех общеобразовательных организаций, действующих на территории города, что позволило получить наиболее полное представление об интересующих нас мнениях

в соответствии с исследовательскими вопросами этой работы.

Результаты и собранные данные обработаны методом тематического анализа. Метод фокус-групп позволил изучить не только сами вызовы, стоящие перед общеобразовательными организациями Арктической зоны, но и способы их преодоления. Зафиксированы вызовы, которые назвали не менее трех респондентов.

Результаты

По результатам проведенного исследования выявлены вызовы, с которыми сталкиваются школы Арктической зоны: кадровые, инфраструктурные и бюджетные, контекстуальные, а также связанные со спецификой контингента обучающихся. Часть проблем является уникальной для региона, тогда как некоторые отражают общероссийские тренды, хотя и обусловлены локальными особенностями.

На основании выделенных в ходе исследования вызовов выявлены и структурированы практики реагирования, которые могут быть включены в проект развития качества арктического образования.

Кадровые вызовы

По мнению ряда респондентов, указанные ниже факторы влияют на эффективность школ в Арктике и требуют принятия дополнительных решений государственными органами и самими школами.

1. *Дефицит педагогов.* Это общероссийский тренд, на фоне которого проблема в Арктике усугубляется оттоком специалистов вследствие климатических и других особенностей региона. Это приводит к дефициту педагогов, особенно молодых, и к тому, что они часто меняются в течение учебного года.
2. *Выгорание педагогов.* Учителя испытывают перегрузки, которые могут приводить к выгоранию и усилению оттока специалистов из школы.
3. *Низкое взаимодействие педагогов внутри школы и в профессиональном сообществе.* Предыдущими исследованиям доказано,

что поддержка внутри педагогического сообщества оказывает положительное влияние на благополучие учителей и снижает отток кадров из школы (Угарова & Тарханов, 2024). Опрошенные респонденты отмечали, что в школах Арктики профессиональные сообщества и связи внутри коллектива развиты слабо и носят скорее личный характер.

4. *Недостаточный уровень квалификации педагогов* в целом и нехватку учителей узких направлений и дополнительного образования отметили некоторые респонденты. Большинство курсов повышения квалификации из-за логистической оторванности проходят в дистанционном формате, что влияет на качество полученных знаний.

В ходе исследования респондентов просили рассказать, как они отвечают на указанные вызовы. Среди названных практик можно выделить:

- создание профессиональных сообществ арктических школ;
- создание педагогических классов для ранней профориентации и привлечения и удержания молодежи;
- создание программ сетевого взаимодействия с учреждениями среднего профессионального образования;
- разработка систем дополнительного стимулирования педагогов администрацией школ, в том числе через организацию профессиональных конференций и конкурсов, а также привлечение грантов;
- развитие программ наставничества;
- реализация программ повышения квалификации педагогов благодаря деятельности градообразующего предприятия.

НА ОСНОВАНИИ ВЫДЕЛЕННЫХ В ХОДЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЫЗОВОВ ВЫЯВЛЕНЫ И СТРУКТУРИРОВАНЫ ПРАКТИКИ РЕАГИРОВАНИЯ, КОТОРЫЕ МОГУТ БЫТЬ ВКЛЮЧЕНЫ В ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА АРКТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инфраструктурные и бюджетные вызовы

1. *Недостаточное развитие городской инфраструктуры для самореализации учащихся.* Респонденты отмечают, что в Норильске не хватает пространств для детского творчества, парков и стадионов. В связи с особыми климатическими условиями учащимся малодоступны территории вне утепленных зданий, на природе или находящиеся далеко от школы. Досуг детей, живущих в Арктике, ограничен.
2. *Нехватка возможностей для продолжения обучения после школы.* Респонденты указывают на нехватку профилей

дополнительного образования, а также на недостаточное количество профилей и бюджетных мест для получения среднего профессионального образования по востребованным специальностям. Отмечается также, что в городе имеется лишь одно учреждение высшего образования, которое не может

принять всех желающих.

3. *Бюджетные ограничения и устаревшая инфраструктура школ.* Респонденты указывают на нехватку бюджетных средств для переоборудования школ, реорганизации образовательной среды; отмечают, что инфраструктура школ Норильска уже не отвечает современным требованиям и стандартам.

В ответ на недостаточное развитие городской инфраструктуры для самореализации учащихся школа может брать на себя функцию социального, досугового и культурного центра, на базе которого работают кружки дополнительного образования, творческие мастерские, зоны отдыха и т. д. На сегодняшний день в некоторых школах дети имеют возможность оставаться после учебного дня на дополнительные занятия и досуговые

мероприятия, хотя для полноценной реализации данной практики школам необходимы инфраструктурные изменения и расширение бюджетного финансирования. Следует также отметить, что в Норильске есть возможность привлечения грантовых средств со стороны градообразующего предприятия для реализации инфраструктурных проектов общеобразовательных организаций, и они активно используют эту возможность.

Контекстуальные вызовы

Эта группа вызовов связана с климатическими, логистическими и иными особенностями Арктической зоны.

1. *«Активированные дни».* В городах Арктической зоны в связи с экстремальными погодными условиями учащиеся могут не приходиться на занятия в объявленные дни по решению родителей. Респонденты указывают, что в такие периоды дети чаще пропускают уроки, что приводит к отставанию от учебной программы и возникновению академических задолженностей.
2. *Негативное влияние климатических условий на здоровье учащихся, низкий уровень грамотности в области здоровьесбережения.* Предыдущими исследованиями доказано, что длительное отсутствие солнечного света в полярную ночь, низкие температурные режимы и дефицит возможности проводить время на открытом воздухе может негативно влиять на здоровье учащихся, что приводит к высокому уровню заболеваемости, низкой концентрации внимания и пропускам занятий (Белишева & Петров, 2013; Капизова &

Даминова, 2013). Респонденты отмечают невысокий уровень знаний детей о методах поддержания здоровья и работоспособности в условиях Крайнего Севера.

3. *Логистическая и территориальная обособленность* образовательной среды ограничивает доступ к разнообразию профильной, культурной и досуговой деятельности, в связи с чем у детей снижается интерес и мотивация к обучению. Респонденты отмечали, что логистическая и территориальная изоляция Норильска приводит к ограничениям внутри города и провоцирует мнение о том, что за его пределами жизненные траектории учащихся будут более эффективными. По словам управленцев общеобразовательных организаций, успешность ребенка зачастую оценивается возможностями его трудоустройства за пределами Норильска.
4. *Специфика самоопределения*

и занятости в моногороде. Респонденты указывают на высокий уровень оттока молодежи из города и необходимость удерживать ее через знакомство с возможностями профессионального развития в самом Норильске. Упор делается на привлечение выпускников школ к обучению по специальностям, необходимым для градообразующего предприятия, учитывая его потребность в квалифицированных сотрудниках.

5. *Расширение списка образовательных результатов.* Респонденты видят необходимость в расширении учебной программы в соответствии с нуждами города, например, включая в нее курсы инженерной и технологической направленности или по истории края.

С ОДНОЙ СТОРОНЫ, РЕСПОНДЕНТЫ СЧИТАЮТ ВАЖНЫМ РАСШИРЯТЬ УЧЕБНУЮ ПРОГРАММУ ЗА СЧЕТ НАПРАВЛЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ СО СПЕЦИФИКОЙ ТЕРРИТОРИИ, А С ДРУГОЙ, ОТМЕЧАЮТ ВЫСОКУЮ НАГРУЗКУ И НЕХВАТКУ РЕСУРСОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ПРАКТИК

Отмечена потребность в развитии мягких навыков учащихся.

Респонденты видят необходимость во внедрении в школы новых практик для ответа на вызовы территории:

- индивидуализация учебного плана, включение современных цифровых технологий;
- реализация дополнительных программ: психологическая поддержка учащихся; обучение здоровому образу жизни; спортивные программы; программы развития мягких навыков; профориентация; познавательные и экологические программы; история края и проч.

Таким образом, с одной стороны, респонденты считают важным расширять учебную программу за счет направлений, связанных со спецификой территории, а с другой, отмечают высокую нагрузку и нехватку ресурсов для реализации новых практик.

Вызовы, связанные со спецификой контингента обучающихся

1. *Миграция и, как следствие, отток обучающихся.* Семьи как приезжают в Норильск, так и покидают его. Прибывшие в город дети могут опережать образовательную программу или отставать от нее. Отдельно стоит сказать о росте входящей миграции нерусскоговорящего населения, что приводит к увеличению доли инофонов в учебных классах.
2. *Нестабильный состав групп учащихся в течение учебного года* из-за семейных отпусков или по другим причинам. Дети часто отсутствуют в школе, что негативно влияет на усвоение ими программы и посещаемость. Нестабильный состав класса приводит к разному уровню знаний внутри него, что может нарушать групповую динамику и требовать индивидуализации образовательного процесса.
3. *Недостаточная вовлеченность родителей в учебный процесс.* Предыдущими исследованиями доказано, что

вовлеченность родителей в обучение повышает академическую успеваемость учащихся и способствует росту мотивации к обучению (Гошин & Мерцалова, 2018). Респонденты указывают на высокую загруженность родителей, их низкий уровень вовлеченности в учебный процесс. Вызов является актуальным для российских школ в целом.

В ответ на вызовы, связанные со спецификой контингента обучающихся, могут быть выделены следующие практики:

- неоднородность контингента и нестабильный состав группы учащихся требует от школы адаптировать материал, выделять ресурсы на социализацию новичков, реагировать на изменения состава учащихся, использовать гибридные формы обучения;
- реализация тренингов и просветительских лекций для родителей с целью формирования их сообщества и усиления их роли в обучении детей.

Недостаточная вовлеченность родителей в учебный процесс не может быть выделена как специфическая особенность арктического города, но все же требует активизации дополнительных ресурсов со стороны педагогов и администрации школы.

Заключение

Специфика Арктики накладывает ряд ограничений на деятельность общеобразовательных организаций и формирует вызовы, с которыми школы вынуждены справляться. Проблемы, выявленные в ходе исследования мнений администрации школ, являются подтвержденными научными данными. Для Арктики характерен дефицит педагогических кадров (Левченко, 2022; Бешейко & Липатова, 2020), бюджетные и инфраструктурные вызовы (Корчак, 2025), миграция населения и отток молодежи, влияющий на специфику контингента (Габдрахманов и др., 2022; Подопростоветова & Воротников, 2022), а также

контекстуальные вызовы¹⁵. Стоит отметить, что указанные риски характерны не только для России: с дефицитом педагогов, оттоком молодежи из региона, экстремальным климатом сталкиваются и другие страны Арктического региона (Корчак, 2024; Määttä & Uusiautti, 2015; Hirshberg, 2023).

Реализуя практики реагирования, часть школ выполняет не только традиционные функции, такие как образование и воспитание, но и социальные, занимаясь формированием родительского сообщества, сглаживанием образовательного неравенства и т. д.

В докладе экспертов Института образования Высшей школы экономики¹⁶ отмечается, что современная школа берет на себя социальную роль в ответ на существующие на государственном уровне вызовы, такие как дефицит педагогических и технологических кадров, отток человеческого капитала, социальное неравенство, разрыв в развитии науки и технологий и др. Школа должна решать социально значимые задачи территории, на которой она расположена. Школьные управленцы в Норильске выделяют локальный контекст, в котором существует образовательная организация, и, отталкиваясь от него, предлагают вариативность ответных мер. Таким образом, при формировании рекомендаций по повышению эффективности деятельности школы стоит учитывать не только ее традиционные функции, но и социальную роль в развитии территории.

Ранее проведенное исследование авторов (Каденкова, 2025) показывает, что представители Управления образованием арктического моногорода, администрации города, градообразующего предприятия и местные предприниматели видят роль системы образования в достижении локальных

целей развития территории следующим образом:

- 1) самоопределение учащихся в контексте возможностей и стратегии развития моногорода;
- 2) подготовка учащихся к самостоятельной жизни в связи с высоким уровнем миграционного оттока молодежи;
- 3) сглаживание социального неравенства семей;
- 4) рост качества образования как один из факторов привлекательности города для потенциальных сотрудников градообразующего предприятия;
- 5) развитие локального патриотизма.

Полученные в настоящем исследовании результаты согласуются с выводами финских исследователей, которые одними из первых системно обосновали необходимость учитывать специфику арктического контекста при построении образовательной модели (Määttä & Uusiautti, 2015, 2019). Вместе с тем, если Määttä и Uusiautti формулируют ответ на вызовы Крайнего севера через понятие отдельной педагогической модели, то настоящее исследование предлагает встраивать ответы в действующий образовательный стандарт через конкретные институциональные практики. Так, по мнению респондентов, противовесом для кадрового дефицита и оттока педагогов может служить создание профессиональных сообществ арктических школ, программ наставничества, дополнительного стимулирования и повышения квалификации учителей, а также ранняя профориентация через педагогические классы. Возможность преодоления ограничений городской инфраструктуры респонденты видят в расширении функционала школы при поддержке грантового финансирования со стороны градообразующего предприятия. Неоднородность и нестабильность состава учащихся предлагается компенсировать индивидуализацией учебного плана, гибридными форматами обучения и адаптацией учебных материалов. Исследование подтверждает обоснованность тезиса о необходимости признания

15 Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2020 № 645 «О стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года». https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74710556/?ysclid=mp_i5qnb574824957946

16 Институт образования НИУ ВШЭ. (2025). *Мировая образовательная политика 2025: тренды, реформы, решения (сокращенная демонстрационная версия)*. https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/402330/mod_resource/content/1/Mirovaya-obrazovatel'naya-politika-2025_DEMO.pdf

территориальной чувствительности арктического образования, но предлагает переносить эту чувствительность с уровня педагогической модели на уровень архитектуры самого образовательного стандарта и конкретных институциональных механизмов его реализации.

Таким образом, при формировании модели арктической школы на следующем этапе необходимо учитывать и вызовы, осознаваемые директорами школ как ограничения, и запросы заинтересованных сторон, чтобы система образования была интегрирована в общую стратегию развития территории. В дальнейшем авторами планируется выработать список доказательных практик повышения качества образования с учетом найденных вызовов и контекста и предложить проект модели арктической школы для решения стратегических задач региона.

В качестве ограничений исследования можно выделить отсутствие данных о мнениях иных стейкхолдеров образовательной системы Арктики. Изучение мнений педагогов, учащихся и родителей и сравнение полученных данных с данными, представленными в настоящей статье, может стать основой следующей работы. Следует также отметить, что в исследовании принимали участие управленческие команды школ лишь одного города Арктики, что ограничивает возможность обобщения полученных результатов и их распространение на все арктические территории.

Список источников / References

Барбер, М., & Mourshed, М. (2008). Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. *Вопросы образования*, 3, 7–61. <https://elibrary.ru/jwtabdb>

Белишева, Н. К., & Петров, В. Н. (2013). Проблема здоровья населения в свете реализации стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации. *Труды Кольского научного центра РАН*, 6(19), 152–173. <https://elibrary.ru/samdfb>

Бешейко, Д. В., & Липатова, Л. Н. (2020). Проблемы обеспечения доступности образования в арктических регионах России. *Научное обозрение. Международный научно-практический журнал*, 1, 4. <https://elibrary.ru/beltyl>

Веселкова, Н. В., Вандышев, М. Н., & Прямикова, Е. В. (2021). Профессиональное образование в моногородах: производство мобильности. *Вопросы образования*, 3, 8–32. <https://elibrary.ru/yymhxa>

Габдрахманов, Н. К., Карачурина, Л. Б., Мкртчян, Н. В., & Лешуков, О. В. (2022). Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах. *Вопросы образования*, 2, 88–116. <https://elibrary.ru/anwklz>

Гошин, М. Е., & Мерцалова, Т. А. (2018). Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения. *Вопросы образования*, 3, 68–90. <https://elibrary.ru/uzprbu>

Левченко, О. Ю. (2022). Подготовка педагогических кадров для общеобразовательных организаций Арктической зоны Российской Федерации. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*, 2, 409–425. <https://elibrary.ru/eogijj>

Каденкова, Е. Ю. (2025). Школьное образование в малом моногороде Арктической зоны в контексте реализации стратегии развития города: взаимодействие с партнерами и ресурсы для развития. *Доказательное управление образованием*, 1, 44–57. <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/1137077490.pdf>

Капизова, Л. Г., & Даминова, М. Р. (2013). Актуальные аспекты сохранения здоровья детей на Крайнем Севере и меры его укрепления. *Образование Ямала: электронный журнал*, 3. <https://yamal-obr.ru/articles/aktualnie-aspekti-sohraneniya-zdorovia/>

Корчак, Е. А. (2024). Социальные риски достижения устойчивого развития Арктического региона. *Арктика и Север*, 54, 38–53. <https://elibrary.ru/gyesko>

Корчак, Е. А. (2025). Социальные риски достижения устойчивого развития Мурманской области. *Теория и практика общественного развития*, 10(210), 160–169. <https://elibrary.ru/gpdvvy>

Кузьминов, Я. И., Фрумин, И. Д., Абанкина, И. В., Алашкевич, М. Ю., Болотов, В. А., Добрякова, М. С., Дудырев, Ф. Ф., Зинковский, К. В., Корешникова, Ю. Н., Коршунов, И. А., Косарецкий, С. Г., Мерцалова, Т. А., Овакимян, А. Г., Одоевская, Е. В., Платонова, Д. П., Семенов, А. Л., Семенов, Д. С., Сергоманов, П. А., Сорокин, П. С., Уваров, А. Ю., & Шилова, Н. П. (2019). *Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?* Издательский дом Высшей школы экономики. <https://elibrary.ru/ywbajx>

Лепский, В. Е., Молодцов, А. В., Попов, Резникова, В. Е., Савельев, А. М., Скориков, Е. С., Турков, А. В., Филатов, Е. В., Хамдамов, Т. В., Цекоева, З. А., Шеряй, К. И., Иванова, К. С., & Плисецкий, Е. Е. (2013). В И. Н. Ильина (Ред.), *Развитие моногородов России*. Финансовый университет. <https://elibrary.ru/sbfayb>

Недосека, Е. В., Шарова, Е. Н., & Шорохов, Д. М. (2024). Убывающие города российской Арктики: статистические тренды и публичный дискурс о причинах оттока населения. *Арктика и Север*, 54, 169–189. <https://elibrary.ru/civgup>

Неустроев, Н. Д., Саввин, А. С., & Неустроев, А. Н. (2019). Особенности традиционного уклада школ арктического Севера: проблемы и перспективы. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*, 4(16), 50–56. <https://elibrary.ru/yirxjb>

Панова, Е. А., & Андрияшина, Е. В. (2021). Российские моногорода: факторы развития социально-политических конфликтов. *Государственное управление. Электронный вестник*, 88, 134–145. <https://elibrary.ru/fvkufq>

Пунанцев, А. А. (2024). Дифференциация качества общего образования в арктических моногородах в оценке участников образовательных отношений. *Арктика и инновации*, 2(1), 65–70. <https://elibrary.ru/sfkpmx>

Подопросветова, Н. И., & Воротников, А. М. (2022). Перспективы развития системы профориентации молодежи в Арктической зоне РФ. *Арктика 2035: актуальные вопросы, проблемы, решения*, 1(9), 46–56. <https://elibrary.ru/jdwyqv>

Роговая, А. В., & Левченко, Н. В. (2020). Образование, занятость и досуг как факторы миграции молодежи из малых городов. *Ойкумена. Регионоведческие исследования*, 4(55), 23–33. <https://elibrary.ru/aecscfc>

Тараданова, И. И., Царева, Л. А., & Смирнова, Н. Е. (2024). Анализ состояния малокомплектных школ Арктической зоны России. Социально-гуманитарные исследования и технологии, 13(3), 52–59. <https://elibrary.ru/bujmxc>

Ханушек, Э., & Вессманн, Л. (2022). *Интеллектуальный капитал в разных странах мира. Образование и экономическая теория роста*. Издательский дом Высшей школы экономики. <https://elibrary.ru/gkbbuk>

Угарова, М. Г., & Тарханов, М. В. (2024). Средовые, организационные и личностные ресурсы жизнестойкости педагогов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 9(11), 1057–1063. <https://elibrary.ru/oaqvbe>

Grey, S. (2020). World class: how to build a 21st-century school system: strong performers and successful reformers in education: by Andreas

Schleicher, Paris, OECD Publishing, 2018, 304 pp., (PDF). <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>. *Comparative Education*, 56(2), 305–307. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1741792>

Hirshberg, D. B. (2023). Adaptation isn't just for the tundra: Rethinking teaching and schooling in Alaska's Arctic. In D. B. Hirshberg et al. (Eds.), *Education, Equity and Inclusion: Teaching and Learning for a Sustainable North* (pp. 15–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97460-2_2

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2015). The basics of Arctic pedagogy. *Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education*, 15(4), 29–36. globaljournals.org/GJHSS_Volume15/4-The-Basics-of-Arctic-Pedagogy.pdf

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2019). Arctic education in the future. In S. Uusiautti & N. Yeasmin (Eds.), *Human Migration in the Arctic: The Past, Present, and Future* (pp. 93–116). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6561-4_9

Waterman-Evans, L. (2023). Arctic Pedagogy. *Education in the North*, 30(2), 10–20. <https://doi.org/10.26203/p47e-7k61>

High-latitude Education. Challenges of Arctic Schools

Elena Y. KADENKOVA

Head of the Educational Development Project Office, non-profit organization “Norilsk Development Agency” (1, Leninsky Ave., Norilsk, Russian Federation, 663305), <https://orcid.org/0009-0000-9163-9966>, e-mail: elena.kadenkova@gmail.com

Ninel I. KASCHEEVA

Co-owner, non-profit organization “Center for Children Education”» (1/9, Maronovsky Ln., Russian Federation, Moscow, 119049), <https://orcid.org/0009-0003-0538-4197>, e-mail: ninel.kascheeva@gmail.com

ABSTRACT The strategic development of the Arctic is set out in the relevant policy document and is linked to ensuring access to high-quality education in the Far North. Education is one of the key drivers of the economic development due to its crucial contribution to the intellectual capital of the population. The development of education in the Arctic is complicated by a number of challenges related to the special living conditions in the territory, such as extreme climate, isolation, remoteness from the center, low population density, staff shortages, migration and other factors. The article presents the findings of the study conducted on the challenges faced by the schools in the Arctic single-industry town. The study involved the administrative teams of schools in Norilsk. There were conducted two focus-groups with a total amount of 72 participants. The study identified staffing, infrastructure, budgetary, contextual, and student-population-related challenges. Based on the data obtained, the participants proposed practices for implementation in schools. On the one hand, school management teams are ready to implement these practices in response to the specific characteristics of the area. On the other hand, they highlighted limited resources, particularly staffing, infrastructure, and budgetary constraints.

These practices may serve as a basis for recommendations aimed at improving the quality of education in the Arctic Zone, provided that administrative support is made available to address staffing, infrastructure, budgetary, and other challenges associated with their implementation.

KEYWORDS challenges in education, schools in the Arctic, education in a single-industry town, regional specifics of the education system, staff shortages, resources for school development

TO CITE Kadenkova, E. Y., & Kascheeva, N. I. (2026). High-latitude education. Institutional challenges of Arctic schools and ways to overcome them. *Educational Policy*, 26(3), 46–56.

© Kadenkova E. Y., Kascheeva N. I., 2026

Received: 12.08.2026

Accepted: 02.09.2026

Date of publication: 06.10.2026



ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



Развитие на тренингах способности действовать «в уме» и исполнительных функций

Пастернак Н. А.

Российский университет медицины. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье поднимается вопрос о необходимости разработки для молодежи образовательных программ развития компетенций, напрямую связанных с важнейшей составляющей человеческого интеллекта – способностью действовать «в уме» (СДУ). Констатируется, что данное понятие было введено психологом Я. А. Пономаревым. Впоследствии в отечественной психологической школе было выявлено, какую роль способность действовать «в уме» играет в произвольной регуляции поведения и творческой деятельности.

В работах Л. С. Выготского впервые было заявлено о роли младшего школьного возраста в становлении важнейшей составляющей интеллекта – способности действовать «в уме». С возрастом интенсивность ее развития значительно уменьшается, как подчеркивается в статье.

Автором рассматриваются компетенции, напрямую связанные с развитием СДУ: целеполагание, прогнозирование, осуществление деятельности в соответствии с замыслом. Поскольку в России опубликовано очень мало исследований, посвященных изучению способности взрослых действовать «в уме», то ставится задача проанализировать публикации по этому направлению в англоязычной литературе.

В статье рассматривается понятие исполнительных функций, в рамках которых в иностранных источниках исследуется эффективность проявления упомянутых выше компетенций. Их структура описывается как система когнитивных процессов, обеспечивающих контроль поведения: удержание целей, планирование действий, подавление импульсивных реакций и адаптацию к изменяющимся условиям.

Также автор приводит фрагмент образовательной программы, направленной на развитие у обучающихся в процессе совместной деятельности самоконтроля, целеполагания, выстраивания пошаговых действий, анализа и учета наличных ресурсов при планировании, формирование навыков гибкого мышления.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА способность действовать «в уме», исполнительные функции, целеполагание, планирование пошаговых действий, контроль импульсов

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Пастернак, Н. А. (2026). Развитие на тренингах способности действовать «в уме» и исполнительных функций. *Образовательная политика*, 26(3), 58–63.



© Пастернак Н. А., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 16.04.2026
Принята: 30.04.2026
Дата публикации: 06.10.2026

Нина Александровна ПАСТЕРНАК

**к. псих. н., доцент, Российский университет медицины
Минздрава России**
(127473, РФ, Москва, ул. Делегатская, 20/1),
IstinaResearcherID: 844849,
e-mail: nina.pasternak@yandex.ru

Постановка проблемы

Понятие «способность действовать «в уме» (СДУ)» в отечественной науке связано с работами Я. А. Пономарева, оказавшего большое влияние на методологию советской и российской психологии. Ученый ввел этот термин в 1967 г. и рассматривал его как фундаментальную составляющую человеческой психики и важнейший показатель умственного развития (Пономарев, 1967).

СДУ необходима для успеха почти любой деятельности, поскольку лежит в основе прогнозирования, целеполагания, преобразования объекта деятельности в соответствии с замыслом. Без достаточно высокого уровня развития СДУ невозможно справиться с творческими задачами, поскольку этот навык обеспечивает успех в вербализации интуитивных решений (Галкина, 2010).

В отечественной психологии накоплен большой опыт исследований эволюции СДУ в дошкольном и младшем школьном возрасте. Но работ по индивидуальным различиям, связанным с проявлением этой способности в старшем подростковом и юношеском возрасте, почти нет. При этом знание нюансов личностного развития при разных особенностях формирования СДУ позволило бы своевременно вводить образовательные программы, целью которых является коррекция трудностей, связанных с функционированием данного интеллектуального фактора. Для разработки и реализации этих программ необходимо четко представлять себе суть трудностей, с которыми сталкивается взрослая личность в своей жизнедеятельности.

Задача статьи: сопоставить отечественные исследования по проблематике СДУ с зарубежными работами, посвященными

не самой способности, а компетенциям, эффективность функционирования которых она определяет.

Развитие интеллекта в школьном возрасте

Каждый детский возраст, по мнению Л. С. Выготского, имеет максимально благоприятные условия для формирования той или иной познавательной функции. К примеру, в раннем детстве максимально развивается восприятие, в дошкольном — память, а между полутора и пятью годами происходит

становление речи (Выготский, 2005).

Какова же специфика психологического развития ребенка в школьном возрасте? По мнению Л. С. Выготского (2005), центральным новообразованием этого периода являются высшие психологические функции. Именно в эти годы ребенок переходит от механической

**ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ
Позволяют человеку
действовать в соответствии
с планом, удерживая
«в уме» долгосрочные цели и
корректируя поведение по мере
необходимости**

и образной памяти к логической, от непроизвольного внимания к произвольному, от наглядного мышления к словесно-логическому, от эмоционально окрашенного воображения — к воображению, начинающему тесно работать с мышлением. «В системе сознания ребенка в школьном возрасте на первый план выступает интеллект» (Там же), благодаря чему все психологические функции интеллектуализируются. В дальнейшем развитие этих функций, конечно, продолжается, но не достигает такой интенсивности.

Я. А. Пономаревым и его последователями было показано, что в младшем школьном возрасте (до 12–13 лет) интенсивно формируется важнейшая составляющая интеллекта — способность действовать «в уме», являющаяся механизмом осознания и произвольности (Пастернак, 2020). Со временем интенсивность развития данной способности значительно

уменьшается. Независимо друг от друга Я. А. Пономарев и Ж. Пиаже заявили о том, что далеко не все учащиеся достигают к 12–13 годам оптимального уровня развития, под которым Пономарев подразумевал окончательное формирование способности действовать «в уме», а Пиаже – стадию формально-логических операций (Ушаков, 2011). Также было показано, что при низком уровне развития способности действовать «в уме» затруднено удержание во внутреннем плане информации в процессе ее когнитивной обработки (Пастернак, 2023).

Исполнительные функции

Способность ставить цели, планировать действия и реализовывать задуманное определяется в западной психологии термином «исполнительные функции» (англ. executive functions). Это понятие ввела в 1982 г. американский нейропсихолог Мюриэл Лезак (Lezak, 1982).

Одна из наиболее популярных моделей структуры исполнительных функций была разработана психологом Акирой Мияке и его коллегами (Miyake et al., 2000). В эту модель вошли следующие компоненты:

Рабочая память (updating): способность удерживать в сознании актуальную информацию или промежуточные результаты решения.

Торможение (inhibition): способность соотносить поведение с текущей целью, благодаря чему человек может не поддаваться мгновенным импульсам, а реализовывать намеченные планы.

Когнитивная гибкость (shifting): способность менять путь решения задачи, адаптироваться к новым условиям и учитывать альтернативные интерпретации ситуации (Miyake et al., 2000).

Таким образом, исполнительные функции позволяют человеку действовать в соответствии с планом, удерживая «в уме» долгосрочные цели и корректируя его поведение по мере необходимости.

Исполнительные функции относятся к числу наиболее наследуемых

психологических черт (Friedman et al., 2008), которые позволяют человеку подумать, прежде чем действовать при столкновении с новыми, неожиданными вызовами. Без удержания цели в уме невозможно подавление импульсивной автоматической реакции и эффективного управления эмоциями (Diamond, 2013).

Управление эмоциями, в свою очередь, невозможно без «ментальной симуляции» – способности «проигрывать» в «уме» вероятные события будущего или варианты развития ситуации, включая шаги, потенциальные препятствия, последствия (Cole et al., 2021).

Умственные действия и процесс целеполагания

В ходе онтогенеза дети учатся постановке целей, которые становятся регулятором поведения вместо импульсивных реакций на стимулы настоящего. Этот процесс реализуется поэтапно: сначала поведение подчиняется тому, что происходит здесь и теперь, а потом той цели или интериоризованному правилу, которые могут противоречить текущим стимулам.

Согласно Л. С. Выготскому, в процессе детского развития внешняя речь является средством планирования; благодаря внутренней речи (действиям «в уме») позднее осуществляется процесс целеполагания (Vygotsky, 1978). Так, дошкольники могут на специальных занятиях планировать конструктивную деятельность, рассказав о замыслах будущей постройки и начертив ее схему; при этом ребенок не может ставить отложенные цели, пока не разовьет способность удерживать их в уме (Чернокова, 2009).

Само целеполагание может рассматриваться как умение отделить текущее состояние от желаемого будущего и мысленно построить мост между ними (Suddendorf & Corballis, 2007).

При этом симуляция процесса (умственное проигрывание шагов) ведет к более реалистичному целеполаганию и более вероятному воплощению в жизнь задуманного, чем симуляция только результата (Taylor & Schneider, 1989).

Таким образом, чтобы цель была достигнута, необходимо «в уме» проработать и возможные препятствия на пути ее достижения, и шаги по их преодолению. При этом, умение удерживать намеченную цель «в уме», не отвлекаясь на посторонние намерения, является показателем высокого уровня развития данной способности (Пономарев, 1967).

Развитие исполнительных функций в процессе психологических тренингов

В условиях жизненной неопределенности попытка помочь личности на этапе перехода от отрочества к взрослости раскрыть свой потенциал является сверхважной задачей для практических психологов. Ее реализация в немалой степени зависит от развития исполнительных функций или тех компетенций, которые связаны со способностью действовать «в уме». Помимо этого задания, направленные на самопознание, расширяют представление молодого человека о самом себе, делая его поведение более адаптивным по отношению к разнообразным жизненным ситуациям. Ниже представлены три упражнения в рамках тренинга и ответы на них студентов младших курсов вуза.

Тренинг начался с рефлексии молодым человеком своих слабых и сильных сторон, внешних угроз и дополнительных возможностей.

Мои слабые стороны.

Временами я бываю медлителен и нерешителен в повседневной жизни. Даже когда дело касается пустяковых задач, я часто выполняю их в последний момент. Я думаю, что причиной является излишний

перфекционизм. Мне важно выполнить задачу максимально качественно. Могу предположить, что это вызвано присущей мне с детства робостью и тревожностью. Эти черты характера порой мешают мне в учебе и социальном взаимодействии.

Мои сильные стороны.

Описанные выше качества имеют и позитивные проявления. Например, мне свойственна саморефлексия. Она помогает мне лучше анализировать мои поступки, чувства, желания. Я последователен в действиях. В конечном итоге эти черты помогают мне принимать стратегически верные решения, которые в долгосрочной перспективе приносят

плоды и позволяют во что бы то ни стало достигать поставленной цели.

Угрозы, которые могут возникнуть.

Как и многие люди со складом ума, похожим на мой, я нахожусь в зоне риска эмоционального выгорания. Иногда после усердного интеллектуального труда, не

удовлетворяющего моих изначальных надежд, наступает отчаяние и разочарование в своих способностях. Со временем, благодаря самоанализу, я научился выходить из апатии, открывать в себе силы двигаться дальше.

Дополнительные возможности.

Постепенно я понял, что лучший способ повысить эффективность своей деятельности во всех сферах жизни – самодисциплина. В отличие от мотивации, которая может появиться и исчезнуть когда угодно, хорошо развитая дисциплина является самым надежным средством для достижения успеха в любом деле. Как выяснилось, спорт лучше всего развивает дисциплину или, другими словами, силу воли.

В целом, для тренировки умения управлять импульсами, чрезвычайно полезно проговаривать эмоции, возникающие в проблемных ситуациях, и формулировать

НА НАШ ВЗГЛЯД, ПУТЬ ТРЕНИНГОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЦЕЛОМ ПОЗВОЛЯЕТ СКОРРЕКТИРОВАТЬ СЛОЖНОСТИ, СВЯЗАННЫЕ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ФАКТОРА И ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ

способ действия, позволяющий справляться с жизненными трудностями (Асмолов & Пастернак, 2024). Для этого данные ситуации надо формулировать и осознавать.

Мне 17 лет и, хоть эта цифра не очень большая, я имею дело с такими проблемами, с какими люди обычно не сталкиваются в столь юном возрасте.

Чтобы выпустить все эмоции, накопившиеся за долгий период, – 1–2 недели – я играю на фортепиано. Иногда я даже пишу, но не создаю произведения, а выражаю эмоции, которые не покидают меня.

Сейчас мне очень тяжело справляться с тревогой, потому что я переехала в другой город, где началась взрослая жизнь. Здесь нет пианино, поэтому, чтобы справиться с эмоциями, я стала плакать по вечерам.

Целеполагание, о котором было упомянуто выше, напрямую связано со сконструированным в индивидуальном сознании образом будущего: под него «выстраиваются» конкретные цели.

Мое будущее.

Если отбросить шутки и подумать об этом серьезно, то в сущности у меня нет конкретного образа моего будущего.

Находясь в том или ином настроении или под воздействием обстоятельств, я вижу будущее по-разному. Иногда я и вовсе его не представляю. Постоянной и конкретной цели всей жизни у меня тоже нет. Все очень изменчиво, как сама жизнь, как я.

Например, три года назад я была уверена, что выйду замуж 25.10.25 г. и буду учиться в РХТУ им. Менделеева. Но, как можно заметить, я учусь в другом месте и все еще не состою в браке. А еще я была уверена, что в 18 лет съеду от родителей, но вот мне уже 19 и, скорее всего, в 20 я все еще буду жить в родительском доме. Что осталось неизменным? Только любовь к чтению и желание творить.

Даже не хочу загадывать, где я окажусь через пару лет, какие люди будут меня окружать, какой буду я.

Сейчас у меня есть любовь, как и пару лет назад. Может, я пронесу ее сквозь года.

Хочется жить (глобально). Моментами, конечно, накрывает экзистенциальный ужас и бессмысленность, осознание жесткости и довольно близкой (по меркам существования жизни как таковой) кончины этого мира, и жизнь уже не особо привлекает. Но рука снова не поднимается лишить себя и этого. И это самое важное, что появилось у меня. И в будущем, я надеюсь, это желание никуда не исчезнет.

Задача группы (или психолога) в данном случае – выстроить с девушкой ее цели на ближайшее будущее и стратегии их достижения с расчетом необходимых промежуточных шагов и анализом используемых личных ресурсов. После завершения этой работы на случай возникновения непредвиденных обстоятельств составляется еще один сценарий развития событий.

Вывод

На наш взгляд, путь тренингов и образовательных программ в целом позволяет скорректировать сложности, связанные с особенностями интеллектуального фактора и исполнительных функций. Предупреждение проблем в юношеском возрасте позволит избежать их в дальнейшем.

Список источников / References

- Асмолов, А. Г., & Пастернак, Н. А. (2024). *Ребенок в культуре взрослых*. Юрайт. <https://elibrary.ru/cnehlh>
- Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития ребенка*. Смысл, Эксмо. <https://elibrary.ru/qxnssv>
- Галкина, Т. В. (2010). Развитие концепции Я. А. Пономарева о центральном звене психологического механизма поведения. В А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина (Ред.), *Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации* (с. 22–34). Институт психологии РАН. <https://elibrary.ru/xqpetr>
- Пастернак, Н. А. (2020). В А. Г. Асмолов (Ред.), *Резервы человеческого интеллекта: способность действовать «в уме»*. Когито-центр.
- Пастернак, Н. А. (2023). Способность действовать «в уме» и рабочая память: какие факторы влияют на успешность обучения. *Новые психологические исследования*, 2, 26–38. <https://elibrary.ru/vfhsno>
- Пономарев, Я. А. (1967). *Знание, мышление, умственное развитие*. Просвещение.

Ушаков, Д. В. (2011). *Психология интеллекта и одаренности*. Когито-центр. <https://elibrary.ru/rbcbwb>

Чернокова, Т. Е. (2009). О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 4, 70–75. <https://elibrary.ru/ldftvf>

Cole, S. N., Smith, D. M., Ragan, K., Suurmond, R., & Armitage, C. J. (2021). Synthesizing the effects of mental simulation on behavior change: Systematic review and multilevel meta-analysis. *Psychon Bull Rev*, 28(5), 1514–1537. <https://doi.org/10.3758/s13423-021-01880-6>

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(2), 201–225. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.137.2.201>

Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1–4), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (2007). The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? *Behavioral and Brain Sciences*, 30(3), 299–313. <https://doi.org/10.1017/S0140525X07001975>

Taylor, S. E., & Schneider, S. K. (1989). Coping and the simulation of events. *Social Cognition*, 7(2), 174–194. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.174>

Vygotsky, L. S. (1978). In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Development of the ability to act “in the mind” and executive functions during training sessions

Nina A. PASTERNAK

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, the Russian University of Medicine, Ministry of Health of Russia (20/1, Delegatskaya Str., Moscow, Russian Federation, 127473), IstinaresearcherID: 844849, e-mail: nina.pasternak@yandex.ru

ABSTRACT The article raises the issue of the need to develop educational programs for young people that focus on the most important component of human intelligence — the ability to act «in the mind».

It is stated that this concept was introduced by the Russian psychologist Ya. A. Ponomarev. Subsequently, the role of the ability to act «in the mind» in the arbitrary regulation of behavior and creative activity was revealed in the Russian psychological school.

Since the works of L. S. Vygotsky, the role of primary school age in the development of intelligence and the ability to act «in the mind» as its most important component has been stated. The article emphasizes that the intensity of the development of this ability decreases significantly with age.

This paper discusses competencies that are directly related to the development of mental planning: goal setting, forecasting, and carrying out activities in accordance with the plan. Since there are very few studies in Russia that focus on the ability of adult subjects to act «in their minds», the goal is to analyze the literature on this topic in English.

The article discusses the concept of executive functions, within which the effectiveness of the above-mentioned competencies is studied in English-language sources. The structure of executive functions is described as a system of cognitive processes that provide purposeful control of behavior: goal-setting, planning, suppression of impulsive responses, and adaptation to changing conditions.

The author also provides a fragment of an educational program aimed at developing self-control, goal-setting, step-by-step actions, analysis and accounting of available resources during planning, and the formation of flexible thinking skills.

KEYWORDS ability to act «in the mind», executive functions, goal-setting, step-by-step action planning, and impulse control

TO CITE Pasternak, N. A. (2026). Development of the ability to act “in the mind” and executive functions through collaborative learning. *Educational Policy*, 26(3), 58–63.

© Pasternak N. A., 2026

Received: 16.04.2026

Accepted: 30.04.2026

Date of publication: 06.10.2026

Философия, промпты, зумеры и поколение альфа

М. М. Ковальзон

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В данной статье исследуется влияние генеративного искусственного интеллекта на образовательные стратегии современных студентов (зумеров, зиллениалов и поколения альфа) через призму преподавания философии и смежных дисциплин. Инфокоммуникационная реальность и стремительно меняющаяся социокультурная действительность подразумевают постоянное обновление знаний о последних достижениях цифровых технологий. Обосновывается, что тотальный переход обучающихся на взаимодействие с большими языковыми моделями (LLM – Large Language Models) трансформирует их когнитивные привычки и речевую культуру. Автором статьи зафиксирован парадокс: на фоне снижения навыков спонтанной устной речи возникает необходимость развития новой текстовой грамотности – промпт-инжиниринга. В работе анализируется семантическое расхождение терминов AI и ИИ, их происхождение и широкое употребление. Предложены практические методические решения, диагностический рубрикатор оценивания и конкретные сценарии применения промпт-сессий для студентов гуманитарных специальностей любых вузов России с целью повышения их методологической рефлексии. Промпт-инжиниринг позиционируется не как технический навык, а как фундаментальная гуманитарная компетенция XXI века, без которой уже сейчас трудно работать, а в скором времени, возможно, будет крайне затруднительно или невозможно. Использование промптинга как необходимого элемента обучения позволит искусственно моделировать различные управляемые преподавателем интерактивные и коммуникативные ситуации, открывая новые инновационные векторы взаимодействия человека и ИИ (AI), а также компенсируя дефицит живого общения с большими группами студентов, с которыми мы постоянно сталкиваемся.

В статье разработан специализированный рубрикатор с критериями, в котором оцениванию подлежит не итоговый текст, сгенерированный ИИ, а логика ведения диалога (лог-файл / история чата), демонстрирующая методологическую рефлексия студента. Также предложена шкала перевода баллов в академическую оценку «зачет», «допуск к зачету/экзамену» или итоговую оценку как дополнение к другим требованиям в учебном процессе.

Дидактический потенциал промпт-сессий позволяет превратить ИИ из инструмента академического мошенничества (плагиата) в катализатор когнитивной активности. Задача современного преподавателя высшей школы – перерасти позицию пассивного техноскептицизма и возглавить процесс трансформации стихийного, поверхностного использования ИИ зумерами и следующими за ним поколением альфа в методологически выверенную, глубокую научно-исследовательскую работу.

Данная работа написана на основе преподавания философских дисциплин, но не подразумевает ограничение возможности только для них. Подобные промпты постоянно используются при преподавании иностранных языков и, соответственно, прекрасно могут быть задействованы при обучении любым гуманитарным, техническим, а также естественнонаучным предметам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА философия, генеративный искусственный интеллект, промпт-инжиниринг, зумеры, поколение альфа, зиллениалы, спонтанная речь, высшая школа

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Ковальзон, М. М. (2026). Философия, промпты, зумеры и поколение альфа. *Образовательная политика*, 26(3), 64–69.



© Ковальзон М. М., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 12.08.2026
Принята: 04.09.2026
Дата публикации: 06.10.2026

Мария Матвеевна КОВАЛЬЗОН

к. филос. н., доцент, кафедра философии
гуманитарных факультетов, философский факультет,
Московский государственный университет имени М.

В. Ломоносова

(119234, РФ, Москва, Ломоносовский пр., 27/4,
ауд. Г-525), IstinaResearcherID (IRID): 842323,
e-mail: mkovalzon@mail.ru

Введение

Текущая инфокоммуникационная реальность и стремительно меняющаяся социокультурная действительность требуют от преподавателей высшей школы постоянно обновляющихся знаний о последних достижениях цифровых технологий, которые стремительно устаревают в течение года или даже быстрее.

Если 20 лет назад использование преподавателями электронной почты в общении со студентами, для подготовки к семинарам, при работе с рефератами, докладами и т. п. вызывало непонимание коллег и восторг учащихся, чуть позже это стало нормой примерно на 10–15 лет, а сегодня студенты практически не обращаются к email, предпочитая мессенджеры.

Кризис спонтанной речи

Преподавателям в своей работе пришлось пересмотреть не только формы проведения занятий, но и язык и стиль читаемых лекций. Например, при подготовке к семинарским занятиям большинство современных студентов пишут промпты — и это необходимо учитывать, особенно представителям поколения бумеров¹.

Как мы уже упоминали выше, по эмпирическим наблюдениям, не менее 90% современных студентов при подготовке к академическим занятиям используют методы алгоритмизированного взаимодействия с генеративными моделями.

В фокусе философско-образовательного дискурса находятся три демографические когорты: зумеры, родившиеся примерно с 2000 по 2010 гг., зиллениалы (2000–2005 гг.) и поколение альфа (2010–2024 гг.). Есть

несколько вариантов подобной классификации, но в данном исследовании выбраны наиболее релевантные годы рождения.

- Зумеры (поколение Z): выросли в условиях тотальной диджитализации;
- Зиллениалы: попали в специфический микро-промежуток, транзитный этап между миллениалами и зумерами;
- Поколение альфа: активно вступает в образовательное пространство и обладает бесшовным цифровым опытом.

Ключевой феноменологической особенностью данных поколений является нарастающая деградация навыков спонтанной устной

речи и снижение уровня естественной дискурсивной беглости. Оставляя за рамками данной статьи детальный психофизиологический и социологический анализ причин и долгосрочных последствий этого процесса, мы принимаем данный дефицит спонтанной коммуникации как

**ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СЕМИНАРСКИМ
ЗАНЯТИЯМ БОЛЬШИНСТВО
СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПИШУТ
ПРОМПТЫ — И ЭТО НЕОБХОДИМО
УЧИТЫВАТЬ, ОСОБЕННО
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ ПОКОЛЕНИЯ
БУМЕРОВ**

объективную педагогическую аксиому и отправную точку для модернизации дидактических подходов.

Лингво-философский анализ феномена промптинга

Центральным медиатором между когнитивной сферой студента и глобальным информационным полем становится промпт.

Промпт — это текстовая строка, инструкция или вопрос, вводимые пользователем в языковую модель с целью получить результат: выполнение задачи, генерацию текста, ответ на вопрос или решение проблемы (Jurafsky & Martin, 2025).

В русском языке закрепилась аббревиатура ИИ («искусственный интеллект»), что является не вполне корректным переводом

¹ Бумеры или бэби-бумеры — люди, родившиеся с 1946 по 1964 гг. Это поколение получило свое название в связи с резким всплеском рождаемости после II мировой войны.

англоязычного термина AI (artificial intelligence), где intelligence означает «умение обрабатывать информацию» или «ментальные способности», а вовсе не феномен интеллекта человека. Осознавая вышесказанное, современным преподавателям стоит использовать промптинг как необходимый элемент обучения, чтобы искусственно моделировать управляемые интерактивные и коммуникативные ситуации. На взгляд автора, это позволило бы и студентам, и преподавателям открыть новые инновационные векторы взаимодействия человека и ИИ (AI), компенсируя актуальный дефицит живого общения.

Примеры промптов для гуманитариев

Чтобы преодолеть кризис спонтанности и пассивного «списывания» у нейросетей, образовательный процесс в российских вузах должен быть перестроен. Предлагается такая модель обучения, когда студент выступает не пассивным потребителем готового текста LLM, а его жестким критиком, модератором и верификатором.

Введение промпт-сессий в общие курсы философии позволяет актуализировать теоретические знания через призму будущей профессиональной деятельности учащихся — будь то, например, медиа-анализ или текстовая герменевтика.

Ниже представлены разработанные вместе с AI дидактические сценарии применения промпт-инжиниринга:

Кейс 1. Философские факультеты (Курс: «История зарубежной философии»)

- Методическая цель: развитие критического мышления через деконструкцию текста и выявление логических ошибок ИИ. Студент защищает позицию мыслителя в споре с моделью.
- Промпт для студента: «Действуй как строгий и радикальный критик марксизма эпохи Карла Поппера. Я буду цитировать тезисы из работы Карла Маркса “Капитал”. Твоя задача — находить в моих цитатах

логические уязвимости, исторические несоответствия и утопические допущения. Отвечай кратко, не более трех предложений на каждый тезис, используя строгую академическую терминологию. Начнем. Мой первый тезис: [Студент вводит цитату]».

Кейс 2. Факультеты журналистики (Курс: «Философия» в рамках бакалавриата)

- Методическая цель: развитие навыков деконструкции медиатекстов, медиафилософского анализа и выявления скрытых манипулятивных стратегий. Студент учится применять классическую философию для анализа современных информационных феноменов.
- Промпт для студента: «Действуй как французский философ-постмодернист Жан Бодрийяр. Проанализируй феномен современных “дипфейков” и фейк-ньюс в медиапространстве через призму твоей концепции симулякров и симуляции. Я буду выступать в роли практикующего новостного журналиста, который утверждает, что объективные факты все еще существуют. Твоя задача — жестко, используя иронию и терминологию постмодернизма, доказать мне, что медиа полностью заменили реальность знаками. Отвечай короткими репликами, в конце каждого ответа задавай мне один критический вопрос, ставящий под сомнение этику современной журналистики».

Кейс 3. Филологические факультеты (Курс: «Философия» в рамках бакалавриата)

- Методическая цель: освоение герменевтического метода, лингво-философского анализа и принципов понимания текста. Студент учится видеть границы интерпретации и преодолевать буквальное восприятие ИИ.
- Промпт для студента: «Ты — эксперт в области философской герменевтики, опирающийся на труды Ханса-Георга Гадамера и концепцию “герменевтического круга”. Нам предстоит разобрать фразу Фридриха Ницше: “Фактов не существует,

есть только интерпретации". Помогите мне провести философско-герменевтический анализ этого высказывания. Разделите этот процесс на четыре последовательных шага: от анализа предвзятых толкований до слияния горизонтов смысла. Оформите свой ответ в виде таблицы со следующими столбцами: "Этап герменевтического анализа", "Методологическое действие студента", "Какую семантическую ошибку может совершить большая языковая модель (ИИ) на этом этапе".

Рубрикатор для преподавателя

Для объективного контроля и верификации результатов самостоятельной работы студентов с генеративными моделями разработан специализированный критериальный рубрикатор.

Оцениванию подлежит не итоговый текст, сгенерированный ИИ, а логика ведения диалога (лог-файл / история чата), демонстрирующая методологическую рефлексию студента.

Преподавателю рекомендуется использовать 10-балльную шкалу, распределенную по четырем ключевым дескрипторам:

- **Критерий 1. Методологическая строгость и глубина промпта (от 0 до 3 баллов)**
Оценивается точность формулирования роли для ИИ (контекст), ясность постановки задачи и ограничений. Студент должен использовать профессиональный тезаурус (термины Бодрийяра, Гадамера, Поппера), а не бытовой язык.
- **Критерий 2. Стратегия ведения диалога и адаптивность (от 0 до 3 баллов)**
Оценивается способность студента реагировать на ответы ИИ. Студент не должен соглашаться с первыми поверхностными ответами модели.

ПРЕДЛАГАЕТСЯ ТАКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ, КОГДА СТУДЕНТ ВЫСТУПАЕТ НЕ ПАССИВНЫМ ПОТРЕБИТЕЛЕМ ГОТОВОГО ТЕКСТА LLM, А ЕГО ЖЕСТКИМ КРИТИКОМ, МОДЕРАТОРОМ И ВЕРИФИКАТОРОМ

Проверяется умение перехватывать инициативу, задавать уточняющие вопросы и корректировать курс дискуссии.

- **Критерий 3. Верификация и критический анализ/факт-чекинг (от 0 до 2 баллов)**

Проверяется способность студента замечать «галлюцинации» ИИ, логические ошибки, подмену понятий или тривиальные суждения. Студент должен аргументированно указывать модели на ее слабые места в ходе сессии.

- **Критерий 4. Оформление рефлексивного отчета (от 0 до 2 баллов)**

Оценивается способность студента

к декомпозиции опыта: краткий аналитический вывод о том, где модель справилась с философским дискурсом, а где продемонстрировала когнитивные ограничения («границы понимания» машины).

Шкала перевода баллов в академическую оценку

(зачет):

- 9–10 баллов — «Зачтено (отлично)» / Высокий уровень: промпт структурирован, содержит четкие ограничения и академический контекст. Студент управляет дискуссией, вскрывает логические уязвимости ИИ, демонстрирует зрелое критическое мышление.
- 6–8 баллов — «Зачтено (хорошо)» / Продвинутый уровень: запрос составлен грамотно, но диалог носит линейный характер. Студент видит явные ошибки ИИ, но не всегда способен глубоко развить полемику или заставить модель выйти за рамки стандартных шаблонов.
- 4–5 баллов — «Зачтено (удовлетворительно)» / Базовый уровень: промпт носит скорее реферативный характер («расскажи мне о...»). ИИ доминирует в коммуникативной ситуации, студент пассивно принимает ответы, рефлексия ограничений модели минимальна.

- 0–3 балла – «Не зачтено» / Недостаточный уровень: промпт составлен хаотично, без использования философского инструментария. Лог-файл демонстрирует пассивное копирование общедоступных истин без попытки критического анализа.

Промпт-инжиниринг – ключевая компетенция XXI в.

Экстенсивное внедрение ИИ-технологий в студенческую среду порождает критическую гносеологическую проблему – проблему качества промпта и, как следствие, девальвацию качества самой коммуникативной ситуации. Низкая рефлексивная культура формулирования запросов приводит к получению тривиальных, галлюцинаторных или поверхностных ответов со стороны нейросети, что упрощает и примитивизирует образовательный процесс. Продуктивным решением данного кризиса выступает целенаправленное освоение промпт-инжиниринга. Этот навык в контексте современной ситуации преподавания философии и других гуманитарных дисциплин должен трактоваться как фундаментальное гуманитарное умение XXI века, определяющее общую ИИ-грамотность и культуру мышления индивида (Federiakin et al., 2024).

Умение грамотно составить промпт требует от студента:

- Развитого критического мышления и рефлексии;
- Строгой логики, семантической точности и системного конструирования фразы;

Использование искусственного интеллекта в статье

Модель: OpenAI.

Дата: 18 августа 2026 г.

Цель: составление промптов для демонстрации студентам на занятиях подобных возможностей. Небольшая языковая корректировка промпта присутствует. Все использованные промпты и полученные ответы не содержат конфиденциальной информации.

- Высокого уровня концептуализации и способности к декомпозиции сложных междисциплинарных проблем.

Заключение

Таким образом, промпт-инжиниринг эволюционирует в новую форму академического письма и интеллектуальной дисциплины. Дидактический потенциал промпт-сессий позволяет превратить ИИ из инструмента академического мошенничества (плагиата) в катализатор когнитивной активности. Задача современного преподавателя высшей школы – перерасти позицию пассивного техноскептицизма и возглавить процесс трансформации стихийного, поверхностного использования ИИ в методологически выверенную и глубокую научно-исследовательскую работу.

Список источников / References

Давлатова, М. А., & Сперанская, М. В. (2026). Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании: сущность, особенности и подходы к оцениванию. *Высшее образование в России*, 35(2), 53–73. <https://elibrary.ru/hgzdxp>

Ивахненко, Е. Н., & Ковальзон, М. М. (2024). Будет ли присуждена искусственному интеллекту Нобелевская премия в 2040 году? *Информационное общество*, 2, 2–10. <https://elibrary.ru/qkwwly>

Ивахненко, Е. Н., & Никольский, В. С. (2023). Chat GPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*, 32(4), 9–22. <https://elibrary.ru/tzhihu>

Ивахненко, Е. Н. (2009). Аутопойезис информационных объектов. *Информационное общество*, (1), 34–41. <https://elibrary.ru/kuvgib>

Титова, С. В., & Темурия, К. Т. (2026). Формулировка промптов в языковом обучении: дидактические принципы и методические стратегии. *Вестник МГПУ. Серия Филология. Теория языка. Языковое образование*, 1(61), 172–191.

Титова, С. В., & Харламенко, И. В. (2025). Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта. *Язык и культура*, (69), 220–246. <https://elibrary.ru/eceboi>

Титова, С. В., & Чикризова, К. В. (2025). Разработка и использование обучающих материалов на основе ИИ в вузах: правовые аспекты. *Высшее образование в России*, 34(6), 91–111. <https://elibrary.ru/vznbea>

Харламенко, И. В., & Воног, В. В. (2020). Обратная связь как форма контроля в техногенной образовательной среде. *Информатика и образование*, 5(314), 44–49. <https://elibrary.ru/axtnrd>

Federiakina, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Maur, A. (2024). Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1366434>.

Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2025). *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and*

Speech Recognition with Language Models (Third edition draft). Stanford University².

2 Минюст внес Стэнфордский университет в реестр нежелательных организаций.

Philosophy, Prompts, Zoomers, and Generation Alpha

Maria M. KOVALZON

PhD in Philosophy, associate professor, Department of Philosophy for the Humanities, Philosophical faculty, Lomonosov Moscow State University (Г-525, 27/4, Lomonosovsky Av., Moscow, Russian Federation, 119234), IstinaresearcherID (IRID): 842323, e-mail: mkovalzon@mail.ru

ABSTRACT This article examines the impact of generative artificial intelligence on the educational strategies of modern students (Gen Z, Zillennials, and Generation Alpha) through the lens of teaching philosophy and related disciplines. Today's information-communication landscape and rapidly evolving sociocultural reality necessitate the constant updating of knowledge regarding the latest high-tech advancements. The study argues that the wholesale shift of students toward interacting with Large Language Models (LLMs) is transforming their cognitive habits and linguistic culture.

The author identifies a paradox: alongside a decline in spontaneous oral communication skills, a need has emerged to develop a new form of textual literacy—prompt engineering. The study analyzes the semantic divergence between the terms «AI» and «ИИ» (the Russian equivalent), as well as their origins and widespread usage. It proposes practical methodological solutions, a diagnostic assessment rubric, and specific scenarios for implementing prompt sessions for humanities students across Russian universities, aimed at enhancing their methodological reflection.

Prompt engineering is positioned not merely as a technical skill, but as a fundamental 21st-century competency in the humanities—one that is already essential for effective work and may soon become extremely difficult or even impossible to do without. Incorporating prompting as a key element of instruction enables the creation of simulated, instructor-led interactive and communicative scenarios; this opens up innovative avenues for human-AI interaction while helping to mitigate the persistent challenge of limited face-to-face engagement with large student groups.

The article develops a specialized rubric with specific criteria designed to evaluate not the final AI-generated text, but the logic of the dialogue (log file or chat history), thereby demonstrating the student's methodological reflection. It also proposes a scale for converting scores into an academic result—such as a «pass,» eligibility for a test or exam, or a final grade—to serve as a supplement to other course requirements.

The didactic potential of prompt sessions makes it possible to transform AI from a tool for academic dishonesty (plagiarism) into a catalyst for cognitive activity. The task facing today's higher education instructor is to move beyond passive techno-skepticism and spearhead the transformation of the haphazard, superficial AI usage typical of Gen Z and the subsequent Generation Alpha into methodologically sound, in-depth research work.

This work is based on the teaching of philosophy, but it is not limited to that field alone. Such prompts are frequently used in foreign language instruction and can be effectively applied to teaching subjects across the humanities, technical fields, and natural sciences.

KEYWORDS philosophy, generative artificial intelligence, prompt engineering, zoomers, generation alpha, zillennials, spontaneous speech, higher education

TO CITE Kovalzon, M. M. (2026). Philosophy, Prompts, Zoomers, and Generation Alpha. *Educational Policy*, 26(3), 64–69.

© Kovalzon M. M., 2026

Received: 12.08.2026

Accepted: 04.09.2026

Date of publication: 06.10.2026

Сотрудничество естественного и искусственного интеллектов в системе образования. Принципы Концепции

Е. Ш. Гонтмахер¹, А. Ю. Щербаков²

¹ Российский государственный социальный университет. Москва, Россия

² Государственный институт управления. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гонтмахер, Е. Ш., & Щербаков, А. Ю. (2026). Сотрудничество естественного и искусственного интеллектов в системе образования. Принципы Концепции. *Образовательная политика*, 26(3), 70–76.



© Гонтмахер Е. Ш., Щербаков А. Ю., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 30.07.2026

Принята: 07.08.2026

Дата публикации: 06.10.2026

Евгений Шлемович ГОНТМАХЕР

д. э. н., профессор, заведующий кафедрой
общественно-социальных институтов и социальной
работы, Российский государственный
социальный университет
(107150, РФ, Москва, ул. Лосиноостровская 24, стр. 1),
AuthorID: 300275, e-mail: GontmakherESh@rgsu.net

Андрей Юрьевич ЩЕРБАКОВ

д. т. н., профессор, академик-корреспондент,
Международная академия искусственного сознания
The World Academy for Artificial Consciousness, WAAC;
ведущий научный сотрудник, Государственный
университет управления
(109542, РФ, Москва, Рязанский проспект, 99),
AuthorID: 485675, e-mail: a.shcherbakov@c3da.org

Введение

Идея Концепции заключается в том, чтобы в текущем образовательном процессе переводить большие языковые модели (large learning models, LLM) из режима «машины для готовых ответов» в режим интеллектуального партнера и объекта критического исследования. Основная педагогическая ценность Концепции состоит не в замене естественной нейросети искусственной, а в развитии способности человека ставить задачу, проверять основания, соотносить результаты с реальностью и нести ответственность за итоговое решение.

Концепция предлагает сменить единицу обучения: вместо воспроизведения ответа обучающийся выполняет проект, в котором видны постановка проблемы, выбор метода, использование LLM, проверка результатов и личный вклад. Это делает бессмысленным простое «списывание» у модели, поскольку оценке подлежит не только текстовый продукт, но и интеллектуальная траектория его создания. Особенно эффективно соединение естественно-научного и диалектического подходов. Естественно-научный подход требует различать объект исследования, модель объекта, данные, гипотезу, метод, эксперимент и критерии опровержения; диалектический – видеть

противоречия, границы применимости, переход от абстрактного к конкретному и развитие знания через критическое снятие первоначальных лимитов и трансформацию количественных изменений в качественные.

Однако Концепция нуждается в институциональном уточнении: необходимо заранее определить допустимые роли LLM, форму раскрытия ее использования, процедуры независимой проверки, правила работы с персональными и закрытыми данными, а также уровни человеческой ответственности.

Система принципов

Субъектность человека. Человек остается автором цели, постановщиком проблемы, носителем ценностей и ответственным за решения. LLM не является субъектом познания, экспертом с самостоятельной ответственностью или источником окончательной истины; она выступает инструментом генерации гипотез, структурирования материала, моделирования альтернатив и критического диалога. Обучающийся обязан уметь объяснить и защитить каждое существенное положение своей работы без обращения к модели.

Объектность и референтность. Любой вывод, предложенный LLM, должен быть возвращен к фактам, данным, источникам, наблюдению, эксперименту, нормативному документу, профессиональной практике или строгому доказательству. Согласованность текста запроса с текстом ответа LLM не равна истинности, а убедительный ответ модели не заменяет его верификацию.

Диалектичность познания. LLM должна использоваться не только для получения первого ответа, но и для выявления противоречий, конкурирующих объяснений и слабых мест собственной аргументации.

Обучающийся обязан задавать модели вопросы о допущениях, условиях опровержения, альтернативных теориях и границах применимости выводов и результатов.

Проектность вместо воспроизведения.

Базовой формой результата становится рецензируемый проект: исследовательский, инженерный, социальный, педагогический, гуманитарный или профессионально-прикладной. Проект оценивается по глубине, актуальности и качеству проблемы, аргументации, методологии, проверяемости, использованию источников, учету рисков и способности автора защитить результаты.

ОБУЧАЮЩИЙСЯ ОБЯЗАН УМЕТЬ ОБЪЯСНИТЬ И ЗАЩИТИТЬ КАЖДОЕ СУЩЕСТВЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СВОЕЙ РАБОТЫ БЕЗ ОБРАЩЕНИЯ К МОДЕЛИ

Кросс-контроль.

Ни один значимый результат не должен приниматься на основании данных, полученных из единственного канала проверки.

Минимальная система

кросс-контроля включает автора, LLM как вспомогательный инструмент, независимые источники или данные, преподавателя-эксперта и коллегиальную рецензию.

Прозрачность использования. В каждой работе вводится паспорт применения LLM: название и версия инструмента, дата обращения, характер задач, ключевые запросы, существенные ответы, способы их проверки и перечень фрагментов, которые были переработаны автором.

Академическая честность нового типа. Нарушением является не сам факт обращения к LLM, а сокрытие существенного использования, представление непроверенного машинного материала как собственного исследования, фальсификация источников, данных, результатов или авторского вклада.

Профессиональная и этическая соразмерность. Допустимость применения LLM определяется не удобством, а уровнем риска и ценой ошибки. В медицине, праве, психологии, безопасности, финансовых решениях, работе с детьми и персональными данными LLM способна помогать в обучении и анализе вариантов, но не должна подменять квалифицированное

профессиональное суждение и юридически значимое решение.

Равный доступ и разнообразие. Реформа образовательного процесса не должна усиливать образовательное неравенство. Например, учебное заведение (старшие классы средней школы, колледж, университет) обязано обеспечивать базовый доступ к инструментам, тренировку ИИ-грамотности, поддержку преподавателей, учет языкового и культурного разнообразия, а также альтернативные способы выполнения задания при технических ограничениях.

Основные положения концепции

Преамбула

Система образования в эпоху больших языковых моделей должна исходить из того, что доступность генерации текста, кода, изображений и аналитических заготовок меняет не только технические средства обучения, но и саму структуру познавательной деятельности. Простое воспроизведение информации, написание шаблонных текстов и решение типовых задач больше не могут быть достаточными индикаторами знания и компетентности.

Цель реформы состоит не в запрете LLM и не в передаче ей функций преподавателя и обучающегося, а в **построении культуры ответственного сотрудничества естественного и искусственного интеллекта**. Человеческое мышление сохраняет приоритет в определении целей, ценностей, смысла, ответственности и окончательном принятии решений; LLM расширяет возможности поиска, моделирования, анализа, критики и коммуникации.

Миссия

Образование должно готовить человека, способного самостоятельно мыслить, исследовать реальность, формулировать проблемы, строить и проверять гипотезы,

видеть противоречия, работать в коллективе и ответственно применять интеллектуальные технологии в интересах общества.

LLM рассматривается как средство усиления познавательной и когнитивной деятельности, но не как замена пониманию, опыту, совести, профессиональному суждению и ответственности человека.

Цели реформы образовательного процесса:

- Перевести обучение от преимущественного воспроизведения знаний к исследованию, проектированию и доказательному решению реальных задач.
- Сформировать ИИ-грамотность: понимание возможностей, ограничений, ошибок, рисков и этических последствий использования LLM.
 - Ввести культуру прозрачного и проверяемого применения интеллектуальных инструментов.
- Развить практики междисциплинарного сотрудничества, взаимного рецензирования и коллективной ответственности за качество результата.
- Сохранить фундаментальную подготовку: логику, математику, язык, работу с источниками, экспериментальное мышление, доказательство и аргументацию.
- Дополнить навыки обучаемого развитием воображения, эмпатии, творчества, интуиции.
- Установить особые регламенты использования ИИ для профессиональных сфер с высокой ценой ошибки.

Образовательная модель

Учебный процесс строится вокруг цепочки:

Проблема → объект → гипотеза → метод → проверка → критика → решение → ответственность

На каждом этапе LLM может выступить помощником: предложить альтернативные гипотезы, помочь сформировать план исследования, объяснить концепты,

СИЛА — В СОТРУДНИЧЕСТВЕ ЕСТЕСТВЕННОГО И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

сгенерировать тестовые примеры, найти логические разрывы, подготовить черновой код или отредактировать текст. Но итогом является не ответ модели, а доказательно и этически обоснованное решение обучающегося или команды.

Формат учебных результатов

Основной формой аттестации становится рецензируемый проект. Его обязательные элементы:

- Формулировка проблемы и ее значимости.
- Описание объекта, предмета, исходных данных и ограничений.
- Обзор источников и критическая оценка их надежности.
- Гипотеза или проектное решение.
- Методология, критерии качества и способ проверки.
- Описание роли LLM и других цифровых инструментов.
- Результаты, в том числе неудачные гипотезы и выявленные ограничения.
- Независимая верификация ключевых утверждений.
- Анализ рисков, этических последствий и профессиональной ответственности.
- Публичная защита и ответы на вопросы.

Рецензирование и кросс-контроль

Каждый значимый проект проходит как минимум три вида проверки:

- Самоконтроль автора: проверка фактов, логики, источников, ограничений и роли LLM.
- Коллегиальная рецензия: оценка работы обучающимися или членами проектной группы по открытым критериям.
- Экспертная оценка: анализ преподавателем или профильным специалистом научной, профессиональной и этической состоятельности результата.

Для работ с повышенным риском принятия ошибочных решений дополнительно

применяются внешняя экспертиза, проверка на конфиденциальность исходных данных и результатов, независимая репликация расчетов или эксперимента и документированный протокол принятия решения.

Новая роль преподавателя

Преподаватель становится не только источником содержания, но и организатором интеллектуальной среды. Его функции включают постановку содержательно сложных задач, обучение методам проверки, развитие культуры аргументации, модерацию рецензирования, выявление ошибок и поддержание этических границ.

Ключевой

показатель качества преподавания – не объем переданной информации, а рост самостоятельности, творческого потенциала, эрудиции и кругозора, методологической культуры и ответственности обучающегося.

Новая роль обучающегося

Обучающийся является автором и ответственным субъектом собственной работы. Он не обязан выполнять все операции без цифровых инструментов, но должен понимать, проверять и уметь защищать результат, созданный с их использованием.

Компетентность будущего включает способность правильно сформулировать запрос к LLM, критически оценить полученный ответ, обнаружить «галлюцинации» и скрытые предпосылки, сопоставить альтернативы, подтвердить выводы источниками и данными, а также отказаться от применения ИИ там, где это недопустимо.

Этический регламент образовательной организации

Образовательная организация обязуется:

- Не передавать в открытые LLM персональные, медицинские, служебные,

LLM РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НО НЕ КАК ЗАМЕНА ПОНИМАНИЮ, ОПЫТУ, СОВЕСТИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СУЖДЕНИЮ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Оценивание

Оценка должна учитывать не только конечный продукт, но и качество интеллектуального процесса.

Таблица 1. Критерии оценивания и их содержание
Table 1. Evaluation criteria and their content

Критерий	Содержание
Постановка проблемы	Ясность, значимость, корректность границ задачи.
Методология	Обоснованность методов, гипотез и критериев проверки.
Работа с LLM	Уместность, прозрачность, критичность и документирование.
Достоверность	Проверка фактов, источников, данных и расчетов.
Самостоятельность	Способность объяснить, воспроизвести и защитить решение.
Диалектическая культура	Учет альтернатив, противоречий, ограничений и рисков.
Этическая ответственность	Защита данных, профессиональная соразмерность, оценка последствий.
Командная работа	Качество рецензирования, распределение вклада по значимости, культура диалога.

Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

- коммерческие и иные защищаемые данные без правового основания и наличия защищенного контура.
- Различать учебную помощь, исследовательское использование и профессионально значимое решение.
 - Не принимать решения, затрагивающие здоровье, права, безопасность или достоинство человека, автоматически и без компетентного контроля.
 - Создавать понятные правила авторства, цитирования, раскрытия применения LLM и рассмотрения нарушений.
 - Регулярно обучать преподавателей и студентов вопросам ИИ-грамотности, безопасности, этики и защиты данных.

Этапы внедрения

- Подготовительный: аудит существующих практик, разработка положения об использовании LLM, обучение преподавателей, создание шаблона паспорта применения LLM.
- Пилотный: запуск проектных модулей на нескольких дисциплинах, введение

- взаимного рецензирования и обновленных критериев оценивания.
- Экспертно-аналитический: сбор данных о качестве работ, академической честности, трудозатратах преподавателей и образовательных результатах.
 - Масштабирование: распространение успешных практик, создание банка кейсов, междисциплинарных проектных лабораторий и этических комитетов по ИИ.
 - Постоянное обновление: ежегодный пересмотр регламентов с учетом развития моделей, профессиональных стандартов и накопленного педагогического опыта.

Ключевая формула

Не человек против машины и не человек, растворенный в машине, а человек, который мыслит, творит, проверяет, отвечает и усиливает свои возможности в сотрудничестве с искусственной нейросетью.

Сила – в сотрудничестве естественного и искусственного интеллекта.

Приложение

Таблица 2. Словарь терминов и понятий

Table 2. Dictionary of terms and concepts

Термин	Определение
Большая языковая модель (Large Language Model, LLM)	Нейросетевая модель, обученная на больших массивах текстов и способная понимать, генерировать, преобразовывать и анализировать естественный язык.
Искусственный интеллект (Artificial Intelligence, AI)	Совокупность методов и технологий, позволяющих компьютерным системам выполнять задачи, обычно требующие интеллектуальной деятельности человека: распознавание, рассуждение, обучение и принятие решений.
Генеративный искусственный интеллект (Generative AI)	Класс ИИ-систем, создающих новый контент: текст, изображения, программный код, аудио, видео и структурированные данные.
Машинное обучение	Раздел ИИ, в котором алгоритмы выявляют закономерности в данных и улучшают выполнение задач на основе опыта, а не только заранее заданных правил.
Нейронная сеть	Вычислительная модель, состоящая из взаимосвязанных искусственных нейронов и обучающаяся находить сложные зависимости в данных.
Трансформер	Архитектура нейронных сетей, лежащая в основе многих современных LLM; особенно эффективна при обработке последовательностей и учете контекста.
Обучение модели	Процесс настройки параметров модели на обучающих данных, в ходе которого она усваивает статистические и смысловые закономерности.
Дообучение (fine-tuning)	Дополнительное обучение уже созданной модели на специализированном наборе данных для конкретной предметной области, задачи или стиля работы.
Промпт (prompt)	Текстовая инструкция, вопрос или набор исходных данных, который пользователь передает языковой модели для получения результата.
Промпт-инжиниринг	Практика проектирования и уточнения запросов к ИИ для повышения точности, полноты, проверяемости и полезности ответов.
Контекст	Информация, доступная модели при формировании ответа: содержание диалога, приложенные материалы, ограничения задачи и инструкции пользователя.
Контекстное окно	Максимальный объем текста или данных, который модель способна одновременно учитывать при обработке запроса.
Токен	Минимальная единица текста, с которой работает языковая модель; токеном может быть слово, часть слова, знак препинания или иной фрагмент текста.
Галлюцинация ИИ	Правдоподобное, но фактически неверное, вымышленное или не подтвержденное источниками утверждение, сгенерированное моделью.
Верификация	Проверка достоверности утверждений, ссылок, цитат, вычислений и выводов с использованием надежных первичных или авторитетных источников.
Критическое мышление	Способность анализировать аргументы и источники, выявлять допущения, ошибки, противоречия и обоснованно оценивать выводы.
Цифровая грамотность	Совокупность навыков осмысленного, безопасного и эффективного использования цифровых технологий, информации и коммуникационных сред.
ИИ-грамотность	Способность понимать базовые принципы работы ИИ, корректно применять такие системы, оценивать их ограничения и нести ответственность за результаты использования.
Академическая добросовестность	Соблюдение этических норм учебной и научной работы: самостоятельность, честное указание авторства, корректное цитирование, недопустимость плагиата и фабрикация результатов.
Плагиат	Присвоение чужого текста, идей, результатов или иных интеллектуальных продуктов без надлежащего указания авторства и источника.
Авторство	Признанная ответственность лица за замысел, создание, содержание и качество интеллектуального или научного результата.
Раскрытие использования ИИ	Явное указание того, применялись ли ИИ-инструменты при подготовке работы, для каких задач и в каких пределах.
Человеческий контроль (human oversight)	Принцип, согласно которому значимые решения и итоговые результаты, подготовленные с помощью ИИ, подлежат осмысленной проверке и утверждению человеком.
Ответственное использование ИИ	Применение ИИ с учетом достоверности, безопасности, этики, прав человека, авторского права, конфиденциальности и возможных социальных последствий.
Автоматизация	Передача повторяющихся или формализуемых операций техническим системам для сокращения ручного труда и ускорения процессов.
Аугментация интеллекта	Использование ИИ не для замены человека, а как инструмента расширения аналитических, творческих, языковых и организационных возможностей.

Персонализация обучения	Адаптация содержания, темпа, форм обратной связи и учебных заданий к потребностям, уровню подготовки и целям конкретного обучающегося.
Адаптивное обучение	Организация учебного процесса, при которой траектория обучения динамически изменяется в зависимости от результатов и действий учащегося.
Образовательная траектория	Индивидуально выстроенная последовательность целей, курсов, заданий, способов освоения материала и форм оценки результатов обучения.
Формирующее оценивание	Оценивание в процессе обучения, предназначенное прежде всего для своевременной обратной связи и коррекции понимания, а не только для выставления итоговой отметки.
Итоговое оценивание	Оценка результатов обучения по завершении темы, курса или программы, обычно используемая для фиксации достигнутого уровня.
Обратная связь	Информация, помогающая обучающемуся понять качество своей работы, выявить ошибки и определить пути улучшения.
Компетентностный подход	Подход к образованию, ориентированный не только на усвоение знаний, но и на способность применять их в практических, исследовательских и профессиональных ситуациях.
Метакогниция	Способность человека осознать, контролировать и регулировать собственные познавательные процессы: понимание, запоминание, решение задач и обучение.
Саморегулируемое обучение	Учебная деятельность, в которой обучающийся самостоятельно ставит цели, планирует работу, отслеживает прогресс и корректирует стратегии.
Проектное обучение	Образовательный подход, при котором знания и навыки осваиваются через выполнение содержательно значимого проекта с конкретным результатом.
Исследовательское обучение	Организация обучения через постановку вопросов, выдвижение гипотез, поиск и анализ данных, аргументацию и формулирование выводов.
Мультимодальность	Способность ИИ-системы работать с несколькими типами данных одновременно, например, с текстом, изображениями, таблицами, звуком и видео.
Конфиденциальность данных	Защита информации от несанкционированного доступа, раскрытия, передачи или использования.
Персональные данные	Любая информация, прямо или косвенно относящаяся к идентифицированному либо идентифицируемому физическому лицу.
Предвзятость алгоритма (algorithm bias)	Систематическое искажение результатов работы алгоритма, способное приводить к несправедливым, дискриминационным или односторонним выводам.
Цифровой след	Совокупность данных, которые пользователь оставляет при взаимодействии с цифровыми сервисами, платформами и сетями.
Авторское право	Правовой режим, защищающий произведения науки, литературы, искусства и иные результаты творческой деятельности.
Открытые образовательные ресурсы	Учебные материалы, доступные для свободного использования, адаптации и распространения в пределах установленной лицензии.
Цифровое неравенство	Неравный доступ различных групп к устройствам, интернету, качественным цифровым сервисам и навыкам их использования.

Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Cooperation between natural and artificial intelligences in the education system.
Principles of the Concept

Evgeny Sh. GONTMAKHER
PhD in Economy, Professor, Head of the Department of Socio-social institutions and Social Work, Russian State Social University (1/24, Losinoostrovskaya Str., Moscow, Russian Federation, 107150), AuthorID: 300275, e-mail: GontmakherESh@rgsu.net

Andrey Yu. SHCHERBAKOV
PhD in Engineering, Professor, Corresponding member of the International Academy of Artificial Consciousness (WAAC), leading researcher at the State University of Management (99, Ryazansky Dr., Moscow, Russian Federation, 109542), AuthorID: 485675, e-mail: a.shcherbakov@c3da.org

TO CITE Gontmakher, E. Sh., & Shcherbakov, A. Yu. (2026). Cooperation between natural and artificial intelligences in the education system. Principles of the Concept. *Educational Policy*, 26(3), 70–76.

© Gontmakher E. Sh., Shcherbakov A. Yu., 2026

Received: 30.07.2026
Accepted: 07.08.2026
Date of publication: 06.10.2026



Социальная миссия университета. Ценностные основания управления человеческим капиталом

О. В. Петрова¹, А. П. Метелев², М. А. Боровская³, А. А. Азаров⁴

¹ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

² Комитет Государственной Думы по молодежной политике

³ Южный федеральный университет

⁴ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

АННОТАЦИЯ В условиях глобальной конкуренции цивилизационных проектов человеческий капитал становится важной составляющей национальной безопасности. Российские университеты сталкиваются с двойным вызовом: им необходимо обеспечивать конкурентоспособность выпускников и одновременно формировать у них ценностные ориентиры, позволяющие добровольно связывать профессиональную судьбу со своей страной. Существующие модели третьей миссии¹ не решают задачи аксиологического суверенитета, формируя либо ценностно-нейтрального, либо социально активного, но не имеющего устойчивой ценностной идентичности специалиста. Цель статьи – раскрыть научные основы интегративной модели социальной миссии университета, объединяющей образовательную, научную, предпринимательскую и ценностно-воспитательную функции в систему, нацеленную на повышение качества человеческого капитала и развитие территории. Исследование опирается на теоретический анализ научной литературы, контент-анализ практик реализации третьей миссии в российских университетах, а также на сравнение трех подходов к пониманию миссии университета: предпринимательского, традиционного социального и в рамках предлагаемой интегративной модели социальной миссии. В статье рассматривается интегративная модель университета как ценностно формирующей среды, в которой компоненты не противопоставляются, а усиливают друг друга. Концептуально разделены содержание социальной миссии как системы ценностно ориентированных идей и модель ее реализации как совокупности конкретных направлений деятельности. Социальная миссия трактуется как механизм объединения университетских функций с потребностями общества, реализуемый через среду образования, бизнеса, социальных связей и институтов. Эффективность социальной миссии университета должна определяться сформированностью ценностных ориентиров выпускников, снижением их миграционной готовности и измеримым вкладом вуза в социальное, экономическое и технологическое развитие региона. Предложенная авторами статьи модель – один из возможных шагов в направлении антропологической переориентации образования от человека экономического к человеку ценностному.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА социальная миссия университета, третья миссия, человеческий капитал, ценностное воспитание, обучение служением, образовательная политика, аксиологический суверенитет

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Петрова, О. В., Метелев, А. П., Боровская, М. А., & Азаров, А. А. (2026). Социальная миссия университета. Ценностные основания управления человеческим капиталом. *Образовательная политика*, 26(3), 78–96.



© Петрова О. В., Метелев А. П., Боровская М. А., Азаров А. А., 2026

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 10.09.2026

Принята: 20.09.2026

Дата публикации: 06.10.2026

¹ Термин, обозначающий вклад университетов в развитие общества. Первой и второй миссией университетов называют образование и науку.

Ольга Викторовна ПЕТРОВА

Заместитель министра, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации (125993, РФ, Москва, ул. Тверская, 11),
e-mail: pr.pov@minobrnauki.gov.ru

Артем Павлович МЕТЕЛЕВ

Председатель, Комитет Государственной Думы по молодежной политике; руководитель, экосистема Добро.рф (125009, РФ, Москва, Георгиевский пер., 2),
e-mail: metelev@dobro.ru

Марина Александровна БОРОВСКАЯ

Президент, Южный федеральный университет (344006, РФ, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), e-mail: bma@sfedu.ru

Артур Александрович АЗАРОВ

Проректор по науке, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 1/82), e-mail: azarov-aa@ranepa.ru

Введение

Как отмечают исследователи, «главными продуктами новой исторической фазы развития цивилизации выступают информация и знания» (Гребенникова & Пархоменко, 2013), а университеты становятся ключевыми акторами производства этих знаний. Однако глобализация сопряжена с рисками: формируется запрос на унификацию человеческого капитала в соответствии со стандартами глобального рынка, что создает угрозу размывания национальной идентичности. В таких условиях российские университеты сталкиваются с двойным вызовом: с одной стороны, они должны обеспечивать конкурентоспособность выпускников на мировом уровне, а с другой — формировать у них ценностные ориентиры, позволяющие им добровольно связывать профессиональную судьбу с родной страной. Как подчеркивает В. В. Лизунов (2021), «миссия современных университетов усложняется: необходимо соответствовать глобальным тенденциям и в то же время воспроизводить национальные основы общества».

Цифровая трансформация, ускоряющая глобализационные процессы, также порождает новые социальные риски. Е. В. Воеводина (2022) обращает внимание на то, что «риски

новой социальной реальности, сопряженные с информатизацией и диджитализацией», требуют особого внимания к социально уязвимым слоям населения, которые могут оказаться исключенными из цифрового общества. В этом контексте университеты призваны выступать «проводниками цифровых трансформаций», способствуя инклюзии групп риска. При этом «университеты все еще находятся в рамках национальных государств, поэтому они зависят от культурных, исторических, политических и географических факторов» (Полежаева, 2024), что заставляет их действовать в рамках межрегионального и международного сотрудничества, сохраняя при этом национальную идентичность.

Доминирующая сегодня модель третьей миссии, ориентированной на предпринимательство, трансфер технологий и глобальные рейтинги, по сути, формирует ценностно нейтрального кочевника мирового рынка. У российских университетов до сих пор нет единого понимания целей и задач третьей миссии: большинство сотрудников и студентов видят в ней исключительно социальную (некоммерческую) функцию, в то время как коммерческая составляющая, преобладающая в зарубежных вузах, практически не артикулируется (Дремова & Щеглова, 2022). В экономике знаний университеты стали «неотъемлемой частью цепи от фундаментальной науки до развития территорий, а эпоха башен из слоновой кости уступила место предпринимательским университетам, открытым к сотрудничеству» (Пельтихина & Сиденко, 2023). Однако попытка быть всем для всех без четких приоритетов ведет к размыванию идентичности и снижению эффективности. Но и социальная модель, при всей ее значимости, не решает задачи аксиологического суверенитета: она больше ориентирована на помощь и инклюзию, а не на формирование устойчивой ценностной идентичности, предполагающей осознанное служение. Как следствие, даже успешно подготовленные специалисты оказываются уязвимыми для внешних ценностных влияний. Научные руководители констатируют, что «аспирантов много, но после защиты они уезжают в Корею, Гонконг,

Голландию, Англию, Сингапур, Канаду, США», а те из них, кто остался, нередко уходят в бизнес или администрацию, то есть имеет место «движение одностороннее» (Аблажей, 2019). Каждая модель решает определенные задачи, не предлагая системного подхода к формированию ценностного компонента человеческого капитала. Более того, искусственное противопоставление моделей препятствует выработке целостной стратегии. В связи с этим возникает необходимость в построении интегративной модели третьей миссии, объединяющей образовательную, научную, предпринимательскую, социальную и воспитательную функции университета в систему, нацеленную на повышение качества человеческого капитала и развитие территории. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления третьей миссии университета как инструмента ценностного воспитания, который укоренен в культурно-историческом контексте территории и направлен на воспроизводство человеческого капитала для устойчивого развития региона и страны.

Традиционно интерпретация третьей миссии восходит к западной модели «предпринимательского университета» и фокусируется на коммерциализации научных разработок, трансфере технологий и патентовании результатов интеллектуальной деятельности (Кудряшова & Сорокин, 2019). Как показывает анализ практик отечественных вузов, в России эта модель не только не получила широкого распространения (коммерческая составляющая была отмечена лишь единичными респондентами), но и в принципе не решает задачи формирования у выпускников ценностной привязанности к стране (Дремова и Щеглова, 2022). Сама логика «академического капитализма», когда знание превращается в товар, а исследователь — в предпринимателя, создает установку на максимизацию личной выгоды. Это стимулирует миграцию специалистов туда, где рыночная цена интеллектуального труда выше. Парадокс заключается в том, что сугубо социальная модель третьей миссии, доминирующая в российских вузах, также не решает эту проблему. Она остается

в логике «добрых дел», фокусируясь на волонтерстве, помощи уязвимым группам и просветительских проектах, но не формируя системно ценностного ядра личности (Дремова и Щеглова, 2022). Исследователи констатируют, что «университеты остаются «закрытыми» для общества, традиционно концентрируясь на научной и образовательной деятельности», а реализация третьей миссии воспринимается как дополнительная нагрузка, а не как органичная часть воспитательного процесса (Клемешев и др., 2019). Таким образом, проблемная ситуация заключается в том, что в российских университетах недостаточно сформирована такая модель третьей миссии, которая была бы нацелена именно на аксиологическое воспитание, на формирование у человека внутренней, добровольной и осознанной потребности приносить пользу независимо от сиюминутной рыночной конъюнктуры.

Цель настоящей статьи — раскрыть научные основы интегративной модели социальной миссии университета, объединяющей образовательную, научную, ценностно-воспитательную и предпринимательскую функции в систему, нацеленную на рост возможностей для развития человеческого капитала и территории. В концептуальном плане необходимо различать содержание социальной миссии и модель ее реализации. Под социальной миссией университета понимается система ценностно ориентированных идей, определяющих его стратегическую роль как института, который объединяет образовательную, научную, предпринимательскую и воспитательную функции для формирования человеческого капитала нового качества. Модель реализации социальной миссии представляет собой совокупность направлений деятельности, обеспечивающих трансформацию этих идей в образовательную, научную, предпринимательскую и социальную практику. В отличие от традиционных подходов, которые сводят третью миссию либо к коммерциализации инноваций, либо к социальному волонтерству, предлагаемая концепция подразумевает, что аксиологический компонент должен быть включен в число

приоритетов университетской деятельности наравне с образовательным и научным направлениями (Кудряшова & Сорокин, 2020а). Это означает, что университет перестает быть исключительно «фабрикой компетенций», поставляющей на рынок труда квалифицированного, но ценностно нейтрального специалиста, и становится «фабрикой смыслов» — пространством, где профессиональное становление неразрывно связано с формированием мировоззренческих ориентиров, гражданской идентичности и готовности к служению (Цхадая и др., 2019).

В рамках данной концепции человеческий капитал получает

ценностное измерение: он рассматривается не просто как совокупность знаний, навыков и компетенций, обеспечивающих экономическую отдачу, а как личностный ресурс, обладающий устойчивой аксиологической структурой, что превращает его сохранение и приумножение в фактор национального суверенитета (Кудряшова & Сорокин, 2020).

Таким образом, в исследовании ставится задача не просто описать существующие практики третьей миссии, но и предложить концептуальную модель, в которой ценностное воспитание становится системообразующим элементом университетской деятельности — в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»².

Авторы статьи придерживаются мнения, что университет способен формировать человеческий капитал с заданными

ценностными характеристиками, если его социальная миссия реализуется на основе трех взаимосвязанных компонентов:

1. Вузовская образовательная среда: в ее условиях организуется единство образовательного процесса и научно-исследовательской работы, когда профессиональная подготовка интегрируется с решением реальных социальных и производственных проблем, а ценности формируются через проживание опыта помощи другим в учебном процессе и научно-исследовательской деятельности (Полякова, 2026; Мальковец, 2022).

2. Бизнес-среда университета: труд и предпринимательство переосмысляются как форма самореализации студентов и преподавателей на благо вуза, науки, культуры, региона, общества и государства (Кудряшова и др., 2020; Безуевская, 2019).

3. Среда социальных связей (на уровне самого вуза, его территории, региона, страны и на международном

уровне): вуз становится пространством формирования устойчивых социальных связей, межпоколенческого взаимодействия и нравственного взросления (Шмелева & Кисляков, 2021; Клемешев и др., 2019). Интеграция этих трех компонентов в единую систему третьей миссии позволяет, согласно выдвинутой гипотезе, преодолеть ценностную нейтральность традиционных моделей и обеспечить формирование человеческого капитала, обладающего устойчивой аксиологической структурой и внутренней мотивацией к служению (Цхадая и др., 2019; Кудряшова & Сорокин, 2020а). При этом важно говорить не только о накоплении человеческого капитала, но и о его качестве: о профессиональных и исследовательских компетенциях, социальной ответственности,

ДОМИНИРУЮЩАЯ СЕГОДНЯ МОДЕЛЬ ТРЕТЬЕЙ МИССИИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО, ТРАНСФЕР ТЕХНОЛОГИЙ И ГЛОБАЛЬНЫЕ РЕЙТИНГИ, ПО СУТИ, ФОРМИРУЕТ ЦЕННОСТНО НЕЙТРАЛЬНОГО КОЧЕВНИКА МИРОВОГО РЫНКА

2 Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

способности к кооперации, инициативности и готовности применять знания в интересах общества и территории.

Теоретические и методологические основы исследования

В рамках настоящего исследования предлагается различать два типа человеческого капитала (ЧК), исходя из их ценностных основ и ориентации на пространственную мобильность. Первый тип – ЧК-транзитный – формируется под влиянием глобального рынка труда, где человек рассматривается как «капитал», инвестиции в который должны приносить максимальную отдачу. Носители такого капитала ориентированы на карьерную и географическую мобильность, готовы к смене работы и страны проживания при наличии перспективы более выгодных материальных условий. В этой модели традиционное определение человеческого капитала через образование, здоровье, знания, культуру и искусство (Кудряшова & Сорокин, 2020а) сужается до инструментальных параметров. Второй тип – ЧК-резидентный – формируется в процессе воспитательной и образовательной деятельности университета, опирающейся на систему национальных ценностей и культурных традиций. В этой модели образование включает не только приобретение профессиональных компетенций, но и передачу ценностных установок, формирующих крепкую связь выпускника с родиной. Носители такого капитала, как правило, планируют жить и работать в стране, где получили образование. Данный подход согласуется с гуманитарным аспектом третьей миссии университета, который определяется как «интеграция гуманитарных ценностей и социально ориентированных практик в деятельность университета, направленная на достижение общественного блага» (Мысина & Нехорошева, 2025). Различение этих двух типов позволяет поставить вопрос о том, какая модель третьей миссии способствует формированию какого типа человеческого капитала.

Существующие модели третьей миссии, включая глобальные рейтинги университетов (THE, QS) и концепцию «предпринимательского университета», либо игнорируют ценностный компонент образования, либо сводят его к второстепенным и трудноизмеримым показателям. Многие метрики измеряют не реальный вклад университета в формирование ценностных ориентиров студентов, а скорее его медийную активность и технологическую компетентность в продвижении собственного бренда. Более того, как показывают эмпирические исследования, в российской практике третья миссия зачастую оказывается оторванной от реальных потребностей регионов: 35% респондентов в ходе опросов назвали «недоучет региональной специфики» в качестве основного недостатка программ дополнительного образования вузов (Чернышева, 2026). Участники экспертно-профессиональных мероприятий, состоявшихся в 2026 году в рамках обсуждения концепции социальной миссии университетов в Приволжском и Южном федеральных округах, также отметили важность учета отраслевой и региональной специфики вузов, которые должны взаимодействовать с регионом в части формирования и сопровождения заказа не только на кадры или технологии, но и на качество человеческого потенциала.

Так, представители проректорского корпуса вузов Приволжского федерального округа предложили при разработке концепции и механизмов социальной миссии учесть вариативность методических инструментов в управлении социальной миссией университетов, которая должна пониматься шире контекста подготовки кадров для отрасли³. Участники конференции «Социальная миссия университетов: от концепции к модели развития»⁴ отметили важность подхода,

3 Минобрнауки России. (Май, 2026). *Состоялся окружной семинар-совещание проректоров по молодежной политике и воспитательной деятельности вузов ПФО.* <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/100533/>

4 Кубанский государственный медицинский университет Минздрава России. (Июль, 2026). *Социальная миссия университетов и воспитание молодежи.* <https://www.ksma.ru/news/socialnaya-missiya-universitetov-i-vospitanie-molodezhi/>

основанного на долгосрочных инвестиционных стратегиях университета на уровнях «человек», «организация», «регион» и «страна». Представители экспертно-профессионального сообщества вузов Приволжского федерального округа (ПФО), Южного федерального округа (ЮФО) и Северо-Кавказского федерального округа (СКФО) выразили единую позицию по вопросам управления социальной миссией университетов: ее важным элементом является работа с внешним контуром, определяемым непосредственно партнерским окружением, отраслевой принадлежностью (включая межвузовские программы и проекты внутри и на стыке отраслей) и социально-культурной средой региона в широком смысле.

В проработке внешнего контура управления социальной миссией важны вопросы взаимодействия университетов с бизнесом, социально ориентированными некоммерческими организациями и институтами развития. Особое внимание необходимо уделить потенциалу программ дополнительного образования и социальному заказу как средствам усиления деятельности, формирующей социальную миссию. Все это в совокупности свидетельствует о том, что даже социально ориентированные проекты, формально относящиеся к третьей миссии, не всегда учитывают конкретные социокультурные и экономические условия, в которых работает университет, и, следовательно, не могут эффективно транслировать и закреплять ценности, значимые для данного сообщества. Таким образом, ни рейтинговые показатели, ни существующие практики реализации третьей миссии не предоставляют инструменты для целенаправленного формирования ценностного измерения человеческого капитала.

Одним из наиболее перспективных педагогических инструментов реализации ценностного компонента третьей

миссии выступает подход «обучения служением», который в наиболее общем определении понимается как «совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих благу общества» (Кудряшова & Сорокин, 2019). На уровне педагогической практики это образовательный метод, органично интегрирующий профессиональную подготовку студентов с решением реальных социальных, производственных или муниципальных проблем. Важно, что «обучение служением» сопровождается структурированной рефлексией, помогающей

связать практический опыт с теоретическим знанием, и носит взаимовыгодный характер: студенты приобретают профессиональные навыки и развивают социальные компетенции, а сообщество получает пользу от их работы (Полякова, 2026). С точки

В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ НЕДОСТАТОЧНО СФОРМИРОВАНА ТАКАЯ МОДЕЛЬ ТРЕТЬЕЙ МИССИИ, КОТОРАЯ БЫЛА БЫ НАЦЕЛЕНА ИМЕННО НА АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

зрения аксиологической педагогики, ценность данного подхода состоит в том, что патриотизм, коллективная ответственность и готовность к труду на общее благо формируются у студентов не через декларативные заявления или идеологические мероприятия, а через непосредственное участие в решении значимых для других людей задач. Таким образом, обучение служением выступает механизмом ценностного воспитания, при котором аксиологические установки становятся личностно пережитым опытом, а не транслируемой извне нормой. В контексте данной статьи целесообразно разграничить несколько близких, но не тождественных понятий. Волонтерство — это безвозмездная деятельность на благо общества, не всегда связанная с профессиональными компетенциями. Практическая подготовка — это часть образовательного процесса, направленная на освоение профессиональных навыков. «Обучение служением» — это образовательная технология,

интегрирующая профессиональное обучение с решением социальных задач. Наконец, профессиональное служение подразумевает, что знания, научная и предпринимательская деятельность человека направляются на решение общественно значимых задач. В этой логике и социальный проект, и инженерная разработка для оборонной промышленности, и исследование по проблемам импортозамещения являются формами профессионального служения.

Настоящая статья носит концептуально-аналитический характер и опирается на комплекс методов. Во-первых, был проведен теоретический анализ научной литературы по проблематике третьей миссии университета, включая отечественные и зарубежные подходы к определению ее сущности, структуры и функций. Во-вторых, был выполнен контент-анализ практик реализации третьей миссии в российских университетах на основе кейсов, представленных в рецензируемых научных публикациях и официальных отчетах вузов. В качестве методологического ориентира использован подход, примененный в исследовании Е. В. Воеводиной (2022), где анализ различных документов, включая сайты вузов и их нормативно-правовые акты, позволил выявить ключевые индикаторы реализации третьей миссии. В-третьих, осуществлен анализ существующих моделей третьей миссии: предпринимательской (ориентированной на трансфер технологий и коммерциализацию) и социальной (ориентированной на волонтерство и инклюзию). В-четвертых, на основе синтеза полученных данных построена интегративная модель реализации «социальной миссии как ценностно формирующей среды», которая включает институциональную среду и три содержательных компонента.

Институциональная среда предполагает наличие межведомственной координации (рабочая группа, проектный офис), цифровой платформы (ДОБРО.РФ с новым функционалом для вузов и студентов), единого методического конструктора (базовый и продвинутый уровни) и прозрачного рейтинга третьей миссии, связанного с критериями оценки эффективности вузов. На основе этой инфраструктуры

разворачиваются содержательные компоненты: образовательная среда (интеграция профессиональной подготовки и воспитания через технологию «обучения служением»), бизнес-среда университета (организация экономической активности как формы служения), среда социальных связей вуза (формирование устойчивых социальных связей, межпоколенческого взаимодействия и нравственного взросления) и институциональная среда (межведомственная координация, рейтинг социальной миссии, цифровая платформа, методический конструктор). Данный комплекс методов позволяет не только критически осмыслить существующие подходы, но и предложить операционализируемую модель, которая опирается на создаваемые институциональные механизмы. Это делает ее пригодной для дальнейшей эмпирической верификации и внедрения в университетах.

Концептуальная модель реализации социальной миссии

Анализ практик российских университетов показывает, что за последние годы накоплен значительный опыт социально ориентированных проектов, которые могут стать эмпирической базой для ценностного компонента социальной миссии (Шмелева & Кисляков, 2021). Эти проекты различаются по масштабу, тематике и механизмам реализации, но их объединяет общая логика: студенты применяют профессиональные компетенции для решения реальных проблем конкретных людей, организаций или территорий. Образовательная задача здесь неразрывно связана с социальной, а профессиональное развитие — с ценностным воспитанием. В этом состоит ключевое отличие обучения служением от традиционного волонтерства. Рассмотрим несколько примеров, демонстрирующих потенциал такого подхода.

Один из показательных кейсов реализован в Кузбасском гуманитарно-педагогическом институте Кемеровского государственного университета (КГПИ КеМГУ). Проект «Поведай миру!» направлен на развитие волонтерства

и социального предпринимательства в вузах. Студенты не только реализуют собственные проекты во внешней среде, используя знания, полученные в аудитории, но и выполняют задания некоммерческих организаций и социальных предпринимателей. В частности, учащиеся вузов совместно с городскими лидерами мнений проводят исследования в местных сообществах, картируют культурные объекты, помогают организациям вести социальные сети и создавать сайты, разрабатывают рекомендации для активных жителей и для сферы туризма (Мальковец, 2022). Еще один проект КГПИ – «Центр устной истории “Диалоги о прошлом”» – был поддержан Фондом президентских грантов. В рамках этого проекта работают студенты, преподаватели, волонтеры разного возраста. Их совместная деятельность включает сбор воспоминаний, поездки, работу с первоисточниками, использование современных информационных ресурсов для сохранения исторической памяти. Проект стал не только инструментом волонтерской помощи, но и ресурсом образования и воспитания молодого поколения (Мальковец, 2022).

В Национальном исследовательском Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского уже девять лет ежегодно проводится фестиваль предпринимательских идей «Прояви себя! Стань лучшим!». За последние три года в нем приняло участие около 1500 студентов. Фестиваль предлагает разрабатывать предпринимательские, социальные, культурные проекты, направленные на развитие города. В 2019 году фестиваль стал частью мероприятий по разработке стратегии развития Нижнего Новгорода до 2030 года. Представители городской администрации и крупнейших предприятий не только обозначили перспективные направления будущих

проектов, но и приняли участие в работе жюри. Разработчики проектов-победителей были приглашены для выступления на стратегических сессиях по направлениям «Безопасность жизнедеятельности населения. Экология. Коммунальное хозяйство и комфортная городская среда» и «Социальная и молодежная политика. Развитие гражданского общества» (Макарова & Петрова, 2019). Этот кейс показывает: студенческие проекты могут быть не просто учебным упражнением, а реальным вкладом в стратегическое планирование городского развития, что формирует у участников чувство

сопричастности и ответственности за будущее своего региона.

Особого внимания заслуживает волонтерская деятельность студентов в период пандемии COVID-19, ставшей стресс-тестом для всей системы высшего образования, но выявившей огромный потенциал молодежного добровольчества.

Как показывают исследования, студенты-волонтеры оказывали помощь пожилым людям, семьям с детьми, лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Будущие медики помогали пострадавшим от коронавирусной инфекции, будущие педагоги в дистанционном формате работали с детьми с ограниченными возможностями здоровья, будущие психологи и социальные педагоги давали консультации по телефону, а будущие технологи выступали «цифровыми волонтерами» (Шмелева & Кисляков, 2021). Авторы исследования подчеркивают, что такое волонтерство способствует ранней профессионализации. Оказавшись в ситуации форс-мажора, система высшего образования смогла осуществить социальную миссию университета. Таким образом, представленные кейсы демонстрируют, что российские университеты уже имеют успешные практики интеграции профессиональной подготовки

ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ ВЫСТУПАЕТ МЕХАНИЗМОМ ЦЕННОСТНОГО ВОСПИТАНИЯ, ПРИ КОТОРОМ АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТАНОВЯТСЯ ЛИЧНОСТНО ПЕРЕЖИТЫМ ОПЫТОМ, А НЕ ТРАНСЛИРУЕМОЙ ИЗВНЕ НОРМОЙ

и социально значимой деятельности. Задача заключается в том, чтобы эти практики перестали быть точечными инициативами и стали системным элементом социальной миссии, поддерживаемым институционально и методически.

Также российские университеты накопили значительный опыт в подготовке кадров для стратегических отраслей промышленности, когда профессиональная подготовка органично сочетается с формированием ценностных установок служения. Особенностью таких кейсов является долгосрочное партнерство вуза и предприятия-работодателя: студент с первых курсов

интегрирован в производственную среду, решает реальные инженерные задачи и идентифицирует себя с отраслью. Это создает не только профессиональную, но и эмоционально-ценностную связь между будущим специалистом и предприятием, что существенно снижает миграционную готовность и формирует внутреннюю

мотивацию к работе в российской промышленности. Наиболее показательным примером является система «завод-вуз», реализуемая в Северодвинском филиале Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова (САФУ). Данная система представляет собой интегрированную подготовку инженерных кадров, сочетающую теоретическое обучение с практической инженерной подготовкой на базовых предприятиях Объединенной судостроительной корпорации (АО «ПО «Севмаш», АО «СПТБ «Звездочка», АО «НИПТБ «Онега», АО «СПО «Арктика»). Все студенты инженерных направлений, обучающиеся по этой системе, с первого курса являются сотрудниками судостроительных предприятий. На базовых кафедрах читаются дисциплины,

которые понадобятся студентам на предприятиях, проектирование ведется на основе тех программных продуктов, которые используются в реальном производстве, а темы проектов ставятся исходя из задач, решение которых необходимо для конкретного предприятия. К студентам прикрепляются наставники с производства (Кудряшова и др., 2020).

Другим показательным примером является сотрудничество Национального исследовательского ядерного университета (НИЯУ МИФИ) и Госкорпорации «Росатом».

С 2011 года существует Ассоциация

«Консорциум опорных вузов Госкорпорации «Росатом», объединяющая 18 профильных вузов. НИЯУ МИФИ выступает базовым университетом. Ежегодно «Росатом» вкладывает в инфраструктуру университета и развитие его лабораторной базы 400 млн рублей. На базе университета постоянно действует Центр карьеры госкорпорации, создан отраслевой карьерный портал

для выпускников и студентов, регулярно проходят дни карьеры, турниры молодых профессионалов. С 2017 года университет по заявкам компаний-работодателей реализует образовательные программы, включающие модули с практической работой студентов на предприятии-заказчике и возможность их последующего трудоустройства. Программы выстраиваются вокруг новых компетентностных моделей, совместно определяемых индустриальным партнером и университетом. Созданы R&D-центры и обучающие фабрики, позволяющие студентам получать прикладные навыки, востребованные в конкретных высокотехнологичных отраслях. Важно, что сотрудничество выходит за рамки собственно профессиональной подготовки. В 2018 году был подписан меморандум

АНАЛИЗ ПРАКТИК РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ПОКАЗЫВАЕТ, ЧТО ЗА ПОСЛЕДНИЕ ГОДЫ НАКОПЛЕН ЗНАЧИТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ, КОТОРЫЕ МОГУТ СТАТЬ ЭМПИРИЧЕСКОЙ БАЗОЙ ДЛЯ ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ МИССИИ

Таблица 1. Интегративная модель социальной миссии университета
Table 1. An Integrative Model of the University's Social Mission

Компонент модели	Содержание	Примеры реализации	Результат для формирования человеческого капитала
Образовательный	Подготовка специалистов с профессиональными и исследовательскими компетенциями	Основные образовательные программы, проектная деятельность	Сформированные компетенции выпускников
Научно-исследовательский	Генерация новых знаний и технологий	R&D-центры, лаборатории, грантовые исследования	Новые разработки и патенты
Социальный	Решение общественных проблем, инклюзия, волонтерство	«Обучение служением», проекты для НКО, помощь уязвимым группам	Повышение качества жизни, социальная сплоченность
Ценностно-воспитательный	Формирование патриотизма, служения, коллективизма, гражданской идентичности	Модуль «Обучение служением», дисциплина «Аксиология профессии»	Устойчивая ценностная структура выпускника, снижение миграционной готовности
Предпринимательский	Коммерциализация разработок, трансфер технологий, стартапы	Бизнес-инкубаторы, технопарки, лицензирование	Доходы вуза, создание рабочих мест

Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

о сотрудничестве с подразделением по атомной энергии передовых магнитных и медицинских систем корпорации Mitsubishi Electric, предполагающий создание студенческого инкубатора с целью формирования кадрового потенциала для управления комплексными системами и продвижения высоких технологий на предприятиях атомной отрасли (Безуевская, 2019). Представленные кейсы демонстрируют, что интеграция образования и производства способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и воспитанию приверженности отрасли и стране, что является важнейшим элементом ценностно ориентированной модели социальной миссии.

Программы непрерывного образования, охватывающие школьников, студентов, взрослых специалистов и пенсионеров, создают устойчивые социальные якоря, удерживающие человека в орбите университетского сообщества на протяжении всей жизни и транслирующие ценности через межпоколенческое взаимодействие. Как показывают исследования, при организации таких программ ключевым эффектом становится то, что «представители всех сегментов аудитории университета обогащают друг друга, способствуя таким образом передаче знаний и технологий, развитию среды в целом» (Чернышева, 2026). Школьники получают профориентацию и наставничество от студентов, студенты – опыт преподавания

и социального проектирования, специалисты – повышение квалификации без отрыва от производства, а пенсионеры – возможность оставаться интеллектуально активными и передавать свой опыт молодежи. Такая многопоколенная среда формирует не просто «обучение через всю жизнь», но и «воспитание через всю жизнь», где ценностные установки (уважение к старшим, забота о младших, коллективная ответственность) не декларируются, а проживаются в повседневном взаимодействии.

Сравнительный анализ моделей третьей миссии

Для обоснования предлагаемой интегративной модели необходимо сопоставить ее с двумя доминирующими в мировой и российской практике подходами к пониманию третьей миссии – предпринимательским (американо-европейским) и социальным (получившим наиболее широкое распространение в российских университетах). Как показано в предыдущих разделах, предпринимательская модель фокусируется на коммерциализации научных разработок, трансфере технологий и патентовании, рассматривая третью миссию преимущественно как инструмент получения дополнительного дохода и укрепления рыночных позиций вуза

(Кудряшова & Сорокин, 2019). Социальная модель, напротив, акцентирует внимание на волонтерстве, инклюзии и помощи уязвимым группам. Однако, как свидетельствуют эмпирические данные, она не ставит целью формирование устойчивых ценностных ориентиров у студентов, оставаясь в логике «добрых дел» без системного воспитательного эффекта (Дремова & Щеглова, 2022). Предлагаемая ценностно ориентированная интегративная модель призвана преодолеть ограничения указанных моделей, соединяя профессиональную подготовку с аксиологическим воспитанием через механизмы «обучения служением», студенческое инициативное бюджетирование и межпоколенческое взаимодействие (таблица 1).

Предложенная интегративная модель исходит из того, что образование, наука, предпринимательская активность (Кудряшова & Сорокин, 2019), социальная деятельность (Дремова & Щеглова, 2022) и ценностное воспитание не являются альтернативными или конкурирующими направлениями, а представляют собой взаимодополняющие компоненты единой системы. Образовательные программы обретают практическую значимость через связь с реальными задачами территории, научные исследования получают социальное измерение и прикладную направленность, предпринимательские инициативы наполняются ценностным содержанием, а социальная деятельность опирается на профессиональные компетенции и системную институциональную поддержку. Связующим звеном выступает согласование социального (государственного, регионального или общественного) заказа и потребности субъектов университетского образования в добровольном выборе социального служения, которое объединяет отдельные социальные инициативы этих субъектов в систему, работающую на достижение измеримых социально значимых результатов. Итогом такой интеграции становится не просто подготовка квалифицированного специалиста, а формирование человеческого капитала нового качества – профессионала с укорененной ценностной структурой, внутренней

мотивацией к служению и готовностью применять знания для устойчивого развития региона и страны. Это превращает университет из поставщика кадров и исполнителя заказов в системного оператора развития территории и формирования гражданина с активной социально ответственной позицией – в соответствии с пунктом 3а Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»⁵.

Концептуальная модель реализации социальной миссии

Предлагаемая модель опирается на четыре компонента, уже протестированных в российских университетах и на федеральных платформах.

1. Базовый компонент – институциональная среда – обеспечивает координацию и методическую поддержку. В отличие от абстрактных деклараций, этот компонент может реализовываться через межведомственную рабочую группу по развитию социальной миссии образования, проектный офис на базе ДОБРО.РФ и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), а также методический конструктор (начальный и продвинутый уровни), позволяющий универсализировать лучшие практики. Важнейшим элементом здесь выступает рейтинг третьей миссии, метрики которого (количество оказанных юридических услуг НКО, число сотрудников НКО, прошедших обучение, наличие специальных условий для социально ориентированных организаций) делают социальную активность вузов измеримой и прозрачной. Цифровая платформа ДОБРО.РФ, в свою очередь, предоставляет вузам личные кабинеты с аналитикой,

5 Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 10.09.2026)

а студентам — возможность формировать портфолио проектов, интегрированное с порталом «Работа в России».

2. Содержательный компонент — вузовская образовательная среда, в условиях которой научная и профессиональная подготовка интегрируется с решением реальных социальных и производственных проблем, а ценности (патриотизм, коллективизм, служение) формируются у студентов не через декларативные лекции, а через непосредственное проживание опыта помощи другим в учебном процессе и научно-исследовательской деятельности (сотрудничество,

сотворчество, взаимопомощь, наставничество и др.) и участие в общественно значимой деятельности при выполнении социальных, учебно-профессиональных и учебно-исследовательских проектов как способах творческой и личностной самореализации студентов. В отличие от разовых волонтерских

акций, этот подход встроен в учебный план: студенты получают академические кредиты за решение реальных задач НКО, школ или муниципалитетов. Студенты помогают социально ориентированным организациям вести соцсети, создавать сайты, проводить исследования, а также реализуют собственные проекты по запросам местных сообществ (Мальковец, 2022). Аналогичную функцию выполняет студенческое инициативное бюджетирование (проекты «Наклейки-пропуски» в Костромском государственном университете, «Студенческий научный хаб» в Финансовом университете, «Доступная вода в Политехе» в Кузбасском государственном техническом университете), где студенты сами определяют, на какие внутривузовские нововведения пойдут средства. Представленный опыт показывает примеры

студенческой коллективной инициативы, сотрудничества, интеллектуальной помощи и проявления креативности, бескорыстного служения науке, студенческому сообществу и университету.

3. Еще один содержательный компонент — бизнес-среда университета как организация экономической активности университета, когда труд и предпринимательство переосмысляются не как самоцель (максимизация прибыли, коммерциализация знаний), а как форма самореализации студентов и преподавателей на благо вуза, науки, культуры, конкретного региона,

общества и государства. Грантовая поддержка и стимулирование социальных, учебных и научных проектов осуществляются исходя из их социальной или оборонной значимости, а не только коммерческой привлекательности или научной значимости. Это выражается в системе «завод-втуз» (САФУ), где студенты с первого курса закреплены

ОСОБОГО ВНИМАНИЯ ЗАСЛУЖИВАЕТ ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19, СТАВШЕЙ СТРЕСС-ТЕСТОМ ДЛЯ ВСЕЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, НО ВЫЯВИВШЕЙ ОГРОМНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖНОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА

за предприятиями Объединенной судостроительной корпорации и решают реальные производственные задачи (Кудряшова и др., 2020), а также в партнерстве НИЯУ МИФИ и Госкорпорации «Росатом», где образовательные программы выстраиваются под кадровые запросы атомной отрасли, а студенты получают практику на реальном производстве (Безуевская, 2019). Критерием успеха здесь выступает не полученная прибыль, а вклад в технологический, кадровый или научный суверенитет, импортозамещение или оборонную безопасность страны. Представленные кейсы демонстрируют не просто практическую подготовку, а модели профессионального служения, где профессиональная самореализация студентов и молодых специалистов неразрывно связана с решением стратегических задач страны

(обороноспособность, технологический суверенитет), а не только с получением заработной платы.

4. Третий содержательный компонент — среда социальных связей вуза на разных уровнях, в рамках которой вуз становится пространством формирования устойчивых социальных связей, межпоколенческого взаимодействия и нравственного взросления. Инструментами таких социальных связей выступают волонтерство, инклюзивные практики, поддержка студенческих семей, студенческое инициативное бюджетирование и развитие многопоколенческих сообществ, некоммерческие дополнительные образовательные программы, центры и клиники. Программы непрерывного образования объединяют школьников, студентов, специалистов и пенсионеров, создавая среду взаимообучения и передачи ценностей (Чернышева, 2026). Волонтерские проекты, такие как помощь пожилым в период пандемии COVID-19, работа с детьми с ОВЗ, донорские акции, превращают университет в пространство нравственного взросления (Шмелева и Кисляков, 2021). Поддержка студенческих семей и инклюзивных центров создает среду, где ценности заботы и солидарности становятся повседневной практикой.

Таким образом, социальная миссия реализуется в университете как система ценностно ориентированного формирования человеческого капитала через создание образовательной среды, бизнес-среды, среды социальных связей вуза. Социальная миссия вуза — это стратегический вектор развития университета, направленный на воспроизводство социокультурного и интеллектуального капитала российского общества. Как критерий успеха можно расценивать сформированность ценностных ориентиров выпускников, а не формальные показатели коммерциализации.

В предлагаемой интегративной модели университет перестает быть просто участником или организатором отдельных социальных проектов и приобретает функцию оператора социального развития территории.

Это означает, что университет выступает системным интегратором, который:

- Выявляет проблемы территории через мониторинг, социологические исследования и диалог с региональными стейкхолдерами.
- Исследует их научными методами, привлекая академические и прикладные лаборатории.
- Формирует совместно с регионом социальный и экономический заказ, переводя выявленные проблемы в плоскость образовательных, исследовательских и технологических задач.
- Организует выполнение заказа, объединяя в консорциум студентов, ученых, НКО, работодателей, органы власти и социальные учреждения.
- Оценивает достигнутый результат через систему измеримых показателей (изменение качества жизни, закрепление кадров, создание рабочих мест, внедрение новых технологий).

Данная функция особенно перспективна для федеральных и опорных университетов, обладающих ресурсом для связывания федеральных приоритетов с конкретными задачами регионального развития.

Институциональные механизмы реализации ценностно ориентированной модели

Предложенная выше модель требует институциональной поддержки на федеральном уровне. В российской практике последних лет такой каркас уже начал формироваться и включает четыре ключевых механизма.

Межведомственная координация.

Эффективная реализация социальной миссии требует двухконтурной системы управления. Внутренний контур (например, проектный офис) проводит анализ и агрегацию лучших практик, разрабатывает методический конструктор, оказывает организационную помощь университетам, проводит обучение кураторов и конкурсы лучших практик. Внешний контур (например, межведомственная рабочая группа) выстраивает работу с вузами через федеральных кураторов и окружные

центры, с федеральными и региональными органами власти, с НКО и коммерческими организациями. Такая двухуровневая структура обеспечивает как методическую поддержку «снизу», так и политическую и ресурсную поддержку «сверху», что делает модель устойчивой и масштабируемой.

Рейтинг социальной миссии обеспечивает прозрачность и измеримость социальной активности университетов. Метрики рейтинга разделены по направлениям деятельности. Например, для направления «юридическая поддержка НКО и социальных предпринимателей» учитываются наличие публичной декларации

на сайте вуза, количество оказанных юридических услуг за три года и число соглашений между вузом и НКО; для направления «повышение квалификации сотрудников НКО» учитывается количество зачисленных слушателей, число выданных удостоверений и наличие специальных условий на обучение.

Источниками данных могут выступать сайт вуза, платформа ДОБРО.РФ, внутренняя документация университетов, а также реестры Роструда и Минэкономразвития. Рейтинг создает соревновательную среду и может быть увязан с градацией финансирования.

Наряду с количественными показателями, рейтинг социальной миссии должен включать результативные индикаторы, сгруппированные по трем направлениям:

- Образовательный результат: сформированность профессиональных и исследовательских компетенций у выпускников (оценивается через портфолио, защиту проектов, отзывы работодателей).
- Качество человеческого капитала: профессиональная субъектность,

инициативность, ответственность, предпринимательская и исследовательская активность, готовность к профессиональному служению (оценивается через опросы, анализ карьерных траекторий выпускников, оценку миграционной готовности).

- Территориальный результат: решенная социальная или технологическая задача, изменение качества услуги для благополучателей, создание новых решений, развитие НКО и социальных институтов, закрепление кадров в регионе, создание рабочих мест, повышение качества жизни населения.

КЛЮЧЕВЫМ МЕХАНИЗМОМ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИМ СВЯЗЬ МЕЖДУ СОЦИАЛЬНОЙ МИССИЕЙ УНИВЕРСИТЕТА И РЕАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ТЕРРИТОРИИ, ВЫСТУПАЕТ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ, РЕГИОНАЛЬНЫЙ, ОТРАСЛЕВОЙ ИЛИ ОБЩЕСТВЕННЫЙ ЗАКАЗ НА РЕШЕНИЕ КОНКРЕТНОЙ ЗАДАЧИ

Цифровая платформа ДОБРО.РФ предлагает инфраструктуру для реализации социальной миссии. Для вузов предусмотрен новый личный кабинет организации с аналитикой активности студентов, базой знаний, интеграцией с сервисом «Госуслуги: поступление в вуз онлайн» и функционалом

поиска социальных партнеров и заказчиков для программы «Обучение служением». Для студентов предусмотрена интеграция портфолио с порталом «Работа в России», создание профиля компетенций, функционал командных проектов, онлайн-университет «Добрино» и сервис стажировок в некоммерческом секторе. Таким образом, платформа аккумулирует все данные по социальной активности вуза в одном месте, позволяет принимать управленческие решения на основе аналитики и формирует у студентов практические навыки и портфолио проектов.

Методический конструктор представляет собой инструмент универсализации и масштабирования лучших практик социальной миссии. Он включает два уровня: базовый (описание направлений

деятельности, таких как «вуз как центр знаний и формирования смыслов», «демография и здоровьесбережение», «программа «Обучение служением»») и продвинутый (детальная проработка каждого направления с указанием конкретных мероприятий, целевых аудиторий и ожидаемых результатов). Конструктор позволяет любому университету, независимо от его профиля и кадровых ресурсов, сформировать собственную программу социальной миссии, не изобретая инструменты, а адаптируя апробированные решения.

Важно подчеркнуть, что «обучение служением» не может иметь один универсальный шаблон для всех направлений подготовки. Для инженерии социальная задача может заключаться в разработке доступного протеза или технологии очистки воды; для медицины – в организации выездных осмотров или санитарно-просветительской работы; для педагогики – в помощи детям с ОВЗ или организации профориентационных мероприятий; для права – в юридических консультациях НКО, для экономики – в разработке бизнес-планов для социальных предприятий. Поэтому необходима отраслевая методология обучения служением, которая учитывает специфику профессиональной деятельности, формат участия студента, ответственность партнера и показатели результата для каждого направления подготовки. Разработка таких дифференцированных моделей является одной из приоритетных задач дальнейших исследований.

Реализация интегративной модели социальной миссии направлена на достижение нескольких ключевых эффектов:

- сдвиг мировоззренческих установок молодого поколения от навязанных нарративов к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, что предполагает разработку системы мониторинга ценностных ориентаций студентов и выпускников;
- реализация потенциала каждого человека через возможность получать образование всю жизнь и расширение доступных карьерных и социальных лифтов,

включая третий сектор экономики (НКО и социальное предпринимательство);

- содействие экономическому, технологическому и научному лидерству России за счет устойчивого партнерства по моделям «вуз–регион», «вуз–НКО» и «вуз–бизнес», измеряемого количеством совместных проектов, соглашений и внедренных разработок;
- появление прозрачной системы рейтингования вузов по социальным показателям с последующей градацией финансирования, что создает прямую экономическую мотивацию для университетов к развитию социальной миссии.

Конечная цель всех перечисленных эффектов – сохранение цивилизационной уникальности России, воспитание патриота и профессионала, сохраняющего традиции и формирующего будущее.

Ключевым механизмом, обеспечивающим связь между социальной миссией университета и реальными потребностями территории, выступает государственный, региональный, отраслевой или общественный заказ на решение конкретной задачи. В отличие от традиционного заказа на услугу (например, проведение курсов повышения квалификации), данный механизм предполагает заказ на достижение измеримого общественно значимого результата, например, снижение уровня безработицы среди молодежи, повышение доступности социальных услуг, создание новых рабочих мест, внедрение инновационных технологий в социальной сфере.

В перспективе речь может идти о развитии механизмов, заложенных в Федеральном законе № 189-ФЗ «О государственном (муниципальном) социальном заказе», где университет выступает не просто исполнителем, а оператором консорциума (университет + НКО + научные организации + учреждения социальной сферы + работодатели + органы власти), обеспечивающим достижение результата. Такой подход переводит социальную миссию из плоскости «добрых дел» и «отчетных мероприятий» в плоскость системной работы по развитию человеческого капитала и территории.

Обсуждение: вызовы, ограничения и перспективы внедрения модели

Предлагаемая ценностно ориентированная модель реализации социальной миссии принципиально отличается от двух доминирующих подходов. В отличие от предпринимательской модели, где ключевая цель — коммерциализация знаний, трансфер технологий и максимизация прибыли, предлагаемая модель в качестве системообразующей цели утверждает ценностное служение, оценивая экономическую активность университета не

по критерию прибыли, а по вкладу в решение общественно значимых задач. Социальная модель фокусируется на трех компонентах — непрерывное образование, трансфер технологий, социальная вовлеченность — и в российской практике часто редуцируется до ситуативной помощи уязвимым группам. В отличие от нее предлагаемая модель ставит задачу формирования устойчивой ценностной идентичности

у всех категорий обучающихся (включая инженеров, программистов, экономистов) через обязательный модуль «Обучение служением». Таким образом, если социальная модель отвечает на вопрос «как помочь?», то предлагаемая — на вопрос «каким гражданином станет выпускник вуза?».

Реализация социальной миссии университета требует системных изменений на разных уровнях: управление вузом, образовательный процесс, финансовая модель и система оценки эффективности.

Применение модуля «Обучение служением» становится обязательным для всех направлений подготовки независимо от профиля, согласно п. 8 Перечня поручений

Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации, состоявшегося 22 декабря 2022 года⁶. Курсовые и выпускные квалификационные работы должны выполняться по реальным запросам социальных партнеров — НКО, муниципалитетов, школ, предприятий. Кроме того, во многих вузах в рамках дисциплины «Введение в профессию» студенты рефлексируют ценностные основания своей будущей деятельности. Как показывают исследования, эффективность таких изменений напрямую зависит от выработки «совместных долгосрочных стратегий»

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ
МИССИИ ДОЛЖНА
ИЗМЕРЯТЬСЯ НЕ КОЛИЧЕСТВОМ
СТАРТАПОВ, ПАТЕНТОВ И
ПРОВЕДЕННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ,
А СФОРМИРОВАННОСТЬЮ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ
ВЫПУСКНИКОВ И ИХ
ДОБРОВОЛЬНЫМ ЖЕЛАНИЕМ
СЛУЖИТЬ ОТЕЧЕСТВУ**

и «единого понимания наборов компетенций» между университетом и работодателями (Кудряшова и др., 2020).

Авторы статьи считают целесообразным проработать обязательный критерий «социально-ценностная значимость» наряду с традиционными критериями научной новизны и коммерческой привлекательности при распределении внутривузовских, региональных

и федеральных грантов. Это означает, что также финансирование должны получать проекты, направленные на решение социальных проблем, укрепление обороноспособности, импортозамещение или развитие человеческого капитала региона, даже если их коммерческая отдача не очевидна в краткосрочной перспективе. Университет — это научно-инновационный центр для гражданского воспитания талантливой молодежи, которая является

6 Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации, состоявшегося 22 декабря 2022 года <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421>

ключевым ресурсом развития региона (Короткова и др., 2019).

Настоящее исследование носит концептуальный характер, что накладывает определенные ограничения на полученные выводы. Предложенная ценностно ориентированная модель реализации социальной миссии требует эмпирической верификации, которая может быть осуществлена в формате пилотных проектов в отдельных университетах с последующим измерением ценностных изменений у студентов и выпускников. Как отмечает Т. Л. Чернышева (2026), для построения эффективной системы непрерывного образования (а в более широком смысле – для реализации третьей миссии) необходим «мониторинг экономического и социального измерений устойчивого развития университета», что предполагает разработку соответствующего инструментария оценки. В данном исследовании такая инструментальная часть отсутствует, что является его основным ограничением.

Сама ценностно ориентированная модель также несет в себе внутренние риски, требующие рефлексии. Во-первых, это опасность формализации «обучения служением»: при жестком нормативном давлении проект может превратиться в отчетную деятельность без реального ценностного проживания. Во-вторых, есть риск аксиологического конфликта: навязывание единой ценностной матрицы без учета плюрализма мнений в студенческой среде способно вызвать отторжение и цинизм, превратив воспитание в идеологический ритуал. В-третьих, создание новых центров, рейтингов и показателей может привести к росту управленческого аппарата при сохранении инерции преподавания и недостаточной инициативы студентов и преподавателей. Преодоление этих рисков требует не ужесточения контроля, а развития культуры педагогической рефлексии, добровольности участия и прозрачной обратной связи от студентов.

Дальнейшие направления исследований имеют три ключевые задачи:

1. Разработка и апробация методики оценки

ценностных результатов образования (опросы, анализ социальной активности и социальной позиции, измерение миграционной готовности).

2. Адаптация зарубежных методик обучения служением к российскому социокультурному и институциональному контексту, включая учет традиций отечественной социальной педагогики и специфики российской системы высшего образования.

3. Сравнительный анализ эффективности разных моделей третьей миссии (предпринимательской, социальной, ценностно ориентированной) на основе эмпирических данных, что позволит выявить оптимальные стратегии для различных типов университетов – от исследовательских до отраслевых и региональных.

Решение этих задач составит содержание следующего этапа исследования.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что существующие модели третьей миссии – предпринимательская (ориентированная на коммерциализацию знаний и глобальную конкурентоспособность) и социальная (сфокусированная на волонтерстве и помощи уязвимым группам) – не решают задачу аксиологического суверенитета человеческого капитала. В противовес этим подходам предложена концептуальная модель «университета как ценностно формирующей среды», включающая взаимосвязанные компоненты (образовательная среда и технологии обучения служению, бизнес-среда, среда связей университета с социумом). Ключевым выводом исследования является положение о том, что эффективность социальной миссии должна измеряться не количеством стартапов, патентов и проведенных мероприятий, а сформированностью ценностных ориентиров выпускников и их добровольным желанием служить отечеству.

Настоящий вызов третьей миссии университета заключается не в том, чтобы привязать выпускника к территории более

высокой зарплатой или жилищными льготами. Такой подход, воспроизводящий логику *Homo economicus*, обречен на неудачу в условиях глобальной конкуренции за таланты: другой работодатель или другая юрисдикция всегда может предложить более выгодные условия. Вызов заключается в формировании у человека внутренней потребности служить своей стране независимо от того, где он находится. Это предполагает сдвиг от внешней мотивации («выгодно остаться») к внутренней («не могу иначе»), что возможно только через ценностное воспитание, где профессиональная самореализация оказывается неразрывно связана с реализацией ценностей служения, коллективизма и патриотизма. Как отмечают исследователи, ключевая задача здесь — формирование «научно-ориентированного мировоззрения» и ценностной доминанты, где университет выступает пространством смыслопорождения (Цхадая и др., 2019).

Социальная миссия должна стать инструментом антропологической переориентации самого образования: от человека экономического (*Homo economicus*), для которого ценность труда исчерпывается его рыночной ценой, к человеку ценностному (*Homo axiologicus*), для которого профессиональная деятельность немыслима без нравственного содержания. Это возвращает нас к традициям отечественной педагогики и университетской культуры, где воспитание всегда было смысловым ядром обучения. Исследователи подчеркивают, что преодоление сугубо утилитарных установок, неприятие «академического капитализма» и восстановление «нравственного содержания научного труда» являются необходимыми условиями для того, чтобы российский университет перестал быть поставщиком кадров для глобального рынка и вновь стал институтом формирования гражданина и патриота (Аблажей, 2019). Социальная миссия университета является механизмом интеграции образования и науки с потребностями общества и территории. Ее результатом должно становиться одновременно повышение качества человеческого капитала и измеримый вклад университета в социальное, экономическое

и технологическое развитие региона. Предложенная в статье модель — один из возможных шагов в этом направлении.

Список источников

- Аблажей, А. М. (2019). Состояние и перспективы развития академической аспирантуры: точка зрения научных руководителей (по материалам исследований середины 2000-х гг.). *Профессиональное образование в современном мире*, 9(3), 2967–2975. <https://www.elibrary.ru/sdtkdj>
- Безуевская, В. А. (2019). «Третья миссия» университетов. *Вестник Сургутского государственного университета*, (1(23)), 37–42. <https://elibrary.ru/bgfyvvn>
- Воеводина, Е. В. (2022). Анализ «третьей миссии университетов» в разрезе образовательных рисков цифрового неравенства. *Цифровая социология*, 5(1), 54–63. <https://www.elibrary.ru/nwehja>
- Гребенникова, О. В., & Пархоменко, А. Н. (2013). Современная молодежь в информационном обществе: представления об информации и информационные предпочтения. *Психологические исследования*, 6(30), 8. <https://www.elibrary.ru/sfjmjr>
- Дремова, О. В., & Щеглова, И. А. (2022). Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? *Университетское управление: практика и анализ*, 26(2), 27–37. <https://www.elibrary.ru/zobvul>
- Клемешев, А. П., Кудряшова, Е. В., & Сорокин, С. Э. (2019). Стейкхолдерский подход в реализации «третьей миссии» университетов. *Балтийский регион*, 11(4), 114–135. <https://www.elibrary.ru/cfxecv>
- Короткова, Г. В., Коротков, А. А., Руднева, Н. И., & Хабаров, С. А. (2021). «Третья миссия» университета: вклад в региональное развитие. *Наука и образование*, 4(3), 31. <https://elibrary.ru/JXQGBG>
- Кудряшова, Е. В., & Сорокин, С. Э. (2019). Трансфер знаний как форма реализации «третьей миссии» университета. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, (3), 92–98. <https://www.elibrary.ru/rzbnkqu>
- Кудряшова, Е. В., & Сорокин, С. Э. (2020a). Формирование человеческого капитала как реализация «третьей миссии» университетов. *Личность. Культура. Общество*, 22(1–2), 121–127. <https://www.elibrary.ru/lkvqgm>
- Кудряшова, Е. В., & Сорокин, С. Э. (2020b). «Третья миссия» университетов как предмет научного анализа. *Вестник Вятского государственного университета*, (2(136)), 17–24. <https://www.elibrary.ru/wgqcrj>
- Кудряшова, Е. В., Сорокин, С. Э., & Бугаенко, О. Д. (2020). Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии». *Высшее образование в России*, 29(5), 9–21. <https://www.elibrary.ru/dudgmj>
- Лизунов, В. В. (2021). Роль современных университетов в развитии регионов. Третья миссия университета. *Национальные приоритеты России*, (1(40)), 66–75. <https://elibrary.ru/clpton>
- Макарова, С. Д., & Петрова, О. В. (2019). «Третья миссия» университетов как составляющая реализации национальных проектов. В С. Н. Митяков (Ред.), *Актуальные вопросы экономики, менеджмента и инноваций: материалы Международной научно-практической конференции* (с. 73–75). Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева. <https://www.elibrary.ru/xluydx>
- Мальковец, Н. В. (2022). Третья миссия университета как образовательный ресурс. *Информационно-коммуникационные*

технологии в педагогическом образовании, (6(81)), 36–41.

<https://elibrary.ru/hthefi>

Мысына, Т. Ю., & Нехорошева, Е. В. (2025). Гуманитарный аспект третьей миссии: какие цели и задачи ставят университеты мира в решении психологических проблем горожан. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 19(4), 181–197. <https://www.elibrary.ru/gjsfzoz>

Пельтихина, Е. А., & Сиденко, О. А. (2023). Третья миссия университетов: вызовы современности. *Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология*, (4), 102–105. <https://www.elibrary.ru/rgyoah>

Полежаева, Т. Ю. (2024). Перспективы и ограничения реализации третьей миссии университета. *Социодинамика*, (9), 33–42.

<https://www.elibrary.ru/hgsukn>

Полякова, М. А., & Зыкина, Е. А. (2026). Третья миссия университета в обучении служению через партнеров в социальном проектировании.

В. А. В. Яшин, А. А. Грачев, Н. И. Свечников (Ред.), *Право, история, педагогика и современность: сборник статей VII Международной научно-практической конференции* (с. 614–619). Пензенский государственный аграрный университет.

<https://www.elibrary.ru/kilqnt>

Цхадая, Н. Д., Безгодов, Д. Н., & Беляева, О. И. (2019). Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета. *Высшее образование в России*, 28(2), 117–133. <https://www.elibrary.ru/yyezzb>

Чернышева, Т. Л. (2026). Направления развития непрерывного образования в рамках третьей миссии университета. *Перспективы науки и образования*, (2(80)), 23–39. <https://www.elibrary.ru/awxrxp>

Шмелева, Е. А., & Кисляков, П. А. (2021). Третья миссия университетов в институализации просоциальной активности молодежи. *Ноосферные исследования*, (2), 4–12. <https://www.elibrary.ru/dspntj>

The Social Mission of the University. Value Foundations of Human Capital Management

Olga V. Petrova

Deputy Minister, Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (11, Tverskaya Str., Moscow, Russian Federation, 125993), e-mail: prpov@minobrnauki.gov.ru

Artem P. Metelev

Chairman, State Duma Committee on Youth Policy; Head, Ecosystem Добро.рф (2, Georgievsky Ln., Moscow, Russian Federation, 125009), e-mail: metelev@dobro.ru

Marina A. Borovskaya

President, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, Russian Federation, 344006), e-mail: bma@sfsedu.ru

Artur A. Azarov

Vice-Rector for Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (1/82, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation, 119571), e-mail: azarov-aa@ranepa.ru

ABSTRACT

In the context of global competition among civilizational projects, human capital is increasingly becoming a matter of national security. Russian universities face a dual challenge: ensuring the competitiveness of their graduates while simultaneously fostering value orientations that encourage them to voluntarily associate their professional future with their country. Existing models of the university's third mission do not adequately address the issue of axiological sovereignty, tending to produce either value-neutral professionals or socially active specialists who nevertheless lack a stable value-based identity.

The purpose of this article is to substantiate the theoretical foundations of an integrative model of the university's social mission that brings together its educational, research, entrepreneurial, and value-oriented formative functions within a unified system aimed at improving the quality of human capital and promoting territorial development.

The study is conceptual and analytical in nature and is based on a theoretical review of the scholarly literature, content analysis of third-mission practices implemented by Russian universities, and a comparative analysis of three approaches to understanding the university mission: the entrepreneurial approach, the traditional social approach, and the proposed integrative model of the social mission.

An integrative model of the university as a value-forming environment is proposed, in which the individual components are not opposed to one another but instead mutually reinforce each other. At the conceptual level, a distinction is made between the content of the social mission as a system of value-oriented ideas and the model of its implementation as a set of specific components and areas of activity. The social mission is interpreted as a mechanism for integrating university functions with societal needs and is implemented through the educational environment, business environment, social relations environment, and institutional environment.

The university's social mission should not be regarded as an independent "third" activity alongside education and research, but rather as a mechanism for integrating these functions with the needs of society and the territory. Its effectiveness should be assessed through the extent to which graduates develop stable value orientations, the reduction of their propensity to migrate, and the university's measurable contribution to the social, economic, and technological development of the region. The proposed model represents one possible step towards an anthropological reorientation of education – from homo economicus to a value-oriented individual.

KEYWORDS

social mission of the university, the third mission, human capital, value-based education, service-learning, educational policy, axiological sovereignty

TO CITE

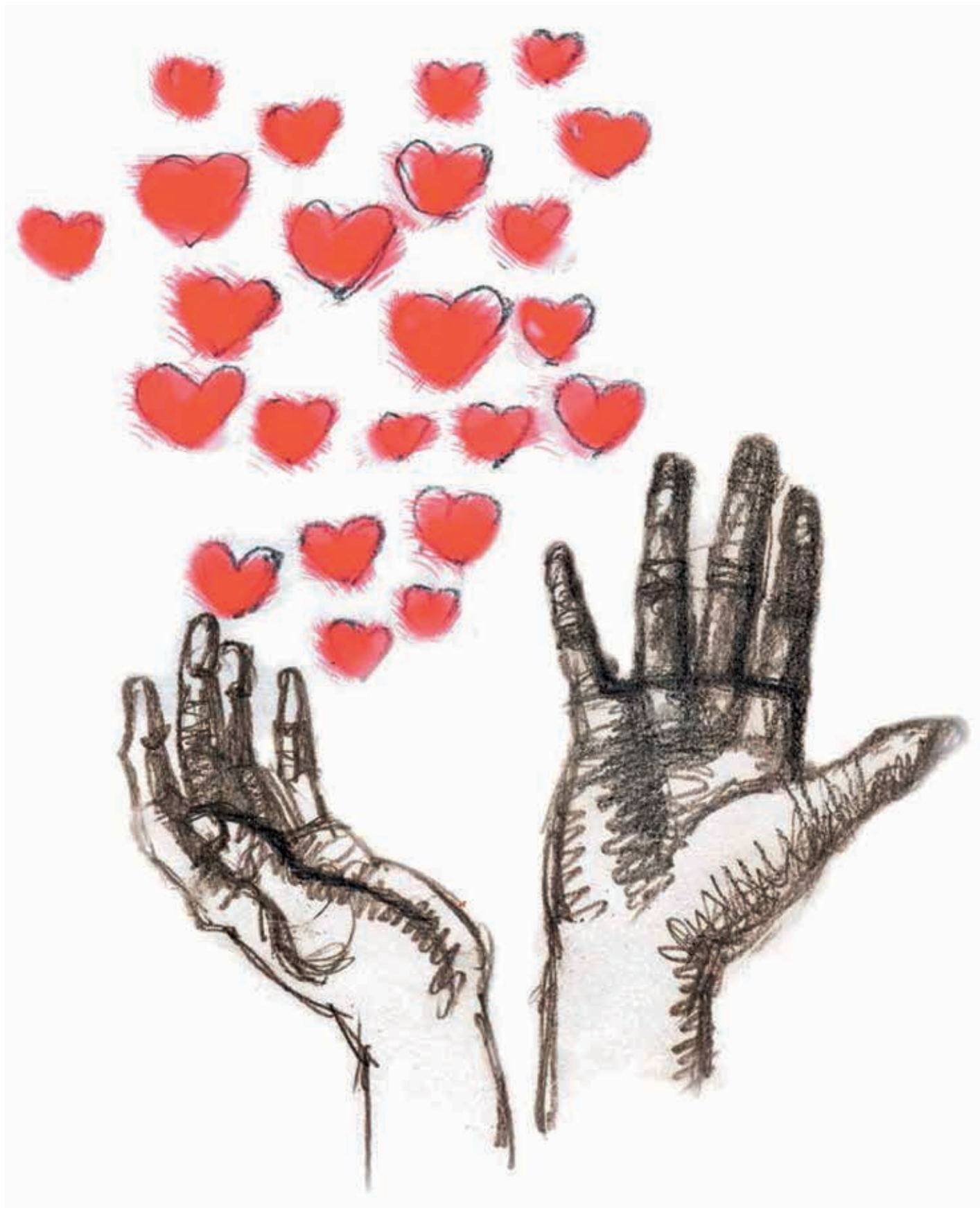
Petrova, O. V., Metelev, A. P., Borovskaya, M. A., & Azarov, A. A. (2026). The Social Mission of the University. Value Foundations of Human Capital Management. *Educational Policy*, 26(3), 78–96.

© Petrova O. V., Metelev A. P., Borovskaya M. A., Azarov A. A., 2026

Received: 06.09.2026

Accepted: 20.09.2026

Date of publication: 06.10.2026



Наследие реформатора. Анатолий Пинский и профильное обучение в российских школах

А. Г. Каспржак

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Каспржак, А. Г. (2026). Наследие реформатора. Анатолий Пинский и профильное обучение в российских школах. *Образовательная политика*, 26(3), 98–102.



© Каспржак А. Г., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 10.07.2026

Принята: 17.07.2026

Дата публикации: 06.10.2026



Анатолий Георгиевич КАСПРЖАК

к. пед. н., заслуженный учитель школ России,
профессор-исследователь, Департамент
образовательных программ, Институт образования,
НИУ ВШЭ (101000, РФ, Москва, пер. Потаповский,
16/10), <https://orcid.org/0000-0002-1907-2878>,
e-mail: agkasprzhak@hse.ru

Предыстория

Рубеж тысячелетий. Позади осталась погребенная дефолтом реформа 1997 года. Россия отказалась от перехода на двенадцатилетнее обучение. Советником министра образования РФ Владимира Михайловича Филиппова становится директор Московской школы № 1060 Анатолий Аркадьевич Пинский. Именно этому тандему мы во многом обязаны последней масштабной реформой российской школы. «Приводным ремнем» изменений стала Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года¹, предусматривающая профильное обучение старшеклассников всех общеобразовательных школ.

Оборачиваясь назад, можно с уверенностью сказать: триггером проекта «Старшая

профильная школа» (составная часть программы Концепции) стали результаты международного сопоставительного исследования PISA²-2000. Они «оказались столь неожиданными <...> не соответствующими нашим представлениям о качестве отечественной школы»³, что в пору было

¹ Одобрена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-п. <https://base.garant.ru/1587241/>

² PISA (Programme for International Student Assessment) — международная программа по оценке образовательных достижений пятнадцатилетних учащихся.

³ Каспржак, А. Г., Митрофанов, К. Г., Поливанова, К. Н., Соколова, О. В., & Цукерман, Г. А. (2005). *Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования*. Университетская книга.

задуматься о необходимости срочных реформ. Время подробного анализа пришло позже, но уже тогда было понятно: российские школьники читают и решают задачи по математике и естественным наукам не хуже и не лучше иностранных детей, но делают это по-другому. Было ясно и то, что для успеха в современном мире молодому человеку одной лишь эрудиции недостаточно: он должен уметь применять знания. То есть, необходимость срочной «пересборки» российской школы стала очевидной.

Основной целью изменений была подготовка выпускника к будущей профессии или продолжению образования в вузе, позволяющая ему сконцентрироваться на изучении профильных предметов. Главным инструментом стала настройка учебного плана и индивидуального расписания старшеклассника под его цели. И что особенно важно, профильное обучение должно было быть возможным для всех старшеклассников: городских, сельских, обучающихся в больших и малых школах.

Катализатором масштабной реформы, начавшейся с эксперимента, стал визит Владимира Путина в сельскую школу деревни Кузькино Шигонского района Самарской области. Президент обратил внимание на учебник биологии и, открыв его, прочел вопрос: «Сравните нервную систему червя и ланцетника». Быстро осознав, что ответа у него нет, он обратился к сопровождающему его министру образования: «Знаете?» «Нет, не знаю», — честно признался Владимир Михайлович. «Два балла!» — саркастически улыбнувшись, изрек президент. Для образовательного сообщества этот диалог прозвучал как знаменитое лесковское предостережение о том, что «в Англии ружья кирпичом не чистят».

Началась разработка «Плана-графика мероприятий по подготовке и введению профильного обучения на старшей ступени общего образования». Это был масштабный эксперимент, в котором с 2003 по 2007 г. приняли участие школы 70 регионов (в каждом — не менее двух муниципалитетов). Для его успешной реализации была повышена квалификация примерно 280 тысяч учителей и работников школ.

От редакции

Ровно четверть века назад Правительство Российской Федерации распоряжением от 29 декабря 2001 г. № 1756-р одобрило Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года. Ее основные положения во многом определили облик сегодняшней системы образования. Федеральные государственные образовательные стандарты, выполненные в логике компетентного подхода; единая обязательная форма выпускных и вступительных испытаний по всей стране (пресловутый ЕГЭ); реальная автономия школ, которая связывалась как с появлением управляющих советов, так и с переходом к нормативно-подушевому финансированию; массовое внедрение профильного обучения старшеклассников... Все эти новации упорядочивали стихийное развитие российской школы эпохи социального перелома, и именно для них Концепция стала дорожной картой.



Анатолий Пинский

(19.06.1956–28.11.2006)

Кандидат педагогических наук, педагог, член Российского общественного совета развития образования, координатор Экспертно-аналитического Центра Минобрнауки РФ, один из разработчиков реформы образования 2000 года, советник Министра образования РФ, директор московской школы № 1060 (сейчас № 627).

В качестве разработчиков как самой Концепции, так и документов, обеспечивающих ее реализацию, выступили Министерство образования РФ во главе с министром Владимиром Филипповым и так называемая группа Пинского, в которую входили специалисты Высшей школы экономики (ВШЭ) и Российской академии образования (РАО), а также практики — управленцы регионального и школьного уровня и педагоги. Возглавлял группу ее идеолог и координатор — известный педагог Анатолий Аркадьевич Пинский.

Увы, нынешний год отмечен печальной датой. Двадцать лет назад — 14 декабря 2006-го — Анатолий Пинский ушел из жизни. В июне ему исполнилось бы всего семьдесят лет. Помня об этом, мы предлагаем вам прочесть размышления его коллеги по группе разработчиков проекта «Профильное обучение» Анатолия Каспржак. Наш выбор не случаен: из всех мер, предусмотренных Концепцией, наибольшее одобрение — и у граждан, и у экспертов — вызвала именно эта инициатива.

Не углубляясь в методологические и организационные аспекты проекта, выделим его ключевые идеи, прошедшие апробацию, и оценим их вклад в современное состояние отечественной системы образования.

Первое: профильная школа/ профильное обучение

Авторы Концепции разделяли понятия «профильное обучение» и «профильная школа», предполагая, что первое доступно для всех. Профильная школа рассматривалась лишь как «одна из институциональных форм, способ, позволяющий реализовать профильное обучение»⁴. В разных образовательных организациях были найдены собственные механизмы воплощения в жизнь профильного обучения: от создания отдельных профильных школ и классов до разработки индивидуальных учебных планов (ИУП). Такой план формировался самим ребенком на основе интересующих его базовых или профильных предметов. Так, ИУП – педагогический инструмент, возникший в России конца 80-х для дифференциации обучения, сначала стал обсуждаться в проекте, а затем применяться массово. В 2012 году он получил официальный статус, закрепленный Федеральным законом «Об образовании в РФ»⁵: «индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной

программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося».

Доступность профильного обучения «для всех» была шагом по направлению не только к юридическому оформлению понятия «Индивидуальный учебный план (ИУП)»: концепция предполагала стопроцентное вовлечение российских школьников в профильное обучение. Впервые в отечественной практике была реализована

**РОВНО ЧЕТВЕРТЬ ВЕКА НАЗАД
ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ ОДОБРИЛО
КОНЦЕПЦИЮ МОДЕРНИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ПЕРИОД ДО 2010 ГОДА. ЕЕ
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ВО МНОГОМ
ОПРЕДЕЛИЛИ ОБЛИК СЕГОДНЯШНЕЙ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

масштабная управленческая реформа, которая реорганизовала всю систему общего образования, а не отдельные ее элементы. В результате были протестированы следующие механизмы: «каскадная» подготовка кадров (обучаем в регионе специалистов для работы с педагогами – непосредственными исполнителями проекта); создание опорных школ,

которые реализуют замысел под патронажем федеральных экспертов и становятся ориентирами для других местных образовательных учреждений.

Второе: углубленное и профильное обучение

Очень быстро стало очевидно, что требуется развести понятия углубленного и профильного обучения.

В случае с углубленным обучением старшеклассник выбирает один-два предмета (например, физику и математику), которые ему особенно интересны и/или нужны для поступления в университет, и занимается ими в большем объеме, чем предусматривает обычное расписание. Ученик 10-го класса

4 Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования утверждена Приказом Минобрнауки РФ от 18.07.2002 г. № 2783.
<https://docs.cntd.ru/document/901837067>

5 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации», п. 23, ст. 2.
https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

с углубленным изучением литературы, например, проходит не одно произведение Льва Толстого из базовой программы (роман-эпопея «Война и мир»), а пять. Как следствие, в курсе математики на решение задач по теме «Вероятность и статистика» ребенку времени не хватает. То есть, одни предметы осваиваются в ущерб другим.

При профильном обучении школьник выбирает блок «со-направленных учебных дисциплин» — гуманитарных, социально-экономических, физико-математических и т. д. — и таким образом тратит меньше времени на освоение единых базовых понятий.

Например, определение естественно-научного эксперимента в физике, химии и биологии методологически идентично. Освободившееся учебное время предлагалось посвятить освоению того же количества содержательных единиц,

что и на общем уровне, но делать это более комплексно — глубже, как говорят учителя. Имелось в виду, что в вузовскую программу мы не лезем, но базовую осваиваем так, чтобы «от зубов отскакивало».

Эта идея подтолкнула к созданию образовательного стандарта сначала двух (углубленный и профильный), а затем трех (углубленный, профильный и базовый) уровней. Сегодня идея освоения старшекласником учебного материала на нескольких уровнях предполагается ЕГЭ. Официального термина «многоуровневый тест» в описании экзамена нет, но вместе с тем именно этот принцип заложен в основу каждого контрольно-измерительного материала (КИМ). Все задания ЕГЭ четко соответствуют базовой, повышенной или высокой степени сложности.

Подведем итог уже сказанному. Разведение понятий углубленного и профильного обучения и массовое распространение последнего способствовало движению российской школы к метапредметности, которая обеспечивалась базовым учебным планом, выстроенным не по предметам, а по образовательным областям.

Третье: перспектива персонализации

Необходимость введения профильного обучения в малых школах способствовала, с одной стороны, приобретению учителями и руководителями образовательных организаций опыта индивидуализации обучения, а с другой, возникновению сетевых программ, которые школа реализовывала совместно с партнерами. В качестве последних выступали не только обеспеченные ресурсами образовательные организации, но и учреждения дополнительного образования, культуры, науки и т. д.

Заметим, что возникающие сетевые образовательные программы — совместно с проведением в жизнь идеи построения учебного плана (стандарта) по образовательным областям —

АНАТОЛИЙ АРКАДЬЕВИЧ ПИНСКИЙ СВЯТО ВЕРИЛ, ЧТО ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ШКОЛА МОЖЕТ И ДОЛЖНА МЕНЯТЬСЯ К ЛУЧШЕМУ

предопределили, во-первых, движение школы от профильного к предпрофессиональному обучению, а, во-вторых, задали тренд на переход от индивидуализации (школа создает особые условия для ученика) к персонализации. В последнем случае школа «подстраивается под ученика», который сам участвует в формировании своего учебного плана. Обратим внимание: спустя двадцать лет после окончания проекта персонализация стала едва ли не самой обсуждаемой темой в связи с тем, что она неразрывно связана с понятием благополучия (well-being). Политики, ученые и практики обсуждают сегодня тип образовательных организаций, помогающих ученикам не только добиваться высоких академических результатов, но и достойно жить, двигаясь к своим целям. Подобная модель включает в себя чувство безопасности и позитивный настрой (эмоциональное благополучие), доброжелательные отношения с учителями и одноклассниками (социальное благополучие), а также атмосферу, побуждающую учиться (академическое благополучие).

Четвертое: предпрофильная подготовка

Очень быстро стало очевидно, что к выбору профиля обучения старшеклассников надо готовить. Так, в школах появились предпрофильные классы, основной задачей которых стало создание пространства, где подросток, оценив свои интересы, склонности и возможности, делал осознанный выбор образовательной и/или карьерной перспективы.

Результатом эксперимента по предпрофильной подготовке школьников стало распространение практик деятельностного подхода в обучении (чтобы принять решение, надо было не услышать, а попробовать), появление в учебных планах элективных курсов, являющихся и сегодня компонентом образовательного стандарта. Они выбираются учащимися и обязательны для посещения.

Кроме того, переход ученика из школы в школу стал нормой, что потребовало разработки процедур транзита. Так появилось понятие портфолио, которое совместно аттестатом о получении основного общего образования являлось основанием для зачисления ребенка в тот или иной профильный класс. Сегодня в большинстве случаев ученик попадает в старшие классы автоматически. Вместе с тем, в основе так называемой школы ступеней лежит идея, что для каждого возраста нужна своя модель⁶ школы (свои правила, уроки, типы

домашних заданий и т.д.), а переход со ступени на ступень — значимое и переживаемое событие. Здесь явно пригодился опыт, накопленный в рамках проекта «Профильное обучение».

Подведем итог

Эксперимент по внедрению профильного обучения в практику российских школ длился четыре года. Концепция разрабатывалась совместными усилиями ученых и практиков, которые вели дискуссии в кабинете директора московской школы № 1060, расположенной в Стремянном переулке. Хозяин кабинета — Анатолий Аркадьевич Пинский — свято верил, что отечественная школа может и должна меняться к лучшему. К сожалению, он завершил свой земной путь до окончания проекта. Но даже краткий перечень идей, заложенных в проект, иллюстрирует его вклад в реформу образования. При этом важно заметить, что профильное обучение — лишь часть целого ряда масштабных реформ, которые Анатолий Пинский задумал и реализовал. Как тут не вспомнить классика: «...Лицом к лицу Лица не увидать. Большое видится на расстоянье...»⁷.

6 Фрумин, И. Д., & Эльконин, Д. Б. (1992). *Школа взросления*. Гимназия Универс.

7 Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования утверждена Приказом Минобразования РФ от 18.07.2002 г. № 2783. <https://docs.cntd.ru/document/901837067>

The Reformer's Legacy. Anatoly Pinsky and Specialized Education in Russian Schools

Anatoly G. Kasprzhak

PhD in Pedagogy, Honored Teacher of Russia, Research Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, HSE University, (16/10, Potapovsky Ln., Moscow, Russian Federation, 101000), <https://orcid.org/0000-0002-1907-2878>, e-mail: agkasprzhak@hse.ru

TO CITE Kasprzhak, A. G. (2026). The Reformer's Legacy. Anatoly Pinsky and Specialized Education in Russian Schools. *Educational Policy*, 26(3), 98–102.

© Kasprzhak A. G., 2026

Received: 10.07.2026

Accepted: 17.07.2026

Date of publication: 06.10.2026



Институциональные основания учительской деятельности в греческом просвещении V–IV вв. до н. э.

А. И. Адамский

Институт проблем образовательной политики «Эврика». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу исторических условий возникновения профессионального учительства как самостоятельного социального института в Древних Афинах V–IV вв. до н. э. Исследование рассматривает три взаимосвязанных группы факторов: политические (демократические реформы Солона, Клисфена, Эфиалта и Перикла), экономические (появление платного образования, формирование рынка интеллектуальных услуг) и социальные (изменение статуса знания, кризис аристократической пайдеи, спрос на ораторское мастерство). Автор обосновывает тезис о том, что греческое просвещение – первая в истории систематическая форма светского, профессионального, практико-ориентированного образования – возникло как прямой функциональный ответ на запросы демократического полиса. Анализ строится на первоисточниках (Аристотель, Платон, Плутарх, Геродот) и опирается на труды ведущих историков образования и классической античности (Ж.-П. Вернана, Ж. де Ромийи, М. Финли, У. Керра).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА греческое просвещение, история образования, античная педагогика, софисты, афинская демократия, пайдеия, ораторское искусство, профессиональное учительство, философия образования

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Адамский, А. И. (2026). Политические, экономические и социальные основания профессионального учительства в греческом просвещении V–IV вв. до н. э. *Образовательная политика*, 26(3), 104–109.



© Адамский А. И., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 20.03.2026

Принята: 06.04.2026

Дата публикации: 06.10.2026



Александр Изотович АДАМСКИЙ

к. пед. н., доцент;

научный руководитель, Институт проблем
образовательной политики «Эврика»

(105187, РФ, Москва, ул. Щербаковская 53/3, ком. 510),

<https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>,

e-mail: aadam93@gmail.com

Введение

Вопрос о происхождении профессионального учительства принадлежит к числу фундаментальных проблем философии образования. Когда и почему передача знания превращается из органичной практики социализации – семейной, жреческой, цеховой – в особый вид деятельности, которым человек занимается перед лицом общества как специалист – систематически и за вознаграждение? Именно эта трансформация произошла в Афинах V–IV вв. до н. э. и стала

«точкой рождения» того, что мы сегодня называем системным образованием.

Настоящая статья ставит своей целью реконструировать институциональные условия процесса зарождения учительства. Мы исходим из гипотезы, обоснованной

в ходе источниковедческого анализа: профессиональное учительство в Древней Греции не было результатом спонтанной любви к мудрости. Оно стало функциональным ответом на конкретные политические, экономические и социальные требования демократического полиса. Для проверки этой гипотезы необходимо последовательно рассмотреть три группы детерминант.

Методологически статья опирается на принцип *исторической функциональности* образования, разработанный Ж.-П. Вернаном и М. Финли: образовательные институты возникают не в вакууме культурного идеализма, но в ответ на социальные функции, которые общество стремится реализовывать воспроизводимым способом.

Политические основания: демократия как педагогический заказ

Реформы Солона и рождение судебного слова

Исходной точкой институциональной цепочки, ведущей к профессиональному учительству, следует признать законодательные реформы Солона (594 г. до н. э.). Их педагогическое значение часто остается в тени политического, а между тем именно они создали ситуацию, когда умение говорить стало инструментом власти, доступным не только аристократу, но и любому гражданину.

Ключевой новацией в контексте нашей темы стало учреждение суда присяжных — гелиэи. Аристотель (1936) в «Афинской политике» (гл. 9) описывает эту реформу следующим образом:

«Солон установил три главных условия народовластия: первое и важнейшее — запрещение давать деньги займы под личную ответственность должника; далее — предоставление каждому желающему возможности защищать обиженных; третье — то, что, по общему мнению, больше всего усилило могущество народных масс, — право апелляции к народному суду: когда народ является господином голосования, он становится господином государства».

Суд присяжных, в котором со временем стало участвовать около шести тысяч граждан, превратил ораторское мастерство в жизненно важный навык. Обвинитель и защитник выступали лично; профессиональных адвокатов не существовало. Гражданин, не умеющий говорить убедительно, был беззащитен перед судом. Этот структурный дефицит породил устойчивый социальный спрос на обучение искусству речи.

Реформа Клисфена: территориальный демос и кризис родовой педагогики

Реформа Клисфена (508–507 гг. до н. э.) радикализовала эту логику. Переход от родовой (филы) к территориальной (дем) организации гражданства, описанный Аристотелем (1936) в «Афинской политике» (гл. 20–22) и Геродотом (1972) в «Истории» (V, 66–69), разрушил традиционный механизм передачи политических компетенций через аристократический *ойкос* (домохозяйство). Если прежде политическое воспитание осуществлялось в рамках родовой общности — старший учил младшего нормам поведения в Совете, приемам риторики и обычаям культа — то теперь гражданин оказывался вне этой педагогической традиции.

Таким образом, реформа Клисфена создала «образовательный вакуум»: новая политическая реальность требовала компетенций, которые больше нельзя было получить по наследству. Это стало структурным условием возникновения рынка образовательных услуг.

Эфиальт и Перикл: расширение демократии и оплата участия

Завершающим шагом в создании политической базы профессионального учительства стали реформы Эфиальта (462 г. до н. э.) и нововведения Перикла. Эфиальт лишил ареопаг политической власти, окончательно передав законодательную инициативу Совету пятисот и народному собранию (эклесии). Отныне каждый афинский гражданин призывался к непосредственному политическому участию и, следовательно, к использованию публичной речи как политического инструмента.

Введение государственного жалования за исполнение судебных и должностных обязанностей при Перикле принципиально изменило социальный состав политических участников. Аристотель и Плутарх единодушно указывают на эту инновацию как на поворотный момент.

«Перикл первый дал народу деньги за исполнение судебных обязанностей, как говорят, в угоду народу против богатства Кимона. Кимон же, обладая богатством тирана, прежде всего исполнял общественные литургии блестящим образом, а затем кормил многих из своих демотов... Перикл, уступая Кимону в средствах, воспользовался советом Дамонида... раздавать народу его собственное достояние» (Плутарх, 1994).

Включение беднейших граждан в политическую жизнь кратко увеличило число людей, которым требовались ораторские навыки, но которые не получили их не будучи аристократами. Рынок образования расширился до масштабов всего гражданского населения Афин.

Экономические основания: рынок знания и рождение интеллектуального труда

Платное образование как новая экономическая форма

Важнейшей экономической инновацией, отличающей греческое просвещение от всех предшествующих форм передачи знаний, является *плата за обучение* (мисфос). До появления софистов образование в греческом мире было либо бесплатным (обучение в рамках гимнасии), либо неформальным (отношения наставничества). Протагор из Абдеры первым начал систематически взимать плату за уроки риторики и политики, что стало

культурным потрясением, зафиксированным в диалогах Платона.

В «Протагоре» (328b–c) Платон (1994) вкладывает в уста главного героя прямое обоснование платного обучения:

«Когда же кто-нибудь, по его мнению, недоплачивает, он берет с него клятву в святилище на ту сумму, которую сам признает справедливой».

Это момент рождения интеллектуального труда как экономической категории. Знание перестает быть даром, привилегией или сакральным достоянием. Оно становится услугой, измеримой в денежном эквиваленте. Данная трансформация имеет принципиальное значение для понимания последующей

истории образования, поскольку именно она создала условия для профессионализации учительства.

Образование как «импортный товар»: роль экономики полиса

Показательно, что первые великие софисты – Протагор, Горгий, Гиппий, Продик – не

родились в Афинах, но приехали туда из провинциальных полисов (Абдера, Леонтины, Элида, Кеос). Это закономерность: Афины V в. до н. э., обогатившиеся за счет Делосского союза и торговой гегемонии, образовали *наиболее емкий рынок образовательных услуг* в античном мире. Де Ромийи (Romilly, 1988) точно характеризует это явление: Афины стали «ярмаркой знаний» именно потому, что могли позволить себе за нее платить.

Экономический подъем Афин создавал не только платежеспособный спрос на образование, но и соответствующую культурную инфраструктуру: гимнасии, палестры, агору как пространство публичного диалога – все это функционировало как образовательная среда в современном понимании.

**НОВАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
ТРЕБОВАЛА КОМПЕТЕНЦИЙ,
КОТОРЫЕ БОЛЬШЕ НЕЛЬЗЯ БЫЛО
ПОЛУЧИТЬ ПО НАСЛЕДСТВУ,
А ЭТО И ЕСТЬ СТРУКТУРНОЕ
УСЛОВИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЫНКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Социальные основания: кризис пайдейи и возникновение нового педагогического идеала

Аристократическая пайдейя и ее исторические пределы

Традиционная греческая пайдейя – воспитание через мусическое (литература, музыка, танец) и гимнастическое (атлетика, военное дело) – была сословной по своей природе. Она формировала калокагатию – нравственно-телесное совершенство аристократа. Эта система воспроизводила определенный тип человека – воина, землевладельца, участника аристократического симпозиа, – но не давала инструментов для жизни в демократическом полисе.

Именно это противоречие стало базой образовательного переворота. Ж.-П. Вернан в «Происхождении древнегреческой мысли» описывает фундаментальный сдвиг: переход от мифологического к рационально-дискурсивному способу обоснования утверждений был обусловлен самой структурой полиса как пространства публичного слова. В полисе решения принимались посредством убеждения, а не по праву рождения – и это требовало принципиально иного образования.

Софисты: учителя «политической добродетели»

Ответом на этот социальный запрос стала программа обучения, предложенная софистами. Ее сутью была передача не «мудрости» в философском смысле, но *technē* – практического мастерства риторики, логики и политики. Платон в «Протагоре» (318e–319a) воспроизводит центральное утверждение главного героя о предмете своего обучения:

«Предмет моего обучения – рассудительность в личных делах, умение наилучшим образом управлять своим домом, и в делах общественных – умение со знанием дела говорить и действовать в государственных вопросах» (Платон, 1994).

Это определение примечательно двойной направленностью: частная жизнь и общественная деятельность; умение управлять домом и умение говорить на агоре. Такая программа впервые в истории делала объектом систематического обучения не знание как таковое, а социальную компетентность – способность действовать эффективно в конкретных социальных ситуациях.

В АФИНАХ V В. ДО Н. Э. ВОЗНИКЛА НЕ ПРОСТО НОВАЯ ШКОЛА, НО НОВЫЙ ТИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА, КОТОРЫЙ ЗАДАЛ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ, УНАСЛЕДОВАННЫЕ ВСЕЙ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ СИСТЕМОЙ ЗАПАДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Восприятие и критика: культурный конфликт вокруг нового образования

Появление профессиональных платных учителей вызвало острую культурную реакцию, зафиксированную в нескольких важнейших источниках. Аристофан в комедии «Облака» (423 г. до н. э.) создает

карикатурный образ «Мыслительни» Сократа, в действительности направленный против нового типа образования в целом, а не против конкретного философа. Ключевая формула комедии – новая школа учит «неправду правдой делать» – точно схватывает то, что пугало афинских консерваторов в инструментальном обучении риторике.

Сократ и его ученик Платон выработали принципиальную критику софистического образования с точки зрения не как угрозы традиции, но как нравственно несостоятельного проекта. В диалоге «Горгий» (463a–b) Платон противопоставляет подлинное образование (воспитание добродетели) и риторику как «лесть» (*kolakeia*), удовлетворяющую низменным потребностям толпы:

«Риторика, как я ее себе представляю, вовсе не искусство, а сноровка и опыт... угождения... как поварское дело выдает себя за врачевание, так и риторика рядится в одежды государственного управления» (Платон, 1994).

Эта критика имеет непреходящее педагогическое значение: она поставила вопрос о целях образования, который остается открытым по сей день. Таким образом, как справедливо замечает Вернан (1962), греческое просвещение родилось в споре о том, чему следует учить и зачем. Именно эта дискуссия между утилитарно-демократической и нравственно-философской концепциями образования составляет внутренний нерв всей западной педагогической традиции.

Синтез: институциональная логика возникновения профессионального учительства

Подводя итог, можно предложить следующую историко-педагогическую модель возникновения профессионального учительства в Афинах V в. до н.э. Она представляется в виде причинно-следственной цепочки, где каждое звено создает условия для появления следующих цепочек институциональных детерминант:

1. политические реформы (Солон Клизфен Эфиальт / Перикл);
2. утверждение прямой демократии, суда присяжных, оплачиваемых должностей;
3. всеобщая потребность в навыках публичной речи и политической аргументации;
4. кризис аристократических каналов передачи компетенций + экономический рост Афин;
5. появление платных учителей ораторства и политической философии (софистов);
6. институционализация светского, практико-ориентированного высшего образования.

Три ключевых параметра позволяют охарактеризовать новый образовательный институт, возникший в Афинах, как системообразующую инновацию в истории педагогики. Во-первых, это светскость: в отличие от египетских жреческих школ или ближневосточных писцовых традиций,

греческое просвещение принципиально отделено от культа и религиозной власти. Во-вторых, это профессиональность: учитель-софист существует за счет своей деятельности, что определяет его ответственность перед учениками и формирует педагогическую этику. В-третьих, это практическая ориентация: предметом обучения является не знание ради знания, но компетентность для социального действия.

Де Ромийи точно описывает эту инновацию: «Софисты были первыми, кто предложил обучение, ориентированное не на духовное совершенствование, а на политический успех, и тем самым создали саму идею профессиональной подготовки» (Romilly, 1988). Это наблюдение позволяет утверждать, что в Афинах V в. до н.э. возникла не просто *новая школа*, но новый тип *образовательного института*, который задал функциональные параметры, унаследованные всей последующей системой западного образования.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Профессиональное учительство как самостоятельный социальный институт возникло в Афинах V в. до н.э. не в силу культурного идеализма или философской традиции, но как прямой функциональный ответ на требования демократического полиса. Реформы VI–V вв. до н.э. создали устойчивый структурный спрос на навыки публичной речи, политической аргументации и гражданского участия. Эти умения традиционная аристократическая пайдейя не была способна передать широкому кругу граждан.

Экономический рост Афин как торгового и культурного гегемона превратил новую потребность в платежеспособный рынок, где появились первые профессиональные учителя – софисты. Они создали прецедент интеллектуального труда как экономической категории. Сопровождавшая этот процесс острая культурная полемика – аристофановская карикатура и платоновская критика – свидетельствует о том, что греческое

просвещение с самого начала существовало в пространстве ценностного спора о целях образования. Эта дискуссия, унаследованная европейской педагогической традицией, продолжается и сегодня.

Для философии образования и образовательной политики этот исторический кейс сохраняет актуальность, показывая, что образовательные институты неотделимы от политического устройства общества и что любое изменение форм политического участия неизбежно меняет образовательный заказ. В истории западной цивилизации афинский опыт остается первым и наиболее чистым примером этой зависимости.

Список источников / References

Аристотель. (1936). *Афинская полиция*. Государственное социально-экономическое издательство.

Аристотель. (2010). *Политика*. АСТ.

Аристофан. (1983). *Облака. Аристофан. Комедии* (Т. 1). Художественная литература.

Геродот. (1972). *История в девяти книгах*. Наука.

Диоген Лаэртский. (2011). *О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов*. АСТ.

Жураковский, Г. Е. (1963). *Очерки по истории античной педагогики*. Изд-во АПН РСФСР.

Зайцев, А. И. (1985). *Культурный переворот в Древней Греции VIII–V вв. до н. э.* Издательство ЛГУ.

Кессиди, Ф. Х. (1972). *От мифа к логосу: становление греческой философии*. Мысль.

Кессиди, Ф. Х. (1988). *Сократ*. Мысль.

Лосев, А. Ф. (1989). *История античной философии в конспективном изложении*. Мысль.

Платон. (1994). *Диалоги: Протагор, Горгий, Гиппий Большой* (Т. 1). Мысль.

Плутарх. (1994). *Сравнительные жизнеописания: Солон; Перикл* (Т. 1). Наука.

Фролов, Э. Д. (1988). *Рождение греческого полиса*. Издательство ЛГУ.

Фролов, Э. Д. (1981). *Факел Прометея: Очерки античной общественной мысли*. Издательство ЛГУ.

Burkert, W. (1985). *Greek Religion*. Harvard University Press.

Jaeger, W. (1934–1947). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen* (Vol. 1). Walter de Gruyter.

Finley, M. I. (1973). *Democracy Ancient and Modern*. Rutgers University Press.

Finley, M. I. (1963). *The Ancient Greeks*. Chatto & Windus.

Kerferd, G. B. (1981). *The Sophistic Movement*. Cambridge University Press.

de Romilly, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Éditions de Fallois.

Vernant, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Presses Universitaires de France.

Political, Economic and Social Foundations of the Teaching Profession in the Greek Enlightenment of the 5th–4th Centuries BC

Alexander I. ADAMSKY

PhD in Pedagogy, Professor, Head, Eureka Institute for Educational Policy Studies (510 of., 53/3, Shcherbakovskaya Str., Moscow, Russian Federation, 105187), <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>, e-mail: aadam93@gmail.com

ABSTRACT The article analyses the historical conditions under which professional teaching emerged as an independent social institution in Athens of the 5th–4th centuries BC. The study examines three interrelated groups of factors: political (the democratic reforms of Solon, Cleisthenes, Ephialtes and Pericles), economic (the appearance of paid instruction and the formation of a market for intellectual services) and social (the changing status of knowledge, the crisis of aristocratic *paideia*, and the demand for oratorical skill). The author substantiates the thesis that the Greek Enlightenment – the first systematic form of secular, professional, practice-oriented education in history – arose as a direct functional response to the needs of the democratic polis. The analysis is based on primary sources (Aristotle, Plato, Plutarch, Herodotus) and draws on the works of leading historians of education and classical antiquity (Vernant, de Romilly, Finley, Kerferd).

KEYWORDS Greek Enlightenment, history of education, ancient pedagogy, sophists, Athenian democracy, *paideia*, oratory, teaching profession, philosophy of education

TO CITE Адамский, А. И. (2026). Political, Economic and Social Foundations of the Teaching Profession in the Greek Enlightenment of the 5th–4th Centuries BC. *Educational Policy*, 26(3), 104–109.

© Adamsky A. I., 2026

Received: 20.03.2026

Accepted: 06.04.2026

Date of publication: 06.10.2026

■ Редакционная статья / Editorial article

Талант свободы

Заметки к манифесту «Человек свободный»

С. Л. Соловейчик

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Соловейчик, С. Л. (2026). Талант свободы. Заметки к манифесту «Человек свободный». *Образовательная политика*, 26(3), 110–136.

ИСТОЧНИК ТЕКСТА И ФОТО Соловейчик, С. Л. (2017). *Талант свободы: Заметки к Манифесту «Человек свободный»*. Первое сентября. <https://gtsx.ru/uiM3sMO>



© Соловейчик С. Л., 2026
© Издательский дом «Первое сентября», 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 20.07.2026
Принята: 30.07.2026
Дата публикации: 06.10.2026



Симон Львович СОЛОВЕЙЧИК

(1930–1996)

Советский и российский публицист, преподаватель, теоретик педагогики, журналист. В 1994 году Симон Соловейчик написал серию статей «Талант свободы» — вслед за публикацией в основанной им газете «Первое сентября» манифеста «Человек свободный»

1

ПОНЯТИЕ «ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА» СТАНОВИТСЯ ВСЕ БОЛЕЕ АКТУАЛЬНЫМ, ХОТЯ РАНЕЕ В ПЕДАГОГИКЕ ОНО ОСТАВАЛОСЬ В ТЕНИ. В ОТЛИЧИЕ ОТ ВНЕШНЕЙ СВОБОДЫ, ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА — ЭТО ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СВОЙСТВО ЧЕЛОВЕКА, НЕ ЗАВИСЯЩЕЕ ОТ ВНЕШНИХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ. ЕЕ ДОСТИЖЕНИЕ ТРЕБУЕТ ГЛУБОКИХ УСИЛИЙ И САМОРЕФЛЕКСИИ, В ОТЛИЧИЕ ОТ ВНЕШНЕЙ СВОБОДЫ, КОТОРАЯ МОЖЕТ БЫТЬ ПОЛУЧЕНА МГНОВЕННО.

ЭТО ПОСТОЯННО СЛУЧАЕТСЯ: какое-нибудь всем известное понятие вдруг выходит из тени на свет, из рядовых — в самое важное. И вместе с этим передвижением слова по шкале ценностей высвечивается нечто очень важное в нашем общем понимании человека, отношений между людьми. Так, на наших глазах переменялось, выдвинулось на первый план почти забытое нами слово «милосердие». Так было и со словом «сотрудничество», обыкновеннейшим русским словом, которое, когда пришло время, тоже вдруг стало одним из важнейших в педагогике.

Видимо, это же происходит — или произойдет в скором времени — с понятием «внутренняя свобода», о котором очень мало или совсем не писали прежде в педагогических книгах.

А между тем это понятие, это явление, это человеческое свойство, если о нем задуматься, представляется едва ли не центральным. За ним многое.

Но что такое внутренняя свобода человека?

Давно понял, что о внутреннем мире человека можно достоверно узнать лишь из языка, проверяя на слух, как язык реагирует на то или иное понятие, что с чем сочетается, а что неудобно сказать. Язык — высший судья, язык разрешает, язык запрещает. Язык тысячелетиями создавался народом, в нем каждое выражение обкатано, и не случайно в языке — правда.

Попробуйте сказать: «внешняя свобода». Не получается. Язык не позволяет. Есть степени свободы, есть бесконечные подразделения сфер свободы (свобода совести, свобода

передвижения, свобода выбора, свобода слова), но типов и видов свободы нет. Свобода едина. Можно сказать «большая свобода», «полная свобода», но «маленькая» — не говорят, и нет уменьшительного от слова «свобода».

И кажется, лишь одно исключение из общего правила, одно прилагательное допускается: внутренняя свобода. Что-то такое, что не совпадает с полным значением слова «свобода», что-то другое, особое — особое явление.

Свобода может быть у человека и у всех людей сразу; внутренняя свобода — только у одного, у этого. Ни народ, ни группа людей не могут обладать внутренней свободой. Это свойство отдельного человека, внутреннее качество человека.

Но согласитесь, мы очень редко употребляем в речи это выражение — внутренняя свобода. Отчего-то в языке нет слова для обозначения этого явления, этого качества. Или слово есть, но мы его не узнаем?

Может быть, это — независимость? Говорят: независимый характер. Внутренняя свобода — независимый характер?

Не совсем то. Независимый человек не зависит от внешних обстоятельств, не подчиняется им, идет наперекор им — и тем самым зависит от них. Внутренняя свобода — нечто большее и более привлекательное. Когда видишь свободного человека, даже не возникает мысли о зависимости и независимости. Независимость по смыслу слова — качество, основанное на отрицании: нет зависимости.

А внутренняя свобода — качество, основанное на утверждении, на положительном. Внутренняя свобода и возникает не так, как независимость, не в борьбе, не в отстаивании себя.

Вот, может быть, главное: свобода, в том числе и внутренняя, — это нечто положительное.

Освобождение — отрицание.

Свобода — положительное.

Да, конечно. За свободу борются, но сама свобода хоть и должна защищать себя, в принципе не воинственна. Кому приходится сражаться, даже и за свободу, тот не свободен.

Внутренне свободный человек принципиально избавлен от необходимости сражаться и отстаивать себя.

Может быть, в этом корень воспитания внутренне свободного? Для него свобода должна быть незаметной, как воздух, которым мы дышим.

Да, это несомненно. Человек чувствует несвободу, а свободу — не чувствует. Несвобода — удушье, свобода — нормальное дыхание.

Внутренняя свобода естественна. Но может ли она быть приобретена самим человеком в течение жизни?

Пожалуй, может. Внутренней свободы можно достичь самому, самостоятельно, в результате тяжелой душевной работы. Внешнюю свободу можно получить в день (закончил школу — освободился от обязанности ходить на уроки), внутренняя свобода достигается огромными усилиями, на которые, вероятно, не каждый способен.

Может быть, воспитание дает лишь порыв к внутренней свободе, порыв, которым начнется собственное движение к ней?

Может быть, воспитание внутренне свободного состоит в том, что свобода эта становится идеалом для воспитанника, к которому он будет всю жизнь стремиться?

Может быть, внутренняя свобода — идеал?

Независимости добиваются многие люди (хоть и не все). Но внутренняя свобода — более высокий идеал. Независимость — материальное, внутренняя свобода — идеальное, духовное.

Или не так?

Исследуем другой вариант: не окажется ли, что ближайшее к понятию «внутренняя свобода» — слово «личность»?

Когда мы говорим «личность», что мы этим хотим сказать? Что этого человека выделяет среди других?

Личность — не выделяющийся человек, а значительный: крупная личность, светлая личность, сильная личность. Бывает насмешливое: мелкая личность, но ни за что не скажешь: средняя личность — это невозможно.

Но вот что странно: можно представить себе крупную личность, не обладающую внутренней свободой. В недавние времена таких людей было довольно много: академики, писатели, артисты...

Уважительное «личность» не обязательно предполагает внутреннюю свободу. К тому же

внутреннюю свободу воспитать можно, но как воспитать личность? Представить себе не могу.

...Похоже, искомого слова не найти. Похоже, понятие «внутренняя свобода» никаким одним словом не заменишь.

2

СВОБОДА — ЕСТЕСТВЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА, И ЧЕМ СВОБОДНЕЕ ОН, ТЕМ БЛИЖЕ К СВОЕЙ ИСТИННОЙ СУЩНОСТИ. ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА ПРОЯВЛЯЕТСЯ В ЕСТЕСТВЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ И ОТСУТСТВИИ КОНФЛИКТОВ, В ОТЛИЧИЕ ОТ НЕЗАВИСИМОСТИ. СВОБОДНЫЙ ЧЕЛОВЕК СОСРЕДОТОЧЕН НА ЖИЗНИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ДРУГИМИ, НЕ ОЗАБОЧЕН САМООЦЕНКОЙ. ВОСПИТАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ У ДЕТЕЙ ТРЕБУЕТ МИНИМИЗАЦИИ ОЦЕНОК И ПОДДЕРЖКИ ИХ ДОСТОИНСТВА. ВАЖНО, ЧТОБЫ УЧИТЕЛЯ, ОБЛАДАЯ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДОЙ, МОГЛИ ПОДДЕРЖИВАТЬ И РАЗВИВАТЬ ЭТУ ЦЕННОСТЬ У СВОИХ УЧЕНИКОВ, ФОРМИРУЯ СВОБОДНОЕ ПОКОЛЕНИЕ.

ИЗ ТОГО ФАКТА, что человек не чувствует свободу ни вне себя, ни в себе, следует, что именно свобода — естественное состояние человека. Чем он свободнее, тем он больше похож на того, каким является на самом деле. Тут, может, и кроется некоторое объяснение загадочного понятия «внутренняя свобода»: свободный держится естественно, не скованно — но и не развязно. Этим он отличается от независимого, который постоянно вступает в конфликты или порождает их. Снова прислушаемся к своей речи: «Держится свободно» — это говорят с одобрением. «Держится независимо» — с долей отчуждения. Свободных любят, независимых — не очень и не всегда...

Внутренне свободный человек не слишком сосредотачивается на себе, он обращен к людям, к жизни, к действиям. Он думает, страдает, ищет, затрудняется, сомневается, колеблется — у него может быть любой характер; но меньше всего его занимает самооценка. «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать», — написал один из самых свободных людей в истории — Пушкин.

Каким-то образом эта комфортность, легкость бытия соединяется — может соединиться — с самыми глубокими переживаниями, без которых человека как бы

и нет. Страстные переживания, подлинные страдания, глубочайшие чувства — и в то же время свобода, отсутствие внутреннего угнетения.

Видимо, это возможно.

А что, если внутренняя свобода — это свобода от гнетущей тяжести своего «я»?

Если так, то становится понятным, что именно надо делать для воспитания такой свободы: не давать ребенку повода усомниться в том, что он достойный человек. Он не хуже других и не лучше других, и нет никого, кто хуже его.

Проблемы «хуже — лучше», которая так мучит иногда детей, просто не существует.

Возможно, для воспитания внутренней свободы нужно как можно меньше оценивать детей. Хвалить — можно, но при условии, что хвалишь всех...

Для воспитания свободных людей надо что-то делать со всей системой оценок в школе. Лишь немногие действительно сильные характеры могут пробиться через густую сеть школьных унижений. Поэтому-то нам и кажется, будто внутренне свободные дети — это редкость, один на класс.

Внутренне свободные дети и взрослые так редки, и появление их так загадочно, что кажется, будто у них особый талант, да еще и прирожденный...

Трудно сказать, является ли свобода талантом, но что, если хотя бы из педагогических соображений относиться к этому драгоценному качеству как к таланту? Применять те же методики?

То есть поддерживать, выделять способных, отличать их, хвалить — чтобы в глазах всех детей в классе свобода мысли и поведения считалась достоинством?

Сейчас-то ребенок с талантом свободы довольно часто оказывается в неудобных, неудобных, он среди ругаемых, а не хвалимых... Возможно ли это? Не знаю.

Впрочем, если учитель обладает внутренней свободой хоть в некоторой степени, он всегда положительно относится к свободному ребенку. Он чувствует в нем близкого себе. Помогает вот какое обстоятельство: внутренне свободные дети гораздо интереснее в общении, они, сохраняя в себе детство, в то же время

как-то взрослее, что ли. И если взрослый хоть немного на уровне, ему легче найти общий язык именно со свободным ребенком. Учитель поневоле начинает выделять его среди других, прислушивается к нему — так и выходит, что он делает как раз то, что следует делать: поддерживает, поощряет талант свободы. Свободный учитель растит свободного ученика.

3

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА ОСНОВЫВАЕТСЯ НА СОЗДАНИИ ДЕЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКАМИ, ЧТО СПОСОБСТВУЕТ УСПЕШНОМУ ОБУЧЕНИЮ. СОТРУДНИЧЕСТВО НЕВОЗМОЖНО БЕЗ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ, КОТОРАЯ ФОРМИРУЕТСЯ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ. ШКОЛА МОЖЕТ ВОСПОЛНИТЬ НЕДОСТАТОК СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ, ОДНАКО ДЛЯ ЭТОГО НЕОБХОДИМЫ ВЫСОКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ.

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА касается методики преподавания, которая позволяет установить деловые отношения с учениками.

Педагогика сотрудничества не призвала к сотрудничеству (кто против?), а объясняла: если вы будете учить так-то и так-то, в классе само собой возникнет сотрудничество учителя и учеников. Сотрудничать с двоечником невозможно, но есть приемы, которые позволяют учить с успехом всех, и вот с этими-то стремящимися к успеху детьми и можно сотрудничать, работать вместе...

Манифест «Человек свободный» дополняет идею сотрудничества.

Человек свободный — вторая сторона идеи сотрудничества.

Сотрудничество — идеальные отношения (если не говорить до времени о сотворчестве и не противопоставлять одно другому).

Внутренняя свобода — идеальное состояние личности.

Сотрудничество возможно лишь между свободными, между людьми, которые внутренне, психологически не зависят друг от друга (хотя один может быть начальником, другой — подчиненным, один — учителем, другой — учеником). Сотрудничество и есть главный способ воспитания внутренне свободных людей, особенно там, где идет совместная работа, например учение.

Если предоставлять детям полную свободу, но не создавать при этом отношения сотрудничества, то выпадет главное в воспитании внутренне свободного человека — обострение совести. Именно в сотрудничестве, в желании работать вместе, в тонкой игре усилий каждого, во взаимном побуждении, которое делает ненужной требовательность, и рождается совестливое отношение к людям, работе, обязанностям.

При первом взгляде кажется, что лучшее место для воспитания внутренней свободы — это семья, потому что именно в семье определяется характер человека.

Но может быть, именно школа и может восполнить недостаток свободного воспитания в семье? Именно школа и может дать то драгоценное чувство свободы в работе, которое вызовет стремление к такой же внутренней свободе во всем?

В редкой семье удастся наладить отношения сотрудничества. Для этого надо иметь очень высокую родительскую культуру. В семье воспитывают непрофессионалы.

Другое дело школа. Будет время, когда педагогом-профессионалом будут считать именно того и только того, кто умеет учить детей в отношениях сотрудничества — воспитывать свободных. Все обучение будущих педагогов, вся их профессиональная тренировка будут направлены именно на это.

И вся школа будет приспособлена к такому обучению и такому воспитанию.

Ведь отчего учителя вынуждены сегодня требовать, принуждать, сердиться, обращаться к родителям? Оттого что вся школа, все ее порядки, все ее предметы и программы, все ее учебники рассчитаны на принуждение. Ничего удивительного в том, что многие учителя скептически относились к педагогике сотрудничества, а теперь еще более скептически отнесутся к идее воспитания внутренне свободного человека. С этими предметами, программами и порядками необходимы особые педагогические таланты, необходимо обостренное отношение к новому, чтобы добиться свободы и сотрудничества. Они и есть, эти таланты, у многих учителей, но далеко не у всех. У обычного учителя, которому приходится и заставить, и прикрикнуть,

и наказать, высокие идеи вызывают лишь раздражение: «Что вы там витаете в облаках? Дайте конкретный материал, чтобы мне легче было провести урок».

Но ведь нельзя учить и воспитывать без цели. И сегодня никто не учит и не воспитывает, никто не работает без цели, разве что совсем далекий от школы человек, по несчастью, вынужденный тащиться на урок и отбывать педагогическую повинность.

У всех цели, только они неосознанные, не сформулированы, они существуют в виде представлений о том, каким должен быть ребенок и каким должно быть учение.

Все дело в том, что довольно часто это ложные, опасные для ребенка представления. Можно было бы объяснить, каким образом они сформировались в наших головах, но сейчас не о том речь.

Я верю, я уверен, что школа может быть вся повернута к свободе и сотрудничеству, что это возможно. Но предстоит долгий путь смены представлений о школе.

Вот это и дает, и должен, на мой взгляд, дать манифест «Человек свободный»: не методику конкретных действий, а перемену, подвижку представлений о педагогическом идеале.

Смотрите, как просто: свобода и сотрудничество. Каждому — внутренняя свобода, всем — отношения сотрудничества.

4

ЕСЛИ РОДИТЕЛИ И ПЕДАГОГИ ПОСТАВЯТ ЦЕЛЬ НИКОГДА НЕ НАКАЗЫВАТЬ РЕБЕНКА, ИМ ПРИДЕТСЯ ИСКАТЬ ТВОРЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ, ЧТО САМО ПО СЕБЕ СТАНЕТ ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ. ДУХОВНЫЕ ЦЕЛИ ПОРОЖДАЮТ ДУХОВНЫЕ СРЕДСТВА.

ОБЫЧНО в работах о воспитании желаемые качества ребенка раскладывают по полкам: воспитание коллективизма, воспитание патриотизма, воспитание трудолюбия — и так далее. На каждое из воспитаний такого рода написаны диссертации. Между тем у больших педагогов ничего этого нет. Они ставят перед собой одну высокую, большую цель — и все остальное приходит само собой, об остальном и задумываться не надо.

Макаренко говорил о порочности уединенного средства — нельзя воспитывать, выбрав какое-то одно средство, нельзя верить в него безоглядно. Пример веры в уединенное средство — ремень, наказание, требование. Огромное число родителей свято верят в то, что ремнем сделаешь все; огромное число учителей верят, что суровой требовательностью всего добьешься. Уединенное средство.

Но вот уединенная цель — с ней как?

Все наоборот.

Если родители поставят перед собой единственную цель — никогда не наказывать ребенка и уж конечно никогда не бить его, — им, родителям, придется измениться. Сами того не замечая, они превратятся в прекрасных воспитателей, потому что вырастить ребенка без наказаний очень трудно.

Цель простая и единственная — не бить и не наказывать. Но для ее достижения придется изобрести столько разных средств, отыскать столько необычных выходов из трудных положений, что отец или мать поневоле становятся творческими людьми, а творчество — лучший воспитатель.

Когда у нас уединенное средство, нам не о чем думать: применяй, и все тут; если результаты получаются негодными — значит, нам достался негодный ребенок.

Когда у нас уединенная цель, мы словно получаем компас, мы знаем, куда вести дело, мы ищем средства, достойные цели.

Сейчас стало модным спорить на тему: цель оправдывает средства — цель не оправдывает средства. Отчего такой спор — понятно: кажется, что у большой нашей страны недавно была высокая цель, но средства для ее достижения применялись ложные.

Это все не так, все неправда. В самом слове «оправдывает» скрыто указание на негодность средств: доброе средство в оправдании не нуждается. Если цель оправдывает средства, значит, это дурная цель; вот в чем дело — в качестве цели.

Все дело в цели. Духовные цели сами собой порождают и духовные средства.

Так становится понятно, почему свобода — духовная цель и почему она может быть единственной уединенной — если пользоваться старой терминологией — целью.

5

СЛОВО «СВОБОДА» ОКАЗЫВАЕТСЯ ТРУДНЫМ И ЗАГАДОЧНЫМ. ОНО ЧАСТО ИСПОЛЬЗУЕТСЯ В ОБЕЩАНИЯХ И ЛОЗУНГАХ, НО РЕАЛЬНАЯ СВОБОДА РЕДКО ДОСТИГАЕТСЯ. ЛЮДИ ОТНОСЯТСЯ К ЭТОМУ СЛОВУ С ПОДОЗРЕНИЕМ, ТАК КАК ИСТОРИЯ ПОЛНА РАЗОЧАРОВАНИЙ. ОДНАКО ШКОЛА МОЖЕТ ПРИВИТЬ РЕБЕНКУ СТРЕМЛЕНИЕ К СВОБОДЕ, ПОДЧЕРКИВАЯ ЕЕ КАК ВЫСШУЮ ЦЕННОСТЬ, НЕ ТРЕБУЮЩУЮ ЖЕРТВ. ИДЕЯ И ИДЕАЛ СВОБОДЫ РАЗЛИЧНЫ: ИДЕАЛ — ЭТО ВНУТРЕННЕЕ СТРЕМЛЕНИЕ, ТОГДА КАК ИДЕЯ МОЖЕТ БЫТЬ НАВЯЗАНА.

СЛОВО «СВОБОДА» — труднейшее из слов. Оно живет странной, фантастической жизнью. В живой речи его не услышишь — только с трибун или с экрана телевизора. У свободы вот какая беда: это стандартный предмет обещаний. Свободу всегда обещают. Именно потому, что она всеобщий идеал, ею заманивают людей. Все восстания и революции проходили под знаменами будущей свободы. И всегда потом оказывалось, что ее как не было, так и нет.

Поэтому-то люди недолюбливают слово «свобода» и относятся к нему с подозрением. Сегодня это чувствуется как никогда.

Но при этом главное, что может дать школа ребенку, — стремление к свободе, уважение к ней.

Понимание свободы как ценности.

Как высшей ценности, которая, однако, не требует жертвоприношения.

Ничего в школе не должно быть принесено в жертву идее свободы.

Идея и идеал — совершенно разные вещи. Идея пропагандируется, внедряется, под нее пытаются подстроить жизнь. Идея захватывает человека и часто делает его одержимым — фанатиком.

Другое дело — идеал. Точка устремления. Мера, которой взвешивается все. Идеал — чисто человеческое явление.

Идеал — личное, внутреннее, к идеалу идут, стремятся, но странно создавать партию ради идеала...

Свобода так вожделенна, что художники и поэты всегда изображали ее женщиной. «Свобода на баррикадах» у французского художника — соблазнительная женщина с обнаженной грудью; «Свобода приходит нагая» — у русского поэта, и всегда ее берут, отвоевывают, похищают...

И очень может быть, что свободных людей растят женщины, а не мужчины. И кто знает, может, в нашей школе, где воспитывают почти одни только женщины, больше условий для свободного воспитания?

6

ВАЖНО РАЗЛИЧАТЬ РЕМЕСЛЕННУЮ И ДУХОВНУЮ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ. ВОСПИТАНИЕ СВОБОДНЫХ ЛЮДЕЙ В ШКОЛЕ НЕ СЧИТАЕТСЯ ПРИОРИТЕТОМ, И В ИТОГЕ ШКОЛА ПРОИЗВОДИТ НЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ, А ЗАБИТЫХ УЧЕНИКОВ. ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ С ДЕТЬМИ, И КАК ВОСПИТАТЬ ИХ СВОБОДУ, КОГДА САМА СИСТЕМА ЭТОМУ НЕ СПОСОБСТВУЕТ?

БОЮСЬ, что, прочитав манифест, многие учителя отложили его со словами «надоело» и «общие слова». Что поделать?

В работе учителя две составляющие: ремесленное и духовное.

Как и во всяком деле, как и во всякой профессии, ремесло, требования ремесла, или, лучше сказать, мастерства, человеку важнее — без ремесленных навыков, без мастерства работать просто невозможно. Учишь ты или, на новый лад, развиваешь — все равно нужны способы, методы, навыки.

«Как научить?» — первый и, может быть, последний вопрос каждого учителя.

«Как воспитать?» — этот вопрос задают себе гораздо реже и далеко не все.

То, что называется воспитательной работой, сведено в сознании многих учителей — так уж повелось — к проведению мероприятий, в лучшем случае — к индивидуальным беседам и разговорам. Существует ведь так называемая методика воспитательной работы: как провести сбор, праздник, классное собрание, экскурсию по местам боевой славы...

Ну и конечно, идет постоянное дисциплинарное воспитание: работай, делай уроки, сиди тихо, не опаздывай, не бегай, не дерись, не воруй, не кури, не дерзи старшим, не кричи, не бранись, не списывай, не прогуливай, не обижай девочек.

А быть подхалимом в школе разрешается. Тихоней — сколько угодно. Бояться сказать свое слово — пожалуйста. Трусить — можно. Ленишься душой — не возбраняется.

Наябедничать на товарища — в иных школах даже и приветствуется.

А внутренняя свобода? А человек свободный?

Это и в самом деле почти никому не нужно. Официальной школе — во всяком случае. Еще ни одному учителю не дали награды за то, что он воспитывает свободных людей, не было этого.

Хуже того: еще ни одного учителя не побрали и не осудили за то, что он не воспитывает свободных людей.

Если из школы выходят незнающие, неграмотные, неумелые — плохая школа, позор ей. Если выходят забитые, несамостоятельные, робкие в мыслях — школу могут и похвалить.

Школе такой, какая она есть, человек свободный не нужен.

Но ведь человеку-то нужна внутренняя свобода, но ведь людям, обществу свободные люди просто необходимы, мы все задыхаемся от недостатка свободных и честных людей!

Страшно вымолвить, но ведь и школа становится ненужной, если она не растит свободных, самостоятельных людей...

Вот ведь какое противоречие: учитель без ремесла — не учитель. Но учитель, у которого одно лишь ремесло и ничего больше, и ничего выше того, ничего такого, что сверх ремесла, словом, ничего духовного, — учитель ли он?

Вот наша общая беда: мы работаем в школе, куда ходят дети, у которых нет выбора. Учиться-то надо — ешь, что дают. Не хочет есть невкусное — нехороший ребенок, не хочет учиться — ленивый, нелюбознательный, хулиган... Не в колонию ли его? Он пропускает уроки.

Все время, уже сколько лет, думаю одно и то же и повторяю про себя одни и те же слова: «Что мы делаем с нашими детьми? Ну что же мы делаем с детьми?!»

Вот и пытаемся найти выход, понять, в чем причина наших неудач, почему в иные школы дети бредут как на каторжные работы; пытаемся выйти за пределы сегодняшних забот, в высокое, без чего воспитание детей невозможно.

А в ответ: «надоело», «высокие слова».

«Высокие» — синоним «пустые», «ненужные», «лишние».

Самое главное оказывается лишним!

Свобода нужна стране и обществу; но отдельному человеку — далеко не всегда.

Человек свободный чаще всего вызывает всеобщее восхищение, но ему-то самому каково — легко ли жить свободным?

И легко ли учить свободных детей?

Как сказала одна учительница, прочитав манифест: «Свобода? Ну придумали! И так им слишком много свободы дали!»

«Им» — это детям.

Слишком много свободы?

7

ШКОЛА НУЖДАЕТСЯ НЕ В ОСВОБОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ, А В ИХ ОБУЗДАНИИ. УЧИТЕЛЯ ВОСПРИНИМАЮТ СВОБОДУ КАК РАЗНУЗДАННОСТЬ И НЕПОДЧИНЕНИЕ, ЧТО ПРИВОДИТ К АВТОРИТАРНЫМ ОТНОШЕНИЯМ. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА НЕ МОЖЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ДЕТЯМ НАСТОЯЩУЮ СВОБОДУ, ТАК КАК ЭТО РАЗРУШИТ ЕЕ СИСТЕМУ. ИЗМЕНЕНИЯ В ШКОЛЕ ВОЗМОЖНЫ ЛИШЬ ЧЕРЕЗ НОВУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ВЕРУ, КОТОРАЯ ПРИЗНАЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ СВОБОДЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ. ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА НЕ МОЖЕТ БЫТЬ РЕЗУЛЬТАТОМ ПРИНУЖДЕНИЯ.

МАЛО ТОГО что школа не нуждается в освобождении ребенка, она действительно нуждается в его обуздании. Фраза «слишком много свободы им дали» точно выражает настроение многих учителей.

В течение почти целого века свобода в нашей стране рассматривалась начальством как разнузданность, неподчинение, опасное своеволие — делают что хотят.

Если человек делает что хочет, это считалось нехорошо. Предполагалось, что человек постоянно должен делать то, чего он не хочет делать. По сути, это лагерное представление о человеке, это отношения заключенный — надзиратель.

Но скажите положи руку на сердце: разве не эти же самые отношения царят в школе? Когда что-нибудь случается, директор бранит учителя и выговаривает ему: «Надо лучше смотреть за учениками».

Смотреть, надзирать, контролировать поведение... О воспитании и речи нет.

Слово «воспитанный» означает сдержанный, культурный, не нарушающий правил приличия. Снова поведение, снова внешнее. Ребенок, воспитанный до того, что не нуждается

в надзоре и надзирателе: они вмонтированы в него подобно внутреннему цензору, который еще недавно останавливал перья пишущих людей.

Но это ли идеал воспитания?

Итак, школе, судя по всему, для ее общепризнанных целей свобода не нужна.

Еще хуже другое: школа и не может дать ребенку свободу — по крайней мере та школа, которая есть, с ее уроками и классами, программами, отметками и экзаменами. Дело не в том, что классы переполнены; удержать на месте 10 мальчиков почти так же трудно, как и 30.

Школа, какая она есть, просто развалится, если вдруг вздумает дать детям свободу. Молодой учитель, полный самых гуманных идей и любви к детям, через два месяца приходит в отчаяние: дети словно мстят ему за то, что он не кричит, не вызывает родителей и не наказывает двойками за выкрики на уроке.

Дети мстят за свободу. Они воспринимают свободу как слабость. Они привыкают к войне с учителем еще в детском саду (все говорят, что первый класс из детсадовских детей учить очень трудно — они с первого дня видят в учителе противника, если не врага, и воюют с ним, как воевали с воспитательницей в старшей группе), они настроены на противостояние, это их радость, их восхитительная игра. Если учитель чуть отпускает вожжи, они рассматривают это как победу и ведут себя как победители, которым можно все.

Поэтому-то некоторые учителя и протестуют против манифеста «Человек свободный». Они воспринимают его однозначно: хотят подорвать дисциплину, развалить школу.

Точно так же отнеслись многие и к манифесту о педагогике сотрудничества.

Всякое покушение на святая святых школы — дисциплину — отвергается с порога. Тут проявляют невероятную бдительность и подозрительность: «Знаем мы! Знаем, зачем это делается!»

Покушение на дисциплину — покушение на власть; а власть — мы видим это на примерах большой политики — не отдают.

Власть над ребенком совершенно необходима учителю, иначе он не сможет учить так, как учат сегодня.

Так что же, нашей школе — век свободы не видать? И нашим детям?

Да ведь и детям нашим, увы, не нужна свобода. Философы нового времени пишут о свободе как о проклятии, пишут, что человек приговорен к свободе. Человек свободный? Но он не хочет быть свободным, подобно тому как он же, человек разумный, судя по всему, не хочет быть разумным. Что-то, а свободу насильно не всучишь. Свобода — единственное, что нельзя воспитать принуждением.

Снова и снова приходишь к основному противоречию: мы умеем действовать лишь принуждением, а свободу принуждением не выразишь, это невозможно по определению. Свобода и есть отсутствие принуждения.

Значит, что же? Очередная утопия? Новый всплеск мечтательности? Гуманистические выверты?

Так и слышу: «Хорошо вам, а вы пойдите дайте урок в шестом классе...»

Где же выход, где выход из этого противоречия?

Ясно одно: простым объявлением или предоставлением свободы ничего не добиться. Это и в самом деле будет разрушение школы, да и учителю не выдержать. Нельзя сказать детям: с завтрашнего дня вы свободны ходить или не ходить в школу, отвечать или не отвечать урок, делать или не делать домашние задания и можете делать на уроках все что хотите — а именно такие кошмарные картины возникают в голове иного учителя, когда он слышит слово «свобода» применительно к школе.

Но где же выход?

Выход, на мой взгляд, не в какой-то новой реформе школы, не в приказах по школе: «С завтрашнего дня...», не в мероприятиях, а совершенно в другом.

Облик школы сам собою переменится, если переменится...

Страшно сказать. Предстоит произнести непопулярное слово.

Нет, не учитель должен перемениться, это невозможно.

Должна постепенно перемениться педагогическая вера.

Если мы хотим воспитать внутренне свободных детей — внутренне свободных людей,

мы должны поверить в свободу, в то, что она действительно прекрасна, что она необходима и что она возможна.

Прекрасна, необходима и возможна.

О, какая большая работа предстоит — обращение в новую для многих педагогическую веру!

С той же силой, с какой верим мы сегодня в строгую дисциплину, отметки, принуждение, должны мы поверить, что ребенка можно учить по-другому — без принуждения; и вера наша сама приведет нас к свободному учению, которое будет в сто раз лучше, чем нынешнее учение.

Ведь главный результат наших сегодняшних страшных усилий, признаемся наконец, состоит в том, что сотни тысяч детей навсегда получают отвращение к школе, книгам, высоким истинам, учению. Мы кричим о непрерывном образовании, строим и выстраиваем системы такого образования, доказываем друг другу, что оно должно быть, — но как оно возникнет, как оно будет развиваться, если школа отбивает у многих охоту к учению?

С нас ведь не спрашивают любви к учению, с нас спрашивают лишь отметки, не очень даже вникая, насколько они истинны, правдивы, и как получены, и как поставлены.

Мы поддерживаем несвободную школу лишь потому, что нам позволяют закрывать глаза на все ее недостатки, а если честно — на все ее безобразия. Общественность устами иных газетчиков возопит иной раз: «Да что у нас делается?» — вопль этот прозвучит и стихнет, никем не услышанный.

Нельзя же так жить, нельзя же так плохо делать свое дело — и уж вовсе отвратительны ссылки на то, что вот, дескать, наших ученых принимают на ура за границей, что будто бы означает, что у нас хорошая школа. Ученых видят, на выучившихся ссылаются — а сколько невыучившихся? А почему детскую преступность, все возрастающую, не ставят школе в упрек?

Я отошел от главного, потому что постоянно слышу возражения и тороплюсь хоть накоротко ответить на них, но и не очень-то отошел: я хочу сказать, что этот переход в новую педагогическую веру просто необходим.

8

ВОСПИТАНИЕ СТАНЕТ ИСТИННЫМ, КОГДА МЫ НАУЧИМСЯ ОБРАЩАТЬСЯ К ВНУТРЕННЕМУ ЧЕЛОВЕКУ КАЖДОГО РЕБЕНКА, А НЕ ПРОСТО ОЦЕНИВАТЬ ЕГО ПОВЕДЕНИЕ. ВНУТРЕННИЙ ЧЕЛОВЕК — ЭТО МИР ЧУВСТВ И МЫСЛЕЙ, КОТОРЫЙ МЫ ЧАСТО НЕ ПОНИМАЕМ. ДРУЖБА МЕЖДУ ДЕТЬМИ — ЭТО СОЕДИНЕНИЕ ВНУТРЕННИХ МИРОВ. ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА МОЖЕТ ВЫЗВАТЬ ОДИНОЧЕСТВО, ЕСЛИ НЕ ПОДДЕРЖИВАЕТСЯ ТЕПЛОМ БЛИЗКИХ. ВОСПИТАНИЕ СВОБОДЫ ТРЕБУЕТ БЕЗМЕРНОЙ ОТДАЧИ И ТЕПЛА ОТ ВОСПИТАТЕЛЕЙ. СВОБОДА НЕ ИЗМЕРЯЕТСЯ, А ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ ВНУТРЕННИМ СОСТОЯНИЕМ ВОСПИТАТЕЛЯ, КОТОРЫЙ ДОЛЖЕН БЫТЬ СПОСОБЕН ПРЕДОСТАВИТЬ РЕБЕНКУ ЭТУ СВОБОДУ.

НАВЕРНОЕ, воспитание только тогда и станет воспитанием, когда мы научимся общаться с внутренним человеком, скрытым в каждом ребенке. Когда перестанем — или почти перестанем — думать о поведении, а полностью сосредоточимся на этом внутреннем человеке.

О свободе написаны тысячи книг, о свободном воспитании — сотни, но мне никогда не приходилось держать в руках книги о воспитании внутренней свободы, хотя термин «внутренний человек» встречается и в Новом Завете: «...крепко утвердиться Духом Его во внутреннем человеке» (Еф. 3, 16). Внутренний человек!

Не его ли мы должны воспитывать и наделять особыми, невидимыми, но такими ощутимыми и во внешнем мире достоинствами?

Ведь это лишь кажется, что в класс приходят девочки и мальчики в джинсах, ведь в действительности к нам собираются внутренние человеки — у каждого ребенка свой мир чувств, мыслей, желаний и забот, у каждого внутреннего человека своя биография, нам неизвестная, каждый живет в другом мире, которого мы не видим и не чувствуем.

И этот внутренний человек — он свободен изначально, всегда? Или никогда не свободен? Или не должен быть свободен? Или должен?

Мы не знаем. Мы беремся воспитывать детей, принимаем на себя ответственность за воспитание, мы лепим ребенка не по Божьему, а по своему образу и подобию, по своему усмотрению, даже не задумываясь о том внутреннем человеке, который рядом с нами. В лучшем случае говорят, что надо

понимать ребенка, сочувствовать ему — это, повторю, в лучшем случае; но многие ли из нас умеют понимать и сочувствовать и можно ли понимать внутреннего человека и чувствовать то же, что он чувствует? Как, по-видимому, мала та доля детского внутреннего человека, которая доступна нашему пониманию и чувству... Ведь чувствуем-то мы и сочувствуем по аналогии: я в этом случае чувствовал бы то-то; очевидно, и ребенок чувствует то же самое. А у него все другое, его внутренний человек совсем по-другому устроен, и в результате вечная жалоба: «Родители меня не понимают». И школа не понимает. И никто не понимает.

Эту трагедию переживают едва ли не все дети; потому-то друг, подруга, дружба — главное в жизни ребенка и особенно подростка. Дружба детей — это соединение, встреча внутренних человек. Это спасение. Потому-то дружба, как не раз было отмечено, и бывает настоящей лишь в юности, когда внутренний человек еще открыт. Позже с ним что-то происходит: в одних он засыпает, если не умирает, в других одевается в броню, а в третьих навсегда остается обнаженным и трепыхающимся, живым — вот им-то и труднее всего живется на этом свете.

Вот где опасность: внутренняя свобода может обернуться одиночеством, пустотой вокруг — и тогда она невыносима. Мы же — из крайности в крайность: или презренная толпа, коллектив, полное исчезновение индивидуальности, заглушение внутреннего человека — или полная свобода от всех, то есть отсутствие человека рядом, отсутствие даже и нужды в таком человеке, отсутствие потребности в привязанности и дружбе.

Внутренняя свобода — совершенно личное, одного лишь внутреннего человека касающееся; но воспитание ее не может быть индивидуальным делом. Наверное, внутренние свободные люди вырастают прежде всего в добрых, дружных семьях, где все зависят друг от друга — и не зависят.

А может быть, есть два типа внутренней свободы: свобода, взращенная в тепле, и свобода, взращенная в холоде? Печорин, судя по всему, принадлежал ко второму типу внутренне свободных людей.

Спрашивают: как же воспитать свободного человека?

Очевидно, теплом. Свобода требует затрат человеческой энергии, и одни люди добывают свободу на собственной энергии, а у других свобода сохраняется, выживает, укрепляется за счет энергии близких, в том числе и воспитателей.

Однако это же тепло может сделать человека зависимым, нестойким, изнеженным, а не свободным.

Так что же значит мера? Немножко тепла, немножко холода? Золотая середина?

Но у меня какое-то предубеждение против слова «мера» в педагогических делах. Я заметил, что житейская мудрость «во всем знай меру» кажется весьма мудрой в педагогических книгах, тут и спорить невозможно — конечно, мера... Но в живой реальности слово «мера» ничего не значит. Легко сказать — знай меру! Если бы знать...

А главное, в педагогических делах не должно быть ничего отмеренного, здесь всякая расчетливость опаснее безрассудства. Сколько я видел хороших родителей и учителей, все они отдаются детям безмерно, все совершают какие-то неразумности, все бесстрашны перед будущим, все ответственны, но не боятся ответственности. Таких-то и любят дети больше всего.

Это наблюдение или, может быть даже, это правило очень важно помнить, когда мы говорим о воспитании свободы.

Свобода безмерна, неограниченна. Хотя, конечно, свободы может быть больше или меньше, но эта величина не отмеривается, не педагогическими соображениями задается, а естественно определяется величиной, степенью внутренней свободы воспитателя. Чем шире душа, чем вольнее дышит сам воспитатель, чем сильнее он как человек, чем острее его совесть — тем больше свободы он в состоянии предоставить ребенку, а вместе со свободой и тепла.

Бывает, что дети или даже целые школьные классы как бы вырываются на свободу, сбрасывают с себя иго, полностью выходят из подчинения.

Свободны?

Нет.

И теперь понятно, почему это обычно не доводит до добра, и самая вольная вольница не дает свободных характеров — потому что без тепла, в ожесточении, в сопротивлении развивается внутренняя агрессия — сначала против мира, потом против себя самого. Агрессия же несовместима со свободой.

9

ШКОЛА ДОЛЖНА ПРЕДОСТАВЛЯТЬ ВОЗМОЖНОСТЬ КАЖДОМУ УЧЕНИКУ ПРОЯВИТЬ СЕБЯ, А НЕ ТОЛЬКО ТЕМ, КТО ДОБИВАЕТСЯ УСПЕХА В УЧЕБЕ. ПОДАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА МОЖЕТ ПРИВЕСТИ К БУНТУ И УХОДУ ПОДРОСТКОВ НА УЛИЦУ. СИСТЕМА ЗАСТАВЛЯЕТ ДЕТЕЙ ПОДЧИНЯТЬСЯ СИЛЕ И УНИЖАЕТ ИХ ЛИЧНОСТЬ. СВОБОДА ЗАВИСИТ НЕ ОТ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ, А ФОРМИРУЕТСЯ СВОБОДОМЫСЛИЕМ, КОТОРОЕ МОЖЕТ РАЗВИВАТЬСЯ ДАЖЕ В СТРОГИХ УСЛОВИЯХ.

...ШКОЛА ДОЛЖНА ДАВАТЬ — об этом писал и Сухомлинский — возможность проявить себя, чтобы постоянно путались ранжирные карты: в учении первый — этот, в спорте — этот, в школьном театре — этот, в самоуправлении — этот.

Первенство приносит освобождение. Если подросток не находит возможности ни в чем стать первым, он уходит на улицу. Школа угнетает его, а гнет выносят не все, и самые ценные для общества люди — именно те, кто не выносит гнета.

Вот и еще один признак внутренне свободного человека — он не выносит гнета. Он спокойно подчиняется обстоятельствам, не бунтует, но гнета — нет, не выносит. Давлению не поддается. Силой его ничего не заставишь делать.

А мы приучаем детей подчиняться силе. Не школьным правилам, не школьному порядку, а именно силе: «Не хочешь — заставим». Мы даже заставляем уважать по насмешливой пушкинской строке: «Он уважать себя заставил...» Но там-то шутливо, а мы-то всерьез: «Я тебя заставляю уважать старших... Как стоишь?»

Заставим — но ломаем.

Сколько таких школ, которые славятся умением ломать детей!

Обуздывать непокорных, родившихся с талантом свободы. Свободные от рождения вынуждены все терпеть — двойное унижение. Унижена личность, унижена свобода в личности.

Не такая ли у вас школа, читатель-учитель?

Но учение для отметок, но школа, в которой все ранжируется по успеваемости, отметкам, баллам, — школа для поступления в институт и не может быть иной. Она не ломает только тех детей, у которых особая природная способность — получать хорошие отметки, приспосабливаться. Я был отличником, я знаю это состояние — никакого страха, прекрасные отношения со всеми учителями, никаких забот. Своего рода свобода, но — жалкая свобода, свобода приспособления... Добровольно принимаемое рабство, никакой нужды в бунте. Бунтовать я начал позже, в этой же школе: когда я стал старшим вожатым, мне открылся доступ в учительскую и впервые меня пытались заставить делать то, что я не считал нужным делать.

Но может быть, эта неугнетенность в школьные годы, так нечаянно полученная мною, и дала силы на все последующие времена?

Выходит, школа дарит свободу лишь отличникам да двоечникам, презревшим учение. Или принимай, или презирай... Но не могут и не должны все быть отличниками, и нельзя, чтобы маленький человек прорывался в жизнь в сражениях.

Чем больше думаю о воспитании свободного человека, тем больше вижу, насколько это трудно и, главное, насколько все непонятно.

Больше всего поражает, что для воспитания свободных вовсе, кажется, и не нужна так называемая свободная школа. Ведь дети из благородных семейств, по рождению своему обреченные на свободную жизнь, воспитывались в самых строгих условиях, в пансионах, в муштре — многие с детства получали военное воспитание.

Значит, дело в чем-то другом?

Или те, свободнорожденные, но воспитанные в муштре, и вырастали несвободными?

Или существует какой-то дух свободы, который передается и в строгости, и в муштре?

Или свобода дается сознанием свободы и свободного положения?

Или свобода начинается с мысли, свободомыслия?

10

СВОБОДА В ПРОШЛОМ БЫЛА НЕРАЗРЫВНО СВЯЗАНА С ЧЕСТЬЮ, ЧТО ПОЗВОЛЯЛО ЛИШЬ СВОБОДНЫМ СОСЛОВИЯМ ПОЛЬЗОВАТЬСЯ ЕЮ. В СОВРЕМЕННЫХ ОБСУЖДЕНИЯХ О СВОБОДЕ ЧАСТО АКЦЕНТИРУЮТСЯ НА ЕЕ ОГРАНИЧЕНИЯХ. ИСТИННАЯ ЧЕСТЬ — ЭТО ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ, БЛИЗКАЯ К СОВЕСТИ. ВОСПИТАНИЕ ЧЕСТИ МОЖЕТ РАЗВИВАТЬ СОВЕСТЬ, НО ЕСТЬ РИСК СОЗДАТЬ «ЭРЗАЦ-СОВЕСТЬ», СТАВЯ ЧЕСТЬ ВЫШЕ ИСТИННЫХ ЦЕННОСТЕЙ.

...В БЫЛЫЕ ВРЕМЕНА свобода всегда сопрягалась с понятием чести. Людям из свободных сословий можно было предоставить свободу, потому что у них было понятие чести, воспитанное с детства. Ход общей мысли таков: простому люду свободу предоставить нельзя, потому что они не смогут ею воспользоваться: у них нет необходимейшего для пользования свободой — чести.

Свобода без чести, считалось, невозможна.

Потому мы и путаемся сейчас, потому и повторяем банальности вроде тех, что, дескать, свобода не означает вседозволенности, что свобода должна соединяться с дисциплиной — и прочие нелепости такого рода по формуле: «Свобода, но...»

Я был на одном учительском обсуждении манифеста «Человек свободный» — там каждый второй говорил не о свободе ребенка (о да, конечно, все за свободу), а о том, как ее ограничить.

Потому что мы не думаем о внутренних механизмах, обеспечивающих свободу.

Прежде таким воспитательным инструментом, повторю, было понятие чести. Недавно разговаривал с директором московской школы, и он рассказал мне, что у них в школе висит лозунг, который он, директор, взял из одной моей старой, двадцатилетней давности, статьи. Но этот лозунг придумал не я, он висел при входе 321-й школы, в которой я учился: «Люби свою школу, береги ее честь, уважай ее традиции».

Сильная штука. Вместо: сиди тихо, не бегай, не воруй, не бранись — береги честь школы. И никаких запретов! Запрет один, генеральный — не урони честь школы.

Все хорошо, но беда вот в чем: само понятие чести во многих случаях основано на искусственном отъединении какой-то группы людей, на противопоставлении ее всем другим людям; в основании чести — не человек, не человечество, не высшее, а бывает, и низшее — как в случае с воровской честью. Свобода и честь — это свобода, ограниченная законами чести, порою весьма нелепыми и опасными. Честь — пропуск в свободу, честь — глухой забор вокруг пятачка свободы.

Тут тупик, но тут и выход.

Ведь есть в языке, а значит, и в жизни высшее понятие чести. Не дворянская, не купеческая, не девичья — а просто честь человека. Не отъединенная, не отчужденная (честь школы — не моя, а школы), а просто честь человека.

Вот эта-то честь и приближается к совести так, что два эти понятия почти сливаются в одно.

И все же не сливаются, потому что в языке есть формула: «Честь и совесть».

Не одно. Совесть — правда во мне, совесть — из глубины веков, совесть — как закваска для выпечки хлеба, которую нельзя сделать самим, ее можно только взять где-то, потому что она вечная, несотворимая; а честь — нечто рукотворное, зависящее от окружения, от воспитания, от общения с людьми.

Так, может быть, тут и секрет воспитания совести, столь необходимой для воспитания внутренней свободы? Может быть, здесь ступени?

Мы воспитываем чувство чести — это легче, и механизмы воспитания чести более или менее известны, и есть традиции, — а тем самым воспитываем и совесть. Внутреннее с помощью внешнего. Мы же не можем сказать ребенку: «Ты поступил против совести» — мы этого не знаем; но вполне можно сказать: «Ты нарушил правила чести».

И опять сомнения: а может быть, это ошибочно? Может быть, таким путем мы воспитаем честь вместо совести? Эрзац-совесть? Сформируем честь, вместо того чтобы развивать совесть? Поставим честь выше

совести? И педагогические наши костыли станут вечными подпорками, а то и палками, чтобы бить ими по голове ближнего своего?

11

В ПЕДАГОГИКЕ ПРОИЗОШЛА СМЕНА ФОКУСА С «ФОРМИРОВАНИЯ» НА «РАЗВИТИЕ». ОДНАКО ПОНЯТИЕ РАЗВИТИЯ В ОСНОВНОМ ПРИМЕНЯЕТСЯ К УМСТВЕННЫМ СПОСОБНОСТЯМ, БЕЗ ГЛУБОКОГО ПОНИМАНИЯ, КАК РАЗВИВАТЬ СОВЕСТЬ. ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОВЕСТИ НУЖНА АТМОСФЕРА ПРАВДЫ, А УЧИТЕЛЬ ДОЛЖЕН ПОДДЕРЖИВАТЬ ЕЕ И СПРАВЕДЛИВОСТЬ, ЧТОБЫ ВОСПИТАТЬ СВОБОДНЫХ И СОВЕСТЛИВЫХ ЛЮДЕЙ.

СФОРМИРОВАТЬ можно что угодно, но на смену ключевому слову советской педагогики «формирование» пришло слово, которое давно, с двадцатых годов, таилось в полупризнанном состоянии и теперь вышло вперед, стало флагом педагогики постсоветской, — «развитие».

То было все формированием, теперь все стало развитием. Мне рассказывали, как группа педагогов, создавая проект новой школы, всюду писала «формирование, формирование»: им сделали замечание, они стерли в тексте немодное «формирование» и всюду написали «развитие». Проект прошел. Все в порядке.

А главное, идея развития пока что применяется лишь в одной очень узкой области педагогики для развития умственных способностей, да и то не всех, а именно тех, которые помогают учиться.

Получается вот что: и представить себе невозможно, как, например, развивать в человеке совесть, какие действия производить для этого; но несомненно, что совесть сама развивается или, если так можно сказать, укрепляется, становится главным во внутреннем мире человека, коль скоро в классе меньше принуждения, больше творчества, лучше отношения — если все кругом честно.

Развитие совести непредставимо; но можно представить себе поле, в котором человек становится совестливым.

Для пробуждения (развития? формирования? укрепления? сохранения?) совести ребенок должен расти в максимально правдивой атмосфере. Правда — кислород воспитания.

Я даже писал когда-то о правдообращении — человек выпитывает правду из мира и поддерживает ее своею жизнью, передает ее другим.

Свобода невозможна без правды. Когда сегодня говорят, что нет свободы, то чаще всего имеют в виду недостаток правды. Делай что хочешь — свобода? Нет, потому что нет правды.

Получается, что внутренняя свобода — это прежде всего свобода правды. Не просто правдивость или искренность, а вот это трудно передаваемое состояние правды. Свободный человек несет правду в себе, являет ее, вокруг него свет правды. Принято говорить о таких людях, что они служат правде; но они не служат, они свободны, они выражают ее. Свободными людьми поддерживается нравственность мира. А нынешние упреки в безнравственности и бездуховности неосновательны — какая же нравственность, какой дух, если нет свободы и свободных людей, нет свободного, то есть правдивого, слова?

Свобода не в том, что нет запретов; свобода в правде и совести — общественной правде и личной совести.

Учитель поддерживает, выражает правду и в том, чему он учит, и в отношениях с детьми — и тем, только тем, позволяет детям жить по совести. Пробуждает ее в ребенке, а не усыпляет. Внешне это выражается в том, что он всегда справедлив.

Совесть — способ существования правды в человеке; справедливость — способ существования ее в обществе. Мы чувствуем правду в себе — как совесть — и в своем окружении — как справедливость. Правда есть всегда, а реальной справедливости может и не быть, мы сами утверждаем ее своей жизнью. И совесть есть в каждом, но не каждый живет по совести, не каждый совестлив. Вертикаль «правда — совесть» есть и без нас, а горизонталь «справедливость — совестливость» требует наших нравственных и педагогических усилий, которые даются нам тем легче, чем сильнее верим мы в существование правды и совести.

Так и получается, что педагогические усилия, направленные на другого, невозможны без усилий нравственных, направленных на себя.

Подставьте вместо слова «правда» слово «свобода» — будет то же самое.

Тут и ответ на вопрос, как воспитать внутренне свободного человека: будем совестливы, будем поддерживать справедливость в классе и в школе — и дети наши вырастут свободными людьми.

Боюсь, что другого, более простого ответа нет.

12

ЕСТЬ ПРОТИВОРЕЧИЕ МЕЖДУ ПРАКТИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ УЧИТЕЛЯ И ВЫСОКИМИ ИДЕАЛАМИ СВОБОДЫ И ПРАВДЫ. УЧИТЕЛЯ ЧАСТО ИГНОРИРУЮТ ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ, СОСРЕДОТОЧИВШИСЬ НА ВНЕШНИХ АСПЕКТАХ. ОДНАКО НАСТОЯЩАЯ СВОБОДА ФОРМИРУЕТСЯ ЧЕРЕЗ ВНУТРЕННИЙ ДУХ, СТРЕМЯЩИЙСЯ К ДОБРУ И КРАСОТЕ.

ПОСТОЯННО мучит видимое противоречие между практической жизнью учителя, его заботами об уроке, о дисциплине, об отметках и контрольных, с одной стороны, и высокими словами о свободе, чести, совести, правде — с другой. Все время слышу пренебрежительное: «Да ладно! Да все это понятно! Вы скажите — как? Что я, учительница, должна делать?»

Мы всем своим воспитанием приучены пренебрежительно относиться к духовной стороне нашей жизни.

В институтах, конечно же, говорят, что учитель должен быть личностью, примером для учеников, что он должен любить детей и знать свой предмет, то есть идут по поверхностному, внешнему слою видимой жизни.

В лучшем случае говорят о душевных качествах — и то в форме долженствования: учитель должен быть добрым, в меру строгим, справедливым.

Но высшего слоя внутренней жизни человека, определяющей душевные качества, духовного, не касаются.

Между тем если не выйти на этот высший уровень, обойти высокие и потому, казалось бы, ненужные, непрактичные понятия, то все разговоры о свободе попросту теряют смысл и сводятся к прозаическим вопросам: разрешать ли детям шуметь на уроках, вводить ли в школе самоуправление и прочее.

Но эти вроде бы практические разговоры вполне бессмысленны, потому что все эти разрешать или запрещать почти не влияют

на самое главное — на внутреннюю свободу ребенка.

Ну что делать? Ну не получается. Сколько угодно примеров: вот будто бы свободная школа, где дети делают что хотят, но вырастают не свободными, а распущенными. Вот строгая школа с довольно суровой дисциплиной — а дети вырастают вольными людьми, раскованными и воспитанными.

И вот, наконец, самое загадочное и недоступное педагогике: в одном и том же классе, у одних и тех же учителей, при одной и той же системе вырастают и свободные дети, и сломленные, униженные, с комплексами...

Педагогика не объяснит этого парадокса. Или спишет различия на семейное воспитание, на прирожденные качества детей.

Судя по всему, ни один учитель не в состоянии вырастить весь класс, всю школу свободными людьми. Тут и в самом деле многое от семьи и от наследственности.

И все же к этому надо стремиться — не так ли?

Школа должна давать ребенку, подростку, юному человеку дух — точнее, укреплять его. Потому что лишь сильные духом (не волей — духом) действительно свободны.

Дух — это стремление, внутреннее и бесконечное стремление к бесконечному — к добру, правде и красоте.

Все наши желания конечны, они могут исполниться наяву или в мечтах; лишь желание добра, желание правды, желание красоты — бесконечны, они никогда не могут быть удовлетворены, хотя мы испытываем радость, когда познаем истину, когда вдруг ощущаем в себе любовь, когда встречаемся с прекрасным в искусстве и жизни.

Вот где подлинная свобода — в духе, в бесконечном стремлении человека к бесконечному, к добру, правде и красоте.

Высокий дух, как и совесть, есть в каждом — поэтому-то воспитание свободных людей и возможно. Но есть люди, слабые духом, их тяга к высокому слаба, или крайне слаба, или даже вовсе незаметна; и есть сильные, очень сильные люди, при всех обстоятельствах выбирающие правду и путь правды, добро и жизнь в добре, красоту и жизнь с красотой.

Они-то и представляются нашему взору как внутренне свободные люди, и встреча с таким

человеком радуется и вдохновляет нас — хочется жить.

Внутренние силы каждого из нас ограничены, в маленьком ребенке они очень слабы, но они есть, они укрепятся сами собой с возрастом — при условии, что мы будем поддерживать эти силы, если мы сами будем сильными духом, если в нас стремление к добру, правде и красоте достаточно велико.

Как без этого? Как учить детей, не понимая этого? Не понимая главного в учении?

Ведь все школьное учение в конечном счете сводится к тому, что мы научаем детей отличать правду от лжи, доброе от злого, красивое от некрасивого. Мы на своих уроках, идущих бесконечной чередой — десять тысяч уроков, если не больше, получает ребенок за время школьного обучения, — мы представляем детям внешний мир с его естественными, математическими, физическими, химическими законами, мы учим его, ребенка, читать, писать, считать, выражать свои мысли; мы развиваем его мыслительные способности, вооружаем логикой и всевозможными правилами, пробуждаем, наконец, его творческие возможности — и все для того и только для того, чтобы в нем укреплялся дух, потому что другого способа, без учения, судя по всему, нет.

И вот главное, ради чего школа, ради чего все эти десятилетние детские мучения и страдания (и наши мучения с детьми), — вот это главное и ускользает от нашего внимания.

Свобода — и цель, и не цель; свобода — концентрированное выражение духа.

Свободные школы дают детям дух свободы; но лучшие школы дают свободу духа. Свободу стремиться к правде, свободу быть добрым, не бояться быть добрым, свободу тянуться к красивому — быть свободным в своем чувстве красивого.

Мы говорим: свободный человек верит в себя, уверен в себе, в своих силах. Но что это значит? Чем это отличается от пошлой, невыносимой самоуверенности?

Да тем, что свободный не себе лично верит, а тому стремлению к правде, добру и красоте, которое он чувствует в себе. Это его собственное стремление — высший судья для него, это его вожатый, его проводник по жизни. На это свое

собственное неиссякаемое стремление он и опирается во всех трудностях жизни.

Свободный зависит от совести. Совесть же — основа духа. Без совести, без стремления к правде (что одно и то же) духа нет, он мертв. Но только совесть, соединенная с любовью, то есть добро и правда, другими словами — любовь и совесть, вместе составляющие красоту и красивое, — только эта духовная троица, когда она царит во внутреннем мире человека, и дает свободу, и освобождает.

13

В ПЕДАГОГИКЕ НЕ УДЕЛЯЕТСЯ ВНИМАНИЯ ВНУТРЕННИМ СВОБОДАМ, НАПРИМЕР, СВОБОДОМЫСЛИЮ. СВОБОДА СЛОВА В ШКОЛЕ ВАЖНА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ СВОБОДНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ, ПОЗВОЛЯЯ ИМ ВЫРАЖАТЬ СВОИ МЫСЛИ И ЧУВСТВА. ЗАПРЕТЫ И ПОДАВЛЕНИЕ СО СТОРОНЫ ВЗРОСЛЫХ МОГУТ ИСКАЖАТЬ ХАРАКТЕР РЕБЕНКА. ВАЖНО СОЗДАТЬ УСЛОВИЯ ДЛЯ САМОВЫРАЖЕНИЯ, ИНАЧЕ ДЕТИ ОСТАНУТСЯ БЕЗ СВОБОДЫ. КАК ЭТО НЕ ПАРАДОКСАЛЬНО, ИНОГДА СЛАБАЯ ШКОЛА МОЖЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ БОЛЬШЕ СВОБОДЫ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ.

В ПОЛИТИКЕ говорят о политических свободах — свободе слова, свободе печати, свободе собраний, свободе передвижений. Педагогика должна бы по аналогии говорить о внутренних свободах — но она этого не делает. Я не читал, например, ни одной статьи о воспитании свободомыслия в школе — ни педагогической, ни психологической, никакой. Между тем опыт воспитания свободомыслия в нашей стране есть.

Что в языке — то и во внутренней, психической жизни человека. Ни одно выражение, ни одно словосочетание не появляется случайно и уж конечно не случайно закрепляется. Существование устойчивого соединения слов всегда говорит о существовании явления или проблемы.

Прислушаемся: свобода мысли, свобода воли, свобода чувства, свобода совести, свобода духа — эти понятия есть в языке, и значит, эти явления есть в жизни — мы должны остановиться на них, заметить их и обдумать.

Для ребенка, для подростка, опутанных запретами, которые исходят от взрослых,

свобода состоит в том, что они могут разговаривать со взрослыми так, словно они ровесники, — без страха, без особого почтения к возрасту (но, конечно, с соблюдением норм вежливости). Чувство равенства со взрослыми — оно-то, повторю, для ребенка и есть чувство свободы.

Без свободы слова невозможна свобода мысли.

Свобода слова в детском обществе дает первый опыт бесстрашия.

Постоянно спрашивают: «А как же воспитать свободных?»

Вот один из самых первых практических шагов: допустите свободу слова в своем классе, на своем уроке. Она ведет к свободе мысли.

Пожалуй, нащупался принцип: для воспитания свободного внутреннего движения нужно допускать и поощрять свободу выражения мыслей, чувств, воли, совести.

От свободного самовыражения — к внутренней свободе.

Если верить психоаналитикам, все наши характеры искорежены запретами, которые налагает общество, подавлением чувств и желаний, причем больше всего мы страдаем от этого подавления в детстве.

Кто знает, что происходит с ребенком, когда он боится школы, вздрагивает от резкого слова учителя, вынужден по пять часов неподвижно сидеть за партой? Да, конечно, происходит так называемая социализация — ребенок приучается ко взрослым нормам поведения.

Но не рано ли — с семи, а теперь подчас и с шести лет? И не слишком ли дорога цена за социализацию?

Посмотрим, где и как ребенок может выразить себя в школе.

Рассказать ему о себе некому — кто его станет слушать? В лучшем случае раз в год дадут сочинение на тему «Как я провел лето». Говорить он не умеет, писать до седьмого, восьмого класса не умеет, а если напишет, то не учительнице же подавать сочиненное — она поправит ошибки да еще и отругает за них. Рисовать надо на предложенную тему или с натуры, петь — что все поют; сердиться, возмущаться — нельзя, выйдут неприятности.

Нет никакого способа выразить себя, никакой свободы!

Странно, что у нас еще появляются художники и писатели. Впрочем, с кем я ни разговаривал, все учились в плохих, на их взгляд, школах, и это их спасло.

Вот, наверное, единственный вид свободы, доступный нашим детям: свобода от школы. Конфликт со школой.

Получается так: чем слабее школа, чем менее старательно она учит, чем меньше внимания обращает на детей, тем она свободнее...

Но это ли идеал?

14

ТВОРЧЕСТВО ЯВЛЯЕТСЯ САМОВЫРАЖЕНИЕМ, КОТОРОЕ ДАРУЕТ ЧЕЛОВЕКУ СВОБОДУ. ДЕТИ, НЕ СТРЕМЯЩИЕСЯ К МАСТЕРСТВУ, СВОБОДНО ТВОРЯТ, ТОГДА КАК ОЖИДАНИЕ ОЦЕНОК ДЕЛАЕТ ИХ ЗАВИСИМЫМИ И НЕСЧАСТНЫМИ. ОЦЕНКА МОЖЕТ ПОДАВЛЯТЬ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, И ДАЖЕ ПРОСТЫЕ ЗАДАНИЯ СТАНОВЯТСЯ ИСТОЧНИКОМ СТРЕССА. ЛЕВ ТОЛСТОЙ УТВЕРЖДАЛ, ЧТО ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК МЕШАЕТ РАЗВИТИЮ. ВАЖНО СОЗДАТЬ УСЛОВИЯ ДЛЯ СВОБОДНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ, ЧТОБЫ ДЕТИ МОГЛИ ДУМАТЬ И ТВОРИТЬ БЕЗ СТРАХА ОШИБИТЬСЯ.

СВОБОДА, самовыражение и творчество...

Творчество и есть самовыражение, потому оно и дает чувство свободы — и тем больше, чем ближе человек к мастерству. Или, наоборот, если он, как ребенок, к мастерству не стремится. Да, вот причина, по которой ребенок свободен, когда рисует или даже когда строит песочную крепость на берегу реки: он не стремится к мастерству, он не ждет оценки.

Ожидание оценки делает ребенка несвободным. Он не выражает себя, не создает себя, он выполняет чужое задание — он ничем не отличается от раба. Его даже и бьют дома, если он плохо выполнит урок и учительница поставит двойку, то есть фактически пошлет домой записку с требованием побить сына. А что другое значат наши записки: «Надо лучше смотреть за ребенком»? Как могут смотреть мама и папа, если они на работе? Они только и могут что, вернувшись домой и заглянув в дневник, отругать или отлупить ребенка — других средств в их распоряжении нет.

Что же нам делать? Без отметок мы учить не умеем, а с отметками — беда. Видимо, все-таки надо научиться обходиться без отметок.

Или, наоборот, ставить такое количество отметок, что дети перестают обращать на них внимание. Беда ведь не в отметках — отличнику они не мешают, — а в детской зависимости от учительской отметки. В этом и заключается сложность всякого несамостоятельного учения: это, пожалуй, единственный род деятельности в жизни человека, когда он сам не в состоянии оценить свой труд: он не знает, хорошо он справился с заданием или плохо. Думает, что выучил урок, а начинает отвечать — двойка.

Добавим к этому, что иной ребенок до школы, научившись писать печатными буквами, может и рассказы писать, потому что никто не следит за его грамотностью, никто не поправляет ошибки. Когда же он приходит в школу, грамотность становится главным — и он перестает писать.

Лев Толстой считал, что в детских сочинениях нельзя поправлять грамматические ошибки; я часто рассказываю об этом учителям маленьких детей, но ни разу не встретил понимания. Недоумевают: а как же научить грамотному письму?

Вот и получается, что мы ради грамоты, ради почерка останавливаем развитие, глушим свободное самовыражение, отучаем от творчества. Тетрадки — любо посмотреть, но снова: какой ценой это дается?

А ведь у нас та учительница начальной школы считается хорошей, в классе которой чистые и красивые тетради...

Принято считать, что главный вид деятельности у младшего школьника — учебная деятельность. Но так ли это? Не получается ли, что мы в первых классах навсегда губим характер ребенка, отучаем ученика от свободы?

Ведь и на уроках развивающего обучения, где главное — диалоги, все равно учитель подводит к правильному ответу, все равно темой дискуссии остается далеко не самый интересный для ребенка вопрос о падежных окончаниях прилагательных.

А нельзя ли хоть в первых классах, где объем программных знаний не так уж велик и может быть уменьшен, нельзя ли все обучение превратить — не в игру, нет, а в творческий процесс?

От свободы люди умнеют. Свобода заставляет думать, несвобода отупляет.

Тут важное слово «заставляет»: приходится! Если тебе не дали точных указаний, что и как делать, приходится постоянно изобретать, искать выход, приспособливаться, а то и делать открытия. Современные педагоги постоянно пишут о том, что на их уроках дети будто бы делают открытия, но при этом о свободе ребенка не упоминают.

В лучшем случае детям предлагают некоторый выбор: чем мы сегодня будем заниматься? Это кажется настолько прогрессивным, что дальше некуда.

Но ведь выбор из двух-трех возможностей — не свобода.

Не знаю, не специалист, но может быть, кто-то из учителей напишет, как он делает уроки маленьких детей свободными? И нельзя ли научить ребенка писать не упражнениями, от которых слезы и слезы, а в свободном творчестве? Как сделать, чтобы ребенку и в самом деле приходилось думать на уроке — не подыскивать ответ на заданный вопрос («Думайте, дети, думайте... Кто первым поднимет руку? Саша догадался, молодец!»), а действительно творить? Не догадываться, а сочинять, конструировать, строить, воображать?

Вот чего нет у нас в школе: свободы воображения. Поэтому и самые одаренные дети словно гаснут, когда пойдут в первый раз в первый класс. А уж когда во второй раз пойдут...

А не может ли быть, что мы слишком много значения придаем игре (да и то на словах) и слишком мало — собственному творчеству ребенка? И нельзя ли придумать какие-то новые формы творчества, чтобы они были и доступны маленькому школьнику, и интересны ему, и развивали бы воображение, и позволяли выразить себя — чтобы по результатам работы, например, учитель мог догадаться о сегодняшнем настроении ребенка?

А ведь, судя по всему, должен сказать еще раз: без творчества свободы нет.

Мы беспокоимся о раннем умственном развитии. Борис Павлович Никитин доказывает, что если пропустить какой-то срок, то иные умственные способности угаснут;

японцы без ума от его идей и постоянно переиздают его книги и развивающие игры; но может быть, это относится и к способности жить свободным?

15

СВОБОДА МЫСЛИ, ЧУВСТВА И ВОЛИ НЕ ПОДРАЗУМЕВАЕТ БЕЗДУМНУЮ РАСПУЩЕННОСТЬ. ВЫСОКИЕ ПОНЯТИЯ, ТАКИЕ КАК СОВЕСТЬ И ДОБРО, ОСТАЮТСЯ ЧИСТЫМИ ТОЛЬКО ДЛЯ ПОРЯДОЧНЫХ ЛЮДЕЙ. ДУРНЫЕ УМЫ ИСКАЖАЮТ ИХ, И В КОНЕЧНОМ ИТОГЕ СТРАДАЮТ ОТ МУК СОВЕСТИ. ВОСПИТАНИЕ ТРЕБУЕТ ОСТОРОЖНОСТИ: ДЕЙСТВИЯ И БЕЗДЕЙСТВИЕ МОГУТ ИМЕТЬ НЕОБРАТИМЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ. СОЗНАТЕЛЬНОЕ БЕЗДЕЙСТВИЕ ИНОГДА ВАЖНЕЕ, ЧЕМ ДЕЙСТВИЕ. РЕБЕНОК ДОЛЖЕН УЧИТЬСЯ СВОБОДЕ, И ДЛЯ ЭТОГО ЕМУ НУЖНО ПОДДЕРЖИВАТЬ СВОЮ ВОЛЮ. ИДЕАЛЬНАЯ ШКОЛА СОЧЕТАЕТ СВОБОДУ И ЯСНОСТЬ ОТНОШЕНИЙ.

ИТАК, СВОБОДА МЫСЛИ, свобода чувства, свобода воли, свобода совести — все это вовсе не означает свободу от мысли, от чувства, от воли и совести, как думают, как пишут многие. Эти люди понимают под свободой лишь разнузданность, распущенность, бессовестность и с благородным гневом обрушиваются на эту карикатуру, их же воображением и созданную.

Высокие понятия, такие как свобода, совесть, честь, дух, добро, любовь, красота, сами по себе чисты как дети, от них не может быть вреда; но дурному человеку ничего не стоит развратить ребенка, исказить чистое понятие, превратить его в пошлость, заболтать — а потом осмеять.

Высокие понятия сохраняют свою высоту и возвышающую силу лишь для чистых людей. Дурные люди инстинктивно отталкиваются от них, потому что слышат в них тайный укор. Сказано: «...Жалок тот, в ком совесть нечиста» — именно жалок, его жаль, потому что нечистая совесть переводит жизнь в иной, бездуховный план, в мир без высоких понятий, в геенну огненную. Представление об аде родилось, несомненно, как отражение невыносимых душевных мучений. Я допытывался у одного мудрого священника: что такое ад? Он спросил меня:

— Вы испытывали когда-нибудь муки совести?

— Да.

— Вот что такое ад — вечная мука совести. Вечная. Навечно.

Я содрогнулся. Я впервые убоялся ада. Страшное слово — вечно. Людям свойственно бояться необратимых, непоправимых поступков, как боялся бы человек войти в комнату, из которой нет выхода.

Вот почему учителю приходится быть таким осторожным и осмотрительным: каждое его слово в классе, каждое его действие могут оказать необратимое влияние на душу ребенка.

Но, скажут, то же относится и к бездействию. Мы привыкли к тому, что действие лучше бездействия. Как будто это добро и зло. Деятельность всегда поощряется, бездействие осуждается. Однако бездействие бывает двух видов: от невнимательности, небрежения — это одно; а сознательное бездействие, сознательная осторожность, бездействие от чувства ответственности — другое.

Сознательное бездействие — одно из самых сильных педагогических действий. В воспитании внутренней свободы отказ от прямого действия, сознательное бездействие играет, может быть, решающую роль. Потому что действие наше часто бывает автоматическим, привычным, стандартным; оно не требует духовных сил, оно даже раздумий не требует. Сознательный же отказ от действия подчас дается нам большими душевными усилиями, он всегда рождается в сомнениях. Действие может быть всяким, сознательное бездействие — всегда поступок. Очень часто, когда у родителей сложности с детьми, приходится давать самый трудный для исполнения совет: на вопрос «Что делать с ребенком?» — отвечать: «Ничего». Но редко у кого хватает сил и мужества последовать этому совету.

Хорошо бы написать хоть небольшую книжку под названием «Педагогическое бездействие». У меня для нее много примеров, я не раз видел, как действие губит ребенка, а бездействие — спасает. Худшие дети вырастают у деятельных мамаш, худшие классы выходят из рук чересчур деятельных учительниц начальной школы.

И понятно почему.

Потому что действие — это приложение силы, использование власти; действие — это воля,

а она, как всем понятно, может быть дурной и злой, причем не всегда сами сознаем, какого рода волю направляем мы на ребенка.

Воля старшего по отношению к младшему только тогда добрая, когда она поддерживает волю ребенка, делает его сильнее.

Но чаще всего воля старшего направлена именно на волю ребенка, ограничивает ее, сдерживает или расслабляет, заставляет его отказываться от своего желания, от своей воли. У слабого волей — какая же свобода? Как ребенок научится свободе, если все его попытки проявить свою волю оказываются тщетными? Родители не уступают ребенку, боятся избаловать его, боятся, что он сядет на шею, — и получают в результате безвольное существо, с которым приходится нянчиться всю жизнь.

Так и в классе. Воля учителя может охранять и развивать волю ребенка, а может и размягчать ее или совсем убить.

Свобода воли — один из самых сложных этических вопросов; в этом понятии — корень свободы.

Замечательно решается проблема свободной воли религией.

С одной стороны — ни один волос не упадет с головы без Божьей на то воли: все в руке Божьей. С другой стороны — воля человека признается совершенно свободной, более того, именно вера приносит свободу.

Как же это?

Ответ удивителен. Если все упростить донельзя, ответ будет:

— А так.

И это самое точное, что только можно сказать. Ответ в том, что здесь величайшая загадка человеческой жизни: судьба наша детерминирована, предопределена — и в то же время мы абсолютно свободны. Это видимое противоречие, эта загадка и должна восприниматься как удивительное и прекрасное чудо. Попробуйте представить себе, что тайна исчезла и мир или полностью детерминирован, предопределен, или предопределения нет, судьбы нет, ничьей воли, кроме нашей, нет и человек свободен в худшем, ложном, нечистом смысле слова — распущен. Все можно и все возможно.

Один прекрасный философ еще в советские времена сказал: «Ребенок не объект, а субъект

воспитания». Не мы его воспитываем — он сам воспитывает себя. Эти красивые слова повторяли столько раз (сегодня лишь ленивый не перепишет эту фразу в свою научную работу), что она потеряла смысл. Все забыли, в каких условиях это было произнесено и для чего. Между тем ребенок и то и другое сразу — субъект и объект.

У апостола Павла есть все объясняющие слова: «Еще скажу: наследник, доколе в детстве, ничем не отличается от раба, хотя и господин всего: он подчинен попечителям и домоправителям до срока, отцом назначенного. Так и мы, доколе были в детстве, были порабощены вещественным началам мира...» (Гал. 4, 1–3).

Ребенок — наследник, господин всего, мы оставляем ему в наследство весь наш мир. Но он и раб, ничем не отличается от раба.

И господин всего — и раб.

Если он только господин или если он только раб, он не вырастет свободным, не сумеет принять наследство и управлять им достойно, он останется порабощенным вещественным началам мира до конца своей жизни.

Идеальное устройство школы — полная свобода для ребенка и для учителя и в то же время — полная определенность, ясность поступков и отношений. И свобода, и несвобода.

Как же это?

Ответ тот же: а так.

Другого ответа нет в природе.

16

РОЛЬ РЕБЕНКА В ВОСПИТАНИИ ДВОЙСТВЕННА: ОН И РАБ, И ГОСПОДИН. РАБ — ПОТОМУ ЧТО ПОДВЕРЖЕН ВЛИЯНИЮ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ, А ГОСПОДИН — В ТОМ, ЧТО САМ ФОРМИРУЕТ СВОИ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ОСОЗНАНИЯ. ШКОЛА ДОЛЖНА НЕ ТОЛЬКО ОТВЕЧАТЬ НА ВОПРОСЫ, НО И СТИМУЛИРОВАТЬ ДЕТЕЙ К ПОИСКУ ЗНАНИЙ, ВЫВОДЯ ДЕТЕЙ ЗА РАМКИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ.

РЕБЕНОК и раб, и господин всего. Как это понять? Раб — это понятно. Раб — это мы умеем. Но — господин?

Или того страшней — субъект своего воспитания? А тогда зачем я, педагог, за что зарплата идет? Мне кажется, эти слова — насчет

субъекта воспитания — не совсем правильны. Или неправильно понимаются нами.

Ребенок действительно воспитывается сам — какая-то работа изменения и развития идет в его сознании, в его душе; развивается дух. Но ведь идет-то она бессознательно, не целенаправленно — игра, соединение, сочетание обстоятельств и впечатлений. Не сразу и не у всех просыпается желание как-то изменить себя, сделаться чем-то. Фраза «ребенок — субъект своего воспитания», когда в нее вдумаешься, означает что-то другое, скрытое от нас; а скорее всего, ее повторяют потому, что она очень прогрессивна, что она направлена против авторитарной школы. В свое время она означала некий поворот в сознании, была как метка в игре «ты за кого?». Такие метки появляются постоянно, некоторые красивые фразы можно написать на значке и приколоть к груди, чтобы все видели.

Вот еще один педагогический значок: вдруг стало модным говорить, что вот-де школа отвечает на вопросы, которые ребенок не задает. И поэтому детям неинтересно учиться. Но сколько детей из класса способны задать вопрос, который стоил бы такого ответа, чтобы его слушали все? И если Петя задает вопрос, то значит ли это, что он, вопрос, интересен Коле?

Вот это и есть педагогическая демагогия: да, действительно, школа отвечает на незадаанные, а порой и на совсем не интересные ученику вопросы. Но что из этого следует?

Да, три четверти всех знаний, которые дает школа, никогда не понадобятся в бытовой жизни. Для того чтобы включить свет или даже для того чтобы починить выключатель, совершенно необязательно понимать сущность напряжения и силы тока — достаточно знать, что током при таких-то обстоятельствах может убить.

Но когда говорят «бесполезные знания», имеют в виду быт, только быт или некие практические, тоже по-своему бытовые действия. А кто выведет ребенка из быта в надбытовую жизнь?

В этом смысл школы. Знания она дает между прочим, и никогда не понять, какие из этих знаний пригодятся, какие — нет. Но школа выводит ребенка из бытовой жизни, из бытовых интересов в другие миры.

Школа не отвечает, школа спрашивает, а если умная школа — то она заселяет голову ребенка мучительно интересными вопросами, причем таким вопросом может быть решительно все. Но как построить уроки, чтобы дети сами, по своей воле, то есть свободно, думали на темы небытового свойства?

Шаг за шагом углубляясь в лабиринты свободы, мы подходим к каким-то очень простым вопросам, и вот они-то и оказываются самыми сложными, почти неразрешимыми. Предоставить свободу ребенку легко, но как при этом учить его?

17

ПЕДАГОГ-ФИЛОСОФ ДЖОН ДЬЮИ СЧИТАЛ, ЧТО ДЕТИ ДОЛЖНЫ УЧИТЬСЯ СВОБОДНО, ИССЛЕДУЯ МИР ВОКРУГ СЕБЯ, А НЕ ЗАУЧИВАЯ ГОТОВЫЕ ЗНАНИЯ. ОДНАКО ИДЕИ СВОБОДНОГО ОБУЧЕНИЯ НЕ ПРИЖИЛИСЬ В БОЛЬШИНСТВЕ ШКОЛ, ГДЕ ПРЕОБЛАДАЮТ ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ. НЕУДАЧА ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ДЬЮИ РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК ТРАГЕДИЯ XX ВЕКА. НЕОБХОДИМО ИСКАТЬ НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ. ВАЖНЫМ ПРИНЦИПОМ СВОБОДНОЙ ШКОЛЫ МОЖЕТ СТАТЬ МЫСЛЬ 16-ЛЕТНЕГО МАТЕМАТИКА-ВУНДЕРКИНДА ВЛАДИМИРА МАЗЕПУСА: «ЧТОБЫ ЧТО-НИБУДЬ УЗНАТЬ, НАДО ЧТО-НИБУДЬ ПРИДУМАТЬ».

ОТВЕЧАТЬ НА ВОПРОСЫ ДЕТЕЙ — это все было, пробовали.

Не многие из нас читали книги американца Джона Дьюи, который царствовал в западной педагогике почти всю первую половину XX века. Он говорил примерно то же самое: детей надо учить свободно тому, чему они хотят учиться. Дети сами знают, что им нужно, а что нет.

...Педагогическая философия Дьюи была порывом к свободе в школе. Учитель не навязывает знания, не отвечает на вопросы, которые дети не задают. Ученики учатся, как живут, — постигая мир не из учебников, а из реальности, в которой живут. Не получают готовые знания, а сами добывают их.

Но мировой школе пришлось отказаться от идей Дьюи. Пятьдесят лет пытались их внедрить во многих школах мира, а сейчас интерес к ним резко упал.

Не получается. Когда программы становятся серьезными, когда от учеников

требуются знания и знания — иначе они не сумеют учиться дальше, в высшей школе, не станут специалистами высокого класса, в которых так нуждается современная наука и техника, — все идеи свободного обучения оказываются непригодными. В лучшем случае ученику предоставляют свободу выбора, чему учиться — истории искусств или химии, — но это все. На уроках химии царит такой же учительский деспотизм, что и всегда царил, — иначе жуткую органическую химию не одолеть. Разборки, зубрежка, упражнения, задачи...

Все как было.

Взлет и падение идеи свободного обучения — великая трагедия двадцатого века. Мы не думаем о ней или даже не знаем о ней, потому что мы вообще мало думаем о школе и плохо знаем ее.

Так что же? Конец педагогическому поиску, конец развитию школы?

Неудача идеи свободного обучения, непопулярность альтернативных школ (единицы в море школ традиционных!) означают лишь одно: первый штурм, первые попытки взять школьную крепость, стены которой строили веками, не удался. Нужно искать какие-то другие пути. Не промежуточные (немножко принуждения, немножко свободы), а новые.

Или, может быть, другое понимание свободы ученика в школе?

...Я пишу эти бесконечные заметки для какого-то одного человека, мне не известного. Но я верю, что он где-то есть. Кто-то, может быть, молодой, может быть, умудренный опытом, прочитает их и, отвергнув все эти размышления, оттолкнувшись от них или зацепившись за мысль, совершит открытие.

Открытие! Вот чего жаждет современная педагогика. Мы, как на Колумбовом корабле, живем, работаем и ждем, ждем, пока с корзины на мачте не раздастся крик: «Земля!»

Где-то же она есть, педагогическая обетованная земля?

...Однажды я встретил шестнадцатилетнего мальчика Володю Мазепуса. Он сообщил мне великую педагогическую тайну, о которой я несколько раз писал и которой все равно никто не знает. Тайну, без которой свободной

школы нет и быть не может, тайну ценою в несколько многотомных «Педагогик».

Вот что сказал мне Владимир Мазепус, 16-летний сотрудник Новосибирского отделения Академии наук СССР:

— Чтобы что-нибудь узнать, надо что-нибудь придумать. А чтобы что-нибудь придумать, надо что-нибудь узнать.

Оценили? Возможно, это должно стать главным принципом свободной школы.

18

СВОБОДА НЕ РАВНА ВЫБОРУ ИЛИ НЕОБХОДИМОСТИ. ВАЖНОСТЬ СВОБОДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТОМ, ЧТО СОДЕРЖАНИЕ УРОКА И МЫСЛИ УЧИТЕЛЯ СОЗДАЮТ УСЛОВИЯ ДЛЯ УМСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ И САМОВЫРАЖЕНИЯ. ШКОЛА ДОЛЖНА БЫТЬ МЕСТОМ, ГДЕ РАЗВИВАЕТСЯ ВНУТРЕННИЙ МИР РЕБЕНКА, А НЕ ПРИНУЖДЕНИЕ.

ВОТ И ПОСЛЕДНЯЯ из заметок к манифесту. Я писал их без плана, писал для того, чтобы самому обдумать новую для меня идею и вовлечь читателя в эти размышления.

Мне кажется, попытка понять идею воспитания внутренней свободы относится к тому, что называют философией педагогики — если слово «философия» понимать расширительно: как изучение, исследование самых глубинных основ бытия и разных его сфер, в данном случае — педагогической сферы. Все, что над бытом, имеет свою философию. И конечно, есть еще не открытая, не разработанная до конца философия свободы, частью которой и является философия воспитания человека свободного.

Попытаюсь в немногих словах подвести итог: что же я понял, пока писал эти заметки?

Самое общее, то, без чего невозможно понять свободу в школе, без чего мы неизбежно скатимся к разговорам о том, сидеть ли детям за партами и вставать ли ученику во время ответа. Самое общее: свобода не есть осознанная необходимость, свобода не есть возможность выбора. Два самых распространенных определения путают все карты и дают ребенку лишь суррогат свободы.

В действительности человек — и взрослый, и ребенок — живет в постоянном противоречии между свободой и необходимостью, причем

лишь от него, от состояния его духа, от степени его развития зависит, приближается он к полюсу свободы или к полюсу необходимости. Свобода без необходимости, без ответственности за кого-то, за что-то, за чужую или свою жизнь превращается в нечто бессодержательное, бессмысленное. Свобода, сведенная к осознанной необходимости (и все же необходимости!), превращается в несвободу, в жизнь и работу по принуждению. Свобода возможностей или выбора вообще не имеет отношения к свободе. Действительно свободный человек не выбирает из готового и предложенного, жизнь не магазин, не склад возможностей, пусть даже и богатых, человек не покупатель, не потребитель возможностей, он создает свое, и вот этот момент сотворения собственной жизни и дает наслаждение свободой.

Свобода — высшее из наслаждений, и лишать ребенка этого наслаждения почти преступно.

Но как школа, которая вся состоит из необходимостей, может дать ребенку свободу? Лишь только мы пытаемся перевести свободу в формальный план, во внешний, школа перестает быть школой — и мы и наши дети традиционно приучены к дисциплине и заодно к ее нарушениям. Вместо движения к свободе получается борьба за дисциплину, и даже из обсуждений манифеста «Человек свободный» видно, что в мечтах все за свободу, а в реальной жизни учителей волнует главным образом дисциплина — без нее школа разваливается и все попытки дать детям свободу приводят к распушенности.

Следовательно, основное поле наших усилий должно быть направлено не на внешний, а на внутренний план учения.

Получается так: внешнее, бытовое, установленные правила и порядки должны быть настолько незыблемыми в школе и при этом настолько простыми, разумными, ясными, непереизбыточными, чтобы ребенок не замечал их и не думал о них, чтобы бытовая сторона школы вовсе не занимала его и не становилась предметом его усилий, очагом неприятностей; чтобы школа со всеми ее строгими (строгими!) правилами была удобна ребенку, занятому в делах своих и мыслях чем-то другим — не порядками в школе, а самим учением.

Свободная школа выводит ребенка в надбытовое, меняет не характер его, а содержание его внутреннего мира, направление его интересов. Школа буквально создает иной мир в душе ребенка, захватывает его новым, прежде недоступным содержанием жизни, раскрывает кругозор, уводит от пустых домашних разговоров о быте, и только там, в этом обновленном внутреннем мире, и возникает движение к свободе, ребенок получает свое «я» — свое свободное «я».

Вот главное: в бытовом мире свободы не может быть; когда о свободе говорят на бытовом уровне, то непременно объявляются всевозможные пошлости вроде того, что свобода одного кончается там, где начинается свобода другого. Да нет же, свобода нигде не кончается, но она не всюду живет.

В этих словах видимое противоречие между нигде и не всюду, но это одно из самых существенных противоречий жизни, которое нельзя ни разрешить, ни снять. Еще раз: на бытовом уровне быть свободным практически невозможно, быт — весь необходимость, и чем он труднее, тем больше давит он свободу.

Потому и получается, что, как только мы начинаем устанавливать и удерживать порядок и дисциплину вне забот о внутренней жизни, о внутреннем мире школьника и школьников, мы теряем все: и свободу, и дисциплину. Свободными в этом случае вырастают лишь единицы — дети, умеющие отключиться от бытовой стороны школы, а то и пренебречь ею.

Следовательно, проблема свободного воспитания на девяносто девять процентов лежит в области свободного обучения.

Не понимая сути свободного обучения, мы придаем слишком много значения внешним формам урока: нам кажется, что диалог всегда лучше монолога, что совместная работа лучше индивидуальной, и так далее.

В действительности же свобода мысли и чувства ребенка зависит от самого содержания урока, от того, что именно говорит учитель, какие мысли содержатся в том, что он говорит, насколько ясны и свободны эти мысли.

Ребенка закрепощает не школа, а урок. Речи учителя могут быть освобождающими, а могут быть затемняющими сознание, удушающими нерожденные вопросы, не

вызывающими радости открытия – вот они-то и закрепощают ум ребенка, они-то и создают ощущение несвободы. Когда мы говорим, что наши вопросы малоценны для детей, и ищем какие-то особые детские интересы (а они чаще всего бытовые), оказывается, что эти вопросы вообще малоценны, ничтожны – мы придаем им значение лишь потому, что они попали в программу.

Что все это значит на практике – на практике же и должно быть изучено. Свободное воспитание, свободное обучение прежде всего связаны с содержанием мыслей и материала, с которым сталкиваются дети. Как только мысль учителя освобождается, как только он овладевает искусством освобождения мысли ученика – сами собой устанавливаются отношения сотрудничества в классе.

Но что бы ни говорил учитель, у детей должно оставаться ощущение правды. Только правда пробуждает совесть, без которой нет свободного человека. Правда никогда не кажется ненужной, она возбуждает и успокаивает одновременно.

Совестью учителя слово становится правдивым и поддерживает совесть ученика.

Освобождающая мысль, освобождающее слово учителя сами собой порождают умственную активность, вопросы захватывают детей. В этом состоянии захваченности они и становятся способными к самовыражению – то есть к творчеству, которое одно только и создает свободный внутренний мир.

Чем ближе урок к творческой лаборатории, к собственному поиску правды, тем больше шансов, что мы вырастим внутренне свободного человека.

И в заключение: у нас говорили о всестороннем образовании – но оно содержит в себе принуждение.

Мы говорим о развитии способностей – но и оно содержит в себе принуждение: мы можем делать с учеником что угодно, уверяя его, что это полезно для развития его способностей. Причем мы никогда не знаем, каких именно.

А скорее всего, мы должны заботиться в школе лишь об одном – о внутренней свободе ребенка, подростка, молодого человека. И тогда сами собой разовьются его способности, и он получит хорошее образование.

Человек свободный

Манифест газеты «Первое сентября»

Высшая ценность

ВОСПИТАНИЕ ДОЛЖНО СОСРЕДОТОЧИТЬСЯ НА ФОРМИРОВАНИИ СВОБОДНОГО ЧЕЛОВЕКА, СПОСОБНОГО К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ МЫШЛЕНИЮ И ДЕЙСТВИЮ.

Прежняя идеология ушла не по воле злокозненных людей, как иногда думают и говорят, а потому, что в ее основании была красивая мечта – но несбыточная. В действительности мало кто верил в нее, поэтому воспитание постоянно оказывалось неэффективным. Официальная пропаганда, которой придерживалась и школа, разительно не соответствовала реальной жизни.

Теперь мы возвращаемся в реальный мир. Вот что в нем главное: он не советский, он не буржуазный, он действительный, реальный – мир, в котором живут люди. Хорошо или плохо,

но живут. У каждого народа своя история, свой национальный характер, свой язык и свои мечтания – у каждого народа свое, особое. Но в целом мир един, реален.

И в этом реальном мире есть свои ценности, есть свои высшие цели для каждого человека. Есть и одна высшая ценность, относительно которой выстраиваются все другие цели и ценности.

Для учителя, для воспитателя, для воспитания крайне важно понимать, в чем же состоит эта высшая ценность.

По нашему мнению, такой высшей ценностью является то, о чем люди мечтают и спорят тысячелетиями, что является самым трудным для человеческого понимания, – свобода.

Спрашивают: кого же теперь воспитывать? Мы отвечаем: человека свободного.

Что такое свобода?

СВОБОДА — ПОНЯТИЕ МНОГОГРАННОЕ, ВКЛЮЧАЮЩЕЕ «СВОБОДУ-ОТ» ВНЕШНЕГО ПРИНУЖДЕНИЯ И «СВОБОДУ-ДЛЯ» САМОРЕАЛИЗАЦИИ. ВНЕШНЯЯ СВОБОДА ОГРАНИЧЕНА, НО ВНУТРЕННЯЯ МОЖЕТ БЫТЬ БЕЗГРАНИЧНОЙ ДАЖЕ В ТРУДНЫХ УСЛОВИЯХ. ВОСПИТАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ — ВАЖНАЯ ЗАДАЧА, НЕ ЗАВИСЯЩАЯ ОТ ВНЕШНЕЙ СИТУАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ, И ОНА ЯВЛЯЕТСЯ ЦЕЛЬЮ ОБРАЗОВАНИЯ.

Чтобы ответить на этот вопрос, написаны сотни книг, и это объяснимо: свобода — понятие бесконечное. Оно принадлежит к высшим понятиям человека и потому принципиально не может иметь точного определения. Бесконечное не определимо в словах. Оно выше слов.

Сколько люди живут, они будут стараться понять, что же такое свобода, и стремиться к ней.

Полной социальной свободы нет нигде в мире, экономической свободы для каждого человека нет и, судя по всему, быть не может; но свободных людей — огромное множество. Как же это получается?

В слове «свобода» содержится два разных понятия, сильно отличающихся одно от другого. По сути, речь идет о совершенно разных вещах.

Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть «свобода-от» — свобода от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения — и есть «свобода-для» — внутренняя свобода человека для его самоосуществления.

Внешняя свобода, как уже говорилось, не бывает абсолютной. Но внутренняя свобода может быть беспредельной даже при самой трудной жизни.

В педагогике давно обсуждается свободное воспитание. Учителя этого направления стремятся дать ребенку внешнюю свободу в школе. Мы говорим о другом — о внутренней свободе, которая доступна человеку во всех обстоятельствах, для которой не надо создавать специальных школ.

Внутренняя свобода не зависит жестко от внешней. В самом свободном государстве могут быть зависимые, несвободные люди. В самом несвободном, где все так или иначе угнетены, могут быть свободные. Таким образом,

воспитывать свободных людей никогда не рано и никогда не поздно. Мы должны воспитывать свободных людей не потому, что наше общество обрело свободу — это спорный вопрос, — а потому, что внутренняя свобода нужна самому нашему воспитаннику, в каком бы обществе он ни жил.

Человек свободный — это человек, свободный внутренне. Как и все люди, внешне он зависит от общества. Но внутренне он независим. Общество может освободиться внешне — от угнетения, но стать свободным оно может лишь тогда, когда люди в большинстве своем будут внутренне свободны.

Вот это и должно быть, на наш взгляд, целью воспитания: внутренняя свобода человека. Воспитывая внутренне свободных людей, мы приносим самую большую пользу и нашим воспитанникам, и стране, стремящейся к свободе. Здесь нет ничего нового; присмотритесь к лучшим учителям, вспомните своих лучших учителей — они все старались воспитывать свободных, потому они и запоминаются.

Внутренне свободными людьми держится и развивается мир.

Что такое внутренняя свобода?

ВНУТРЕННЕ СВОБОДНЫЙ ЧЕЛОВЕК СВОБОДЕН ОТ СТРАХА, ЧУЖОГО МНЕНИЯ, СТЕРЕОТИПОВ, ЗАВИСТИ И АГРЕССИИ. В НЕМ ПРОЯВЛЯЕТСЯ ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ. ОН ДЕРЖИТСЯ ПРОСТО, ДУМАЕТ ПО-СВОЕМУ, ЦЕНИТ ЧУЖУЮ СВОБОДУ, НЕ КИЧИТСЯ СВОЕЙ СВОБОДОЙ, ЖИВЕТ СВОБОДНО. СО СВОБОДНЫМ ЧЕЛОВЕКОМ ЛЕГКО БЫТЬ, ЕГО ЛЮБЯТ. НО ЕСТЬ ТО, ОТ ЧЕГО ОН НЕ СВОБОДЕН — ОН НЕ СВОБОДЕН ОТ СОБСТВЕННОЙ СОВЕСТИ.

Внутренняя свобода так же противоречива, как и свобода вообще. Внутренне свободный человек, свободная личность, в чем-то свободен, а в чем-то не свободен.

От чего свободен внутренне свободный человек? Прежде всего от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он независим от толпы. Свободен от стереотипов мышления — способен на свой, личный взгляд. Свободен от предубеждений. Свободен от зависти, корысти, от собственных агрессивных устремлений.

Можно сказать так: в нем свободно человеческое.

Свободного человека легко узнать: он просто держится, по-своему думает, он никогда не проявляет ни раболепства, ни вызывающей дерзости. Он ценит свободу каждого человека. Он не кичится своей свободой, не добивается свободы во что бы то ни стало, не сражается за свою личную свободу — он всегда владеет ею. Она дана ему в вечное владение. Он не живет для свободы, а живет свободно.

Это легкий человек, с ним легко, у него полное жизненное дыхание.

Каждый из нас встречал свободных людей. Их всегда любят. Но есть нечто такое, от чего действительно свободный человек не свободен. Это очень важно понять. От чего не свободен свободный человек?

От совести.

Что такое совесть?

СОВЕСТЬ — ОСНОВА ИСТИННОЙ СВОБОДЫ. БЕЗ НЕЕ СВОБОДА ПРЕВРАЩАЕТСЯ В РАБСТВО СТРАСТЕЙ. СОВЕСТЬ — ЭТО ОБЩАЯ ДЛЯ ВСЕХ ПРАВДА, ПРОЯВЛЯЮЩАЯСЯ В ЧУВСТВЕ СПРАВЕДЛИВОСТИ. ОНА УКАЗЫВАЕТ НА ИСТИНУ И ПОБУЖДАЕТ СЛЕДОВАТЬ ЕЙ.

Если не понять, что же такое совесть, то не понять и внутренне свободного человека. Свобода без совести — ложная свобода, это один из видов тяжелейшей зависимости. Будто бы свободный, но без совести — раб дурных своих устремлений, раб обстоятельств жизни, и внешнюю свою свободу он употребляет во зло. Такого человека называют как угодно, но только не свободным. Свобода в общем сознании воспринимается как добро.

Обратите внимание на важное различие: тут не сказано — не свободен от своей совести, как обычно говорят. Потому что совесть не бывает своя. Совесть и своя, и общая. Совесть — то общее, что есть в каждом отдельно. Совесть — то, что соединяет людей.

Совесть — это правда, живущая между людьми и в каждом человеке. Она одна на всех, мы воспринимаем ее с языком, с воспитанием, в общении друг с другом. Не нужно спрашивать, что же такое правда, она

так же не выразима в словах, как и свобода. Но мы узнаем ее по чувству справедливости, которое каждый из нас испытывает, когда жизнь идет по правде. И каждый страдает, когда справедливость нарушается — когда попирается правда. Совесть, чувство сугубо внутреннее и в то же время общественное, говорит нам, где правда и где неправда. Совесть заставляет человека придерживаться правды, то есть жить с правдой, по справедливости. Свободный человек строго слушается совести — но только ее.

Учитель, цель которого — воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Никакого вакуума нет. Никакого госзаказа на воспитание не нужно. Цель воспитания одна на все времена — это внутренняя свобода человека, свобода для правды.

Свободный ребенок

ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА — ЭТО ПРИРОДНЫЙ ТАЛАНТ, КОТОРЫЙ МОЖНО РАЗВИТЬ ИЛИ ЗАГЛУШИТЬ. ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ — ПОДДЕРЖКА И ОХРАНА ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ РЕБЕНКА. ЕСЛИ РЕБЕНОК НЕ ЗНАЕТ УГНЕТАНИЯ И ЖИВЕТ ПО СОВЕСТИ, К НЕМУ ПРИХОДИТ НАВЫК СВОБОДЫ. ТОТ, КТО ХОЧЕТ ВЫРАСТИТЬ СВОБОДНОГО, ПРИНИМАЕТ РЕБЕНКА ТАКИМ, КАКОЙ ОН ЕСТЬ, ЛЮБИТ ЕГО И ВЕРИТ В НЕГО. НЕВЕРИЕ И СТРАХ ПЕРЕД СВОБОДОЙ ПРИВОДЯТ К УГНЕТАНИЮ ДУХА И ЗАГЛУШЕНИЮ СОВЕСТИ, ЧТО ФОРМИРУЕТ НЕСВОБОДНЫХ ЛЮДЕЙ.

Воспитание внутренне свободного человека начинается в детстве. Внутренняя свобода — это природный дар, это особый талант, который можно заглушить, как и всякий другой талант, но можно и развить. Этот талант в той или иной мере есть у каждого, подобно тому как у каждого есть совесть, — но человек или прислушивается к ней, старается жить по совести, или она заглушается обстоятельствами жизни и воспитанием.

Цель — воспитание свободного — определяет все формы, способы и методы общения с детьми. Если ребенок не знает угнетения и научается жить по совести, к нему сами собой приходят все житейские, общественные навыки, о которых так много говорится

в традиционных теориях воспитания. На наш взгляд, воспитание заключается лишь в развитии той внутренней свободы, которая и без нас есть в ребенке, в ее поддержке и охране.

Но дети бывают своевольны, капризны, агрессивны. Многим взрослым, родителям и учителям кажется, что предоставлять детям свободу опасно.

Тут проходит граница двух подходов в воспитании.

Тот, кто хочет вырастить свободного ребенка, принимает его таким, какой он есть, — любит его освобождающей любовью. Он верит в ребенка, эта вера помогает ему быть терпеливым.

Тот, кто не думает о свободе, боится ее, не верит в ребенка, тот неизбежно угнетает его дух и тем губит, глушит его совесть. Любовь к ребенку становится угнетающей. Такое несвободное воспитание и дает обществу дурных людей. Без свободы все цели, даже если они кажутся высокими, становятся ложными и опасными для детей.

Свободный учитель

СВОБОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ ИГРАЕТ КЛЮЧЕВУЮ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА. ЕГО ВНУТРЕННЯЯ СВОБОДА РАСКРЫВАЕТ ТАЛАНТ СВОБОДЫ В ДЕТАХ. ДЕТИ ТЯНУТСЯ К СВОБОДНЫМ УЧИТЕЛЯМ. СВОБОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ ОТНОСИТСЯ К РЕБЕНКУ КАК К РАВНОМУ, СОЗДАВАЯ УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВОБОДНОЙ ЛИЧНОСТИ.

Чтобы вырасти свободным, ребенок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь — свободного учителя. Поскольку внутренняя свобода не прямо зависит от общества, всего лишь один учитель может сильно повлиять на талант свободы, скрытый в каждом ребенке, как это бывает и с музыкальными, спортивными, художественными талантами.

Воспитание свободного человека посильно каждому из нас, каждому отдельному учителю. Вот то поле, где один — воин, где один может все. Потому что дети тянутся к свободным людям, доверяют им, восхищаются ими, благодарны им. Что бы ни происходило в школе,

внутренне свободный учитель может быть в победителях.

Свободный учитель принимает ребенка равным себе человеком. И этим он создает вокруг себя атмосферу, в которой только и может вырасти свободный человек.

Быть может, он дает ребенку глоток свободы — и тем спасает его, научает его ценить свободу, показывает, что жить свободным человеком возможно.

Свободная школа

СВОБОДНОМУ УЧИТЕЛЮ ЛЕГЧЕ ВОСПИТАТЬ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА В СВОБОДНОЙ ШКОЛЕ. СВОБОДНАЯ ШКОЛА — ЭТО НЕ ВСЕДОЗВОЛЕННОСТЬ, А ПРЕЖДЕ ВСЕГО СВОБОДНЫЙ УЧИТЕЛЬСКИЙ ДУХ, САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И УВАЖЕНИЕ ДРУГ К ДРУГУ. ВАЖНО, ЧТОБЫ В ШКОЛЕ ПОДДЕРЖИВАЛСЯ ДУХ СПРАВЕДЛИВОСТИ. ХОТЯ СТРОГИЕ ЭЛИТНЫЕ ШКОЛЫ ТОЖЕ МОГУТ ВОСПИТЫВАТЬ ЦЕННЫХ ЛЮДЕЙ БЛАГОДАРЯ СВОБОДНЫМ УЧИТЕЛЯМ, В СВОБОДНОЙ ШКОЛЕ ТАЛАНТ СВОБОДЫ РАСКРЫВАЕТСЯ У ВСЕХ ДЕТЕЙ. В ТАКУЮ ШКОЛУ ДЕТИ ИДУТ С РАДОСТЬЮ И ОБРЕТАЮТ СМЫСЛ ЖИЗНИ, УЧАСТЬ СВОБОДНО МЫСЛИТЬ И ЦЕНИТЬ СВОБОДУ.

Учителю гораздо легче сделать первый шаг к воспитанию свободного, легче проявить свой талант к свободе, если он работает в свободной школе.

В свободной школе — свободные дети и свободные учителя.

Таких школ не столь уж много на свете, но все же они есть, и значит, этот идеал осуществим.

Главное в свободной школе не то, что детям предоставляют делать все, что они хотят, не освобождение от дисциплины, а учительский свободный дух, самостоятельность, уважение к учителю.

В мире много очень строгих элитных школ с традиционными порядками, которые дают наиболее ценных людей. Потому что в них свободные, талантливые, честные учителя, преданные своему делу, — и потому в школе поддерживается дух справедливости. Однако в таких авторитарных школах далеко не все дети вырастают свободными. У некоторых, слабейших, талант свободы заглушается, школа ломает их.

Подлинно свободная школа та, в которую дети идут с радостью. Именно в такой школе

дети обретают смысл жизни. Они учатся думать свободно, держаться свободно, жить свободно и ценить свободу — свою и каждого человека.

Путь к воспитанию свободных

СВОБОДА — ЭТО И ЦЕЛЬ, И ПУТЬ. ВАЖНО ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ВСТУПИТЬ НА ЭТОТ ПУТЬ, ПРИЗНАВАЯ, ЧТО ОН ТРУДЕН И НЕ ОБХОДИТСЯ БЕЗ ОШИБОК. ГЛАВНЫЙ ВОПРОС ВОСПИТАТЕЛЯ СВОБОДНЫХ: НЕ УГНЕТАЮ ЛИ Я ДЕТЕЙ? НЕ УБИВАЮ ЛИ Я ИХ ТАЛАНТ СВОБОДЫ РАДИ ПОРЯДКА ИЛИ ПОЛЬЗЫ? ВАЖНО ПОСТОЯННО ЗАДАВАТЬ СЕБЕ ЭТИ ВОПРОСЫ. СВОБОДА УМИРАЕТ ТАМ, ГДЕ ПОЯВЛЯЕТСЯ СТРАХ. ПУТЬ К ВОСПИТАНИЮ СВОБОДНЫХ — ЭТО ИЗБАВЛЕНИЕ ОТ СТРАХА, ЧТОБЫ НИ УЧИТЕЛЬ, НИ УЧЕНИКИ НЕ БОЯЛИСЬ ДРУГ ДРУГА. ОСВОБОЖДЕНИЕ ОТ СТРАХА — ПЕРВЫЙ ШАГ К СВОБОДЕ. ВОСПИТАТЬ ДУХОВНО КРАСИВЫХ И ГОРДЫХ ЛЮДЕЙ — МЕЧТА УЧИТЕЛЯ.

Свобода — это и цель, и дорога.

Для учителя важно вступить на эту дорогу и идти по ней, не слишком уклоняясь. Дорога

к свободе очень трудна, ее без ошибок не пройдешь, но будем придерживаться цели.

Первый вопрос воспитателя свободных: не угнетаю ли я детей? Если я принуждаю их к чему-то — ради чего? Я думаю, что ради их пользы, но не убиваю ли я детский талант свободы? Передо мной класс, я нуждаюсь в определенном порядке, чтобы вести занятия, но не ломаю ли я ребенка, стараясь подчинить его общей дисциплине?

Возможно, не каждый учитель найдет ответ на каждый вопрос, но важно, чтобы эти вопросы были заданы себе.

Свобода умирает там, где появляется страх. Путь к воспитанию свободных — возможно, полное избавление от страха. Учитель не боится детей, но и дети не боятся учителя — и свобода сама собой приходит в класс.

Освобождение от страха — первый шаг на пути к свободе в школе.

Осталось добавить, что человек свободный всегда красив. Воспитать духовно красивых, гордых людей — это ли не мечта учителя?

Talent of freedom. Notes on the Manifesto "Free man"

Simon L. SOLOVEYCHIK

(1930–1996)

Soviet and Russian publicist, teacher, educational theorist, journalist, and founder of the newspaper *Pervoe Sentyabrya* ("The First of September"). In 1994, Simon Soloveychik wrote a series of articles, "The Talent of Freedom," following the publication of the manifesto "The Free Man" in his newspaper "Pervoye Sentyabra" ("The First of September").

TO CITE Soloveychik, S. L. (2026). Talent of freedom. Notes on the Manifesto "Free man". *Educational Policy*, 26(3), 110–136.

SOURCE OF THE PHOTO AND THE TEXT Soloveychik, S. L. (2017). Talent of freedom. Notes on the Manifesto "Free man". The First of September. <https://gtsx.ru/uiM3sMO>

© Soloveychik S. L., 2026

© The Publishing House «The First of September», 2026

Received: 20.07.2025

Accepted: 30.07.2025

Date of publication: 06.10.2026



Евгений ГОНТМАХЕР, Андрей ЩЕРБАКОВ

СОТРУДНИЧЕСТВО естественного и искусственного интеллектов в системе образования.
Принципы Концепции

Цель реформы состоит не в запрете LLM и не в передаче ей функций преподавателя и обучающегося, а в построении культуры ответственного сотрудничества естественного и искусственного интеллекта. Человеческое мышление сохраняет приоритет в определении целей, ценностей, смысла, ответственности и окончательном принятии решений; LLM расширяет возможности поиска, моделирования, анализа, критики и коммуникации.



Наталья АВАЛУЕВА, Любовь АСМОЛОВА

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ поведенческих индикаторов личностно-профессиональной зрелости

Личностно-профессиональная зрелость — это не статичный набор знаний («знаю»), а способность к успешному действию в неопределенных, сложных, ценностно-нагруженных профессиональных и жизненных ситуациях («могу и делаю»). Именно ситуационные задачи и кейсы позволяют увидеть зрелость в действии а не на словах, создавая для человека ситуацию выбора и необходимости принять решение.



Симон СОЛОВЕЙЧИК

ТАЛАНТ СВОБОДЫ. Заметки к манифесту «Человек свободный»

Внутренняя свобода — это природный талант, который можно развить или заглушить. Цель воспитания — поддержка и охрана внутренней свободы ребенка. Если ребенок не знает угнетения и живет по совести, к нему приходит навык свободы.



Александр АДАМСКИЙ

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ учительской деятельности в греческом просвещении V–IV вв. до н. э.

Профессиональное учительство как самостоятельный социальный институт возникло в Афинах V в. до н. э. не в силу культурного идеализма или философской традиции, но как прямой функциональный ответ на требования демократического полиса.