



РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗВЕСТИЯ

Российской академии
образования



№2 (74)

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ. ИСТОРИЯ РЕЛИГИИ

Васильева О.Ю.	Русские монастыри в истории государственности.....	6
Песьяков С.А.	«Повольничество» и монастырская колонизация Русского Севера в XIV–XV вв.: проблематика взаимоотношений.....	9
Великоцкая Н.Г.	Никон в Ферапонтовом монастыре: конфликт и попытки примирения между опальным патриархом и царем.....	22
Устинова И.А.	Монастыри Северо-Запада России в духовной карьере русских епископов XVII в. (из истории архиерейских поставлений в XVII в.).....	35
Дадыкина М.М.	«Хозяйствующий субъект» в монастырской экономике XVII века	50
Стародубцева М.С.	Повседневная жизнь женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века.....	66

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Золотарева А.В., Петрова М.П.	Состояние и проблемы построения муниципальной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров	77
--	---	----

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Басюк В.С., Илалтдинова Е.Ю.	Коллектив и личность: состояние и перспективы разработки и реализации исследовательской проблемы.....	93
Малыгин А.А., Смирнова И.Н., Масленникова О.Н.	Родительские установки и представления о ценности семьи у студенческой молодежи: условия формирования и практики поддержки ..	115
Кашекова И.Э., Акишина Е.М.	Культурный контекст и эстетические критерии воспитания традиционных ценностей в педагогических проектах, подготовленных по технологии «арт+»	128
Силантьев Р.А., Кравчук В.В.	Специфика дистанционных преступлений в отношении сотрудников средних и высших учебных заведений.....	141

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Чжан П., Борисенков В.П.	Аксиологические аспекты педагогического наследия В. А. Сухомлинского с позиций современной китайской педагогики	148
Боргояков С.А., Медведева В.В., Кузнецов А.Н.	Формирование системы национального образования в XIX — начале XX вв. как механизма консолидации народов России	161

Сорокин В.П.	Нормативное регулирование гимназического воспитания во второй половине XIX— начале XX вв.	179
---------------------	--	-----

СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЕНЫМ

Муллахметова А.Д.	Трансформации уроков литературного чтения как ресурс формирования читательской грамотности в начальной школе	190
Ширяев С.Д.	К вопросу о профессиональной ориентации подростков с онкологическими заболеваниями в условиях госпитальной школы.....	200

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

(ЖУРНАЛ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА», 1941г.)

Иванова С.В.	М.Н. Скаткин: ценность и актуальность наследия.....	213
С.А. Черепанов и М. Н. Скаткин	Основные вопросы пересмотра учебных планов и программ начальной, неполной средней и средней школы.....	216

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Зайцев В.В., Прохина Н.Ю., Сахарчук Е.И., Сергеев Н.К.	Волгоградский научно-образовательный центр РАО — представитель Российской академии образования в регионе	235
Савенков А.И., Поставнев В.М., Поставнева И.В., Двойнин А.М.	Феномен научной школы в зеркале творческого наследия В. С. Мухиной	248
Уба Е.В., Феоктистова Н.А., Баграмян Э.Р.	Опыт взаимодействия Российской академии образования и образовательных организаций: конкурс молодежных образовательных проектов «Территория культуры»	264
Бокова Т.Н., Кузнецов А.Н.	Компаративные исследования в сфере наук об образовании: тенденции и перспективы.....	279
Тихомирова Т.Н.	Психологическое благополучие, образовательные результаты и стратегия поступления в вуз: данные Всероссийского исследования первокурсников	289

РЕЦЕНЗИИ

Перминова Л.М.	Рецензия на книгу «Цели учителей и результаты учеников. Диалоги с читателями» ..	294
-----------------------	--	-----



Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77–89583 от 27.05.2025

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России; в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещен на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

К публикации принимаются научные статьи
по следующим специальностям:

Педагогические науки

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Психологические науки

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии; 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред;
5.3.7. Возрастная психология, 5.3.8. Коррекционная психология и дефектология

Исторические науки

5.6.1. Отечественная история; 5.6.5. Историография, источниковедение, методы исторического исследования; 5.6.6. История науки и техники

Учредитель: Российская академия образования

Адрес редакции: 119121, г.Москва, ул. Погодинская, д.8

Тел.: +7 (499) 245-07-84

E-mail: lzvestiyaRAO@yandex.ru

Сайт: <https://rusacademedu.ru/journal-news-rao/>

Периодичность: 4 номера в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 300 стр.

Подписано в печать: 26.06.2026 г.

Заказ №

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать посторонних предложений о публикации в журнале.



© Журнал «Известия Российской академии образования», 2026

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА,
ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА

Васильева Ольга Юрьевна, академик РАО, доктор исторических наук,
профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Басюк В. С. — академик РАО, доктор психологических наук,
доцент

Иванова С. В. — академик РАО, доктор философских наук,
профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Богданов С. И. — член-корреспондент РАО, доктор
филологических наук, профессор

Гагкуев Р. Г. — член-корреспондент РАО, доктор
исторических наук, профессор РАО

Галажинский Э. В. — академик РАО, доктор психологических наук,
профессор

Гарбовский Н. К. — академик РАО, доктор филологических наук,
профессор

Левицкий М. Л. — академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор

Лубков А. В. — академик РАО, доктор исторических наук,
профессор

Малых С. Б. — академик РАО, доктор психологических наук,
профессор

Онищенко Г. Г. — академик РАН, доктор медицинских наук,
профессор

Панарин А. А. — доктор экономических наук, профессор РАО

Реморенко И. М. — член-корреспондент РАО, доктор
педагогических наук, доцент

Садовникова Ж. В. — доктор педагогических наук, профессор РАО

Стриханов М. Н. — академик РАО, доктор физико-
математических наук, профессор

Тарасов С. В. — академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор

Филиппов В. М. — академик РАО, доктор физико-
математических наук, профессор



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

<i>Акишина Е. М.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор РАО
<i>Байрамов В. Д.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор социологических наук, профессор
<i>Богуславский М. В.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Бондырева С. К.</i>	—	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Брель Е. Ю.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент
<i>Бутова Р. Б.</i>	—	кандидат исторических наук
<i>Дёмин В. М.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Елкина И. М.</i>	—	кандидат педагогических наук, выпускающий редактор
<i>Кравчук В. В.</i>	—	кандидат философских наук, доцент
<i>Лазуренко С. Б.</i>	—	академик РАО, доктор педагогических наук, доцент
<i>Мачинская Р. И.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор биологических наук, профессор
<i>Метелкин Д. А.</i>	—	кандидат социологических наук, доцент
<i>Минюрова С. А.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Мухин М. Ю.</i>	—	доктор исторических наук, профессор
<i>Овчинников А. В.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук
<i>Орешкина А. К.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
<i>Савенков А. И.</i>	—	академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
<i>Силантьев Р. А.</i>	—	доктор исторических наук, профессор
<i>Степанов П. В.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор РАО
<i>Суворова Т. Н.</i>	—	доктор педагогических наук, профессор
<i>Тихомирова Т. Н.</i>	—	академик РАО, доктор психологических наук, профессор
<i>Филатова Ю. О.</i>	—	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор РАО



УДК: 93

Русские монастыри в истории государственности

Васильева Ольга Юрьевна

Доктор исторических наук, академик РАО, профессор, президент Российской академии образования, гл. научный сотрудник ИРИ РАН, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: mail@raop.ru

ORCID: 0009-0008-6009-2222

Для цитирования: Васильева О. Ю. Русские монастыри в истории государственности // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С. 6–8

На протяжении тысячелетней истории русская земля была неразрывно связана с деятельностью православных монастырей, игравших ключевую роль в становлении и развитии государственности и культуры, сохранении традиций и формировании национального самосознания. Они были центрами духовной жизни, образования и искусства, оказывая значительное влияние на развитие общества.

Первые крупные монастыри возникли еще в эпоху Древнерусского государства и быстро стали очагами образованности на Руси. Именно здесь зародились и развивались традиции иконописи, книжного дела и храмового зодчества, рукописные библиотеки монастырей хранили уникальные памятники древнерусской литературы и святоотеческой мысли. Первые монахи были образованнейшими людьми своего времени, и именно через них распространялась культура чтения и письма. Важнейшие произведения древнерусской словесности появились именно в стенах монастырей, начиная от жития святых и заканчивая хрониками исторических событий.

Одним из важнейших центров религиозной и культурной жизни был основанный в конце X — начале XI в. Киево-Печерский монастырь, ставший местом притяжения подвижников благочестия и интеллектуалов своего времени. Здесь зарождалась русская словесность, переплывались богослужебные книги, велись летописи («Повесть временных лет»), переводились труды византийских богословов.

В средние века некоторые соборы и монастыри стали настоящими центрами славянской письменности и культуры, в которых формировались школы и скриптории, где занимались созданием новых книг и сохранением старых рукописей. Древнейшим в Северо-Западной Руси был скрипторий монастыря святого Лазаря в Новгороде, бога-

той библиотекой выделялась Новгородская София, соборы Ростова Великого, Пскова, Переславля-Залесского.

В XIV в. Москва становится одним из главных культурных и духовных центров Руси, что напрямую отражается на развитии книгописания, наблюдается настоящий расцвет переписной традиции, книги становятся не только средством сохранения религиозных текстов, но и важным инструментом распространения знаний, просвещения и укрепления православной веры. Особую роль играли монастырские скриптории, где трудились опытные писцы, художники-миниатюристы и переплетчики. Среди наиболее известных центров книгописания того времени были мастерские Чудова и Андроникова монастырей, Троице-Сергиевой лавры, Серпуховского Высоцкого монастыря, а также Иосифо-Волоцкого монастыря. Позже к ним присоединился и Кирилло-Белозерский монастырь, который стал одним из крупнейших центров книжности на Русском Севере.

Многие монастыри располагались вдали от крупных городов, на малозаселенных территориях, служа отправной точкой для освоения новых земель. Особенное значение имели монастыри Русского Севера, среди которых выделяются такие известные обители, как Соловецкий и Кирилло-Белозерский монастыри. Основанные преимущественно в XIV–XV вв., они активно распространяли православие среди народов окраин, служили опорой веры в отдаленных регионах, поддерживая единство Русской Церкви в условиях географической удаленности.

Помимо духовного влияния, монастыри выступали важными хозяйственными центрами региона, ведя интенсивное сельское хозяйство, рыболовство и осваивая ремесла. Монастыри часто владели крупными землевладениями, хозяйствами и промысловыми угодьями. Они сдавали земли в аренду, собирали доходы, использовали деньги на строительство храмов, дорог, помощь нуждающимся. Некоторые монастыри обладали значительным влиянием на местную экономику, становились центрами притяжения торговцев и ремесленников. Монастырские хозяйства производили продукты питания, строительные материалы, древесину, мед, воск, ткани и другие товары. Наиболее ярким примером служит деятельность Троице-Сергиева монастыря, который стал мощным экономическим центром Московской Руси.

Кроме хозяйственного значения, монастыри оказывали значительное духовное воздействие на общество. Это были места паломничества верующих, приюты для стариков, сирот и больных. В трудные времена монастырская братия организовывала помощь голодающим, раздавала милостыню беднякам, заботилась о раненых и пострадавших.

Монастыри выполняли функции образовательных центров, в которых изучались письмо, чтение, арифметика, основы медицины

и богословия. Здесь создавались и хранились ценнейшие рукописи, книги, иконопись, фрески и художественные изделия. Не менее значимой была роль монастырей в формировании законодательства, общественной морали и этики. Они выступали проводниками нравственных норм, передавая знания о правилах поведения.

Помимо книжности, монастыри внесли огромный вклад в архитектуру русского города. Многие старинные храмы, колокольни и стены монастырей являются выдающимися памятниками русского зодчества. Примером является ансамбль Кирилло-Белозерского монастыря, который считается шедевром северорусской архитектуры XV в., а Соловецкие постройки XVI–XVII вв. знамениты своими оборонительными укреплениями и воплощением уникальной инженерной мысли тех времен.

Особый героизм проявили монастыри в тяжелейший период Смутного времени в начале XVII в. Многие святые места превратились в оборонительные крепости, защищавшие страну от польско-литовских захватчиков и шведских агрессоров. Например, знаменитый Троице-Сергиев монастырь сыграл выдающуюся роль в защите Московского царства, выдержав многомесячную осаду неприятеля, став символом стойкости русского народа перед лицом внешней угрозы.

После окончания Смуты и утверждения новой династии Романовых монастыри вновь оказались на переднем плане возрождения культурно-экономического потенциала страны. Благодаря своим обширным земельным владениям и хозяйственной деятельности, они становились центрами экономического роста, способствуя восстановлению разрушенных городов и поселений. Одновременно с этим монастыри сохраняли древние летописи, иконы, богослужебную утварь, продолжая оказывать огромное влияние на формирование национального сознания.

Таким образом, православные монастыри оказали огромное влияние на культурное развитие России, сохранив богатое интеллектуальное наследие, укрепляя национальную самоидентификацию и создавая неповторимый облик русской духовной культуры. Начиная с ранних времен и до наших дней монастыри остаются важной частью исторического наследия и национального достояния нашего народа. Они воплотили собой глубокую духовную жизнь, обеспечивали сохранение православной веры и традиций, оказывали значительное влияние на культурное и экономическое развитие Российского государства, формируя целостную основу российской цивилизационной самобытности.

Дата поступления статьи в редакцию: 10.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 10.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 93

«Повольничество» и монастырская колонизация Русского Севера в XIV–XV вв.: проблематика взаимоотношений

Песьяков Сергей Алексеевич

Кандидат философских наук, доцент кафедры социальных наук и технологий
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет
«МИСИС», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: s.pesyaakov@misis.ru
ORCID ID: 0000-0003-3240-7705

Аннотация. Статья посвящена историческим проблемам колонизации Русского Севера. В процессе изучения различных типов колонизационных процессов учитывается наличие трёх основных колонизационных волн: промысловой (военно-торговой), крестьянской и монастырской. В данной статье рассматриваются вопросы взаимоотношений между военно-торговыми и монастырскими колонистами, так как в процессе христианизации новых северных территорий первые миссионеры шли по следам первоисследователей этих регионов — вооружённых отрядов новгородских охотчих людей, получивших наименование «повольников». На рубеже XIV и XV вв., благодаря данным агиографических и летописных источников, мы фиксируем отдельные случаи контактов между миссионерами и повольниками: в статье рассматривается специфика их отношений на примере деятельности Стефана Пермского в Зырянской земле. Высказывается гипотеза о том, что основной точкой пересечения интересов могла быть политическая борьба между Новгородом и Москвой (до 1478 года) за контроль над промысловыми регионами, где монастыри, как правило, основанные выходцами из московского княжества, были проводниками великокняжеской власти, а повольники, собираемые за счет новгородского боярства, становились инструментами новгородской экспансии.

Ключевые слова: Новгород, Русский Север, ушкуйники, повольники, монастыри, колонизация, миссионеры, Стефан Пермский, церковная история.

Для цитирования: Песьяков С. А. «Повольничество» и монастырская колонизация Русского Севера в XIV–XV вв.: проблематика взаимоотношений // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С. 9–21

“Povolnichestvo” and Monastic Colonization of the Russian North in the 14th–15th Centuries: the Problems of Relationships

Pesyaov Sergey A.

PhD in philosophy, Associate Professor of Department of Social Sciences and Technologies, «National University of Science and Technology «MISIS», Moscow, Russian Federation

E-mail: s.pesyaov@misis.ru

ORCID ID: 0000–0003–3240–7705

Abstract. *The article is devoted to the historical problems of colonization of the Russian North. In the process of studying various types of colonization processes, the presence of three main colonization waves is taken into account: hunting (military-commercial), peasant and monastic. This article examines the issues of the relationship between military-commercial and monastic colonists, since in the process of Christianization of the new northern territories, the first missionaries followed in the footsteps of the original explorers of these regions — armed groups of Novgorod hunting people, who received the name "povolniki". At the turn of the 14th and 15th centuries, because of the information of hagiographic and chronicle sources, we record individual cases of contacts between missionaries and povolniki: the article examines the specifics of their relations using the example of Stephen Permsky's activities in the Zyryan land. It is hypothesized that the main point of intersection of interests could be the political struggle between Novgorod and Moscow (until 1478) for control over the commercial regions, where monasteries, usually founded by immigrants from the Moscow principality, were the conduits of the grand ducal power, and the povolniki, collected at the expense of the Novgorod boyars, became instruments of the Novgorod expansion.*

Keywords: Novgorod, Russian North, ushkuyniki, povolniki, monasteries, colonization, missionaries, Stefan Permsky, church history.

For citation: Pesyaov S. A. “Povolnichestvo” and monastic colonization of the Russian North in the 14th–15th centuries: the problems of relationships// *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. № 2 (74). P. 9–21

Научной проблемой, неизменно притягивающей к себе внимание историков, является специфика колониационных процессов, благодаря которым расширялись границы сначала Древнерусского государства, а затем Русского царства и Российской империи. Огромные, малонаселённые просторы побережья Белого моря, Заволочья (Важская земля, Подвинье и Поонежье), Вологодской и Вятской земель, а затем и Сибири осваивались русскими людьми в течение многих столетий. Исследование колонизации Севера породило немало вопросов — от

динамики географических границ до социальных процессов, составлявших движущую силу первопроходцев и идущих за ними колонистов. Среди научных проблем, возникающих при изучении освоения Российского Севера, особняком стоит роль Русской Православной Церкви, чьи представители сыграли в деле освоения северных территорий России беспрецедентную и уникальную роль. Православные подвижники-миссионеры уходили из обжитых мест в «пустыни», основывая обители, развивая их в качестве центров духовной и экономической жизни; контактировали с местным населением, распространяя христианство и создавая основу для распространения политической власти России на новых землях.

Начиная с XIX века в историографии принято выделять три последовательных этапа колонизации Севера: промысловая (военно-торговая), крестьянская и монастырская. Важной целью исследователя в этой области становится выделение специфики каждого из типов колонизации. Сложность этой задачи метко охарактеризовал В. О. Ключевский в труде «Православие в России», сформулировав главную познавательную проблему, связанную с исследованием взаимоотношений между разными формами колонизационной активности: «Монастырь не был ни первым, ни единственным двигателем заселения Северо-Восточной Руси; он только внес в него особенные элементы, каких не приносили с собой ни новгородский повольник, ни боярин-вотчинник, ни вольный крестьянин, действовавшие наряду с монастырем в этом заселении. В определении этих особенных элементов и состоит первая и существенная задача историка монастырской колонизации» [4; с. 432]. Особый интерес представляют взаимоотношения между разными типами колонизационных процессов, а также фиксация их в исторических источниках. К сожалению, проблема отношений между повольниками и миссионерами в XIV–XV вв. не находит подробного отражения в исторических исследованиях, поэтому данная статья может рассматриваться в контексте формулировки подобной исследовательской проблемы и гипотезы.

Первые эксцессы военно-торговой колонизации прослеживаются с XI в. — с упоминания в Новгородской летописи поездки в Югру сборщика дани Гюряты Роговича в 1096 году [8; стб. 234–235]. Вслед за тем к освоению Севера подключились крестьянское население и православные подвижники.

Что касается продвижения крестьянского населения, то археологические раскопки Челмужских курганов на северо-восточном берегу Онежского озера, относящихся к X–XI векам, указывают на сельских колонистов славянского происхождения, скорее всего,

проживавших в этих суровых краях [6]. Постепенно территория Новгородской земли расширялась на Север (в сторону Белого моря) и Северо-Восток (Заволочье), что стимулировало процесс продвижения крестьянских общин в малонаселенные районы из центральных районов Новгородщины с её земельным голоданием. Параллельно осуществлялась крестьянская колонизация со стороны так называемых низовских земель — ростовского и московского княжеств. Крестьянское освоение Русского Севера представляет собой отдельное большое поле для исследования со своим специфическим кругом источников, и в данном исследовании мы не рассматриваем его проблематику.

Начало монастырской колонизации относится к XIII в. и связано с появлением сначала новгородских миссий в Заволочье, а со второй половины XIV в. — ростовских обителей около Белого озера. В качестве исторических источников в исследовании монастырской колонизации становятся жития святых и местные летописные традиции (новгородская, вятская, устюжская и т.д.).

Центром, из которого «волнами» начала расходиться монастырская колонизация Севера, принято считать Троице-Сергиев монастырь. Начиная с XV века именно его подвижники основали не менее тринадцати монастырей, ставших религиозными и экономическими центрами новых территорий. Самыми известными из них являются Кирилло-Белозёрский, Ошевенский, Соловецкий и Сийский. Как очень верно заметил историк Русского севера Ф. С. Томилов: «Если провести от Троице-Сергиева монастыря две линии на север: одну на Вычегду, а другую на Белое озеро, то этими линиями и будет очерчено пространство, по которому шла монастырская колонизация на Север» [12, с. 29]. Тем не менее стоит отметить, что монастыри в пустынных местах основывались и до этого: с конца XIII века отмечается появление отдалённых монашеских обителей в Новгородской земле [2; с. 99].

В свою очередь, можно выделить три волны монастырской колонизации. Первый этап — новгородская миссионерская деятельность в Прионежье и на побережье Белого моря (конец XIII — начало XV века). Второй этап включает продвижение монашествующих из ростовского и московского княжеств в направлении Белоозера, Вологодчины, Вычегды, Мезени и Печоры (середина XV — конец XVI века). К третьему этапу относится освоение пустынных и малонаселенных районов Приуралья, Приполярья, Северной Двины, Печоры и Оби (XVII — начало XVIII века).

В процессе христианизации новых северных территорий первые миссионеры шли по следам первоисследователей этих регионов —

вооружённых отрядов новгородских охочих людей, получивших наименование «повольников». Именно с них начинается история колонизации Русского Севера. Продвигаясь по северным рекам, новгородцы расширяли северные границы от Кольского полуострова до Приуралья, увеличивая богатства Новгорода Великого за счёт добычи пушнины и сбора её в виде дани с местных племён.

«Повольничество» — военно-политическое и социальное явление, специфически присущее северо-западным землям Руси в XI–XV вв. Мы опустим историографическую полемику о сущностных характеристиках повольничества, таких как временные рамки этого явления, социальных ролях его представителей и пр. Исследователи данного явления, опираясь на источники (главнейшими из которых являются московские и новгородские летописные своды, а также грамоты Новгорода Великого, Пскова), сходятся на следующих составляющих повольничества как исторического явления, о которых ниже.

Повольники (в XIV–XV вв. называемые также «ушкуйниками») представляли собой изначально иррегулярные вооруженные отряды, собираемые ради речных и морских походов (разбойных, даныщических, промысловых, разведывательных и т.д.), часть из которых оседала в качестве временных или постоянных поселенцев на огромных территориях Новгородской земли в XI–XV вв. и прилегающих к нему земель Заволочья (в бассейнах Онеги, Северной Двины, Мезени, Сухоны и их притоков). Принцип комплектования повольнических отрядов базировался на добровольных началах, что отражено в самом наименовании этого явления. «Поволить» в словаре Даля означает «захотеть, похотеть, пожелать», а самим повольникам Владимир Иванович дал такое определение — «новгородская вольница, охотнички; самовольщина, ушкуйники, шайки молодежи, пускавшие на ушкуях (ладьях) или конные, на торговлю и на грабеж, на открытия и за данью по Волге, Каме и пр.» [17].

Хронологические рамки существования повольничества довольно широки: от первых упоминаний военных походов новгородских сборщиков дани на Югру 1032 года до последних походов ушкуйников второй половины XV века. Повольничество не было явлением чисто новгородским и нет необходимости ограничивать его только знаменитыми новгородскими ушкуйниками (термин, который использовали, «низовские», например, московские летописи, тогда как новгородские летописцы именовали «молодыми людьми» или «молодцами новгородскими»). Судя по летописным упоминаниям, подобного рода отряды собирались также в Пскове, Вятке и прочих фронтирных городах.

В течение своей истории повольничество выполняло ряд функций. Прежде всего, военную, о чём ещё в XIX в. неоднократно высказывались историки. Так, исследователь новгородской земли А. И. Никитский прямо указывал, что задача охочих людей заключалась в том, чтобы ходить «в разгон», то есть — устраивать набеги и опустошать населённые пункты в тылу противника [7; с. 29]. В советской историографии особенный упор делался на повольников как маркеров социальной напряжённости среди «чёрного люда» Новгородской земли. К примеру, крупнейший исследователь ушкуйничества В. Н. Бернадский утверждал, что походы новгородской бедности начиная с XIV века «отвлекали новгородские низы от выступлений против своих бояр» [1; с. 48]. Боярство канализировало недовольство низших слоёв новгородского населения, направляя его вовне с отрядами «молодых людей». Тем самым повольничество как институт выполняло важную социальную задачу, снижая напряжение в новгородском обществе. Нельзя не упомянуть и о экономической роли повольничества как инструмента новгородской колонизационной политики [2, с. 97]. Принято выделять основные цели, которые преследовали отряды новгородской вольницы, продвигаясь по рекам на Север и Северо-Восток, — пушнина и в меньшей степени, но также важная — запасы рыбы, мёда и воска, востребованных как на внутреннем рынке, так и в качестве экспортного товара. Он собирался в виде дани или же отбирался насильственным путём у местного неславянского населения. В XV веке ушкуйникам была отведена особая роль, проявлявшаяся в борьбе за влияние на Волге путём грабежей торговцев и нападения на поволжские города — как русские, так и татарские.

Несмотря на то, что промысловая колонизация началась раньше, чем монастырская, с XIV в. мы можем констатировать параллельность двух упомянутых волн освоения Севера. В то время как повольники по северным речным путям передвигались со стороны Новгородской земли, вдоль речных артерий основывали свои обители монашествующие миссионеры. Встаёт ряд научно-исследовательских проблем о пересечениях двух колонизационных потоков, а также характере взаимоотношений между повольниками и духовенством в малонаселённых землях Пермского и Вятского края, Беломорья и пр.

Исследуя этот вопрос, автор столкнулся с любопытным упоминанием в историко-церковной литературе. В «Истории христианской православной церкви» (1916) прот. Петр Смирнов, ссылаясь на житийные источники, описывающие духовной подвиг святителя Стефана Пермского (1340–1396), приводит интересные сведения о периоде пребывания Просветителя среди зырян: «Ревностный пастырь забо-

тился и о внешнем благосостоянии новопросвещенной страны. Во время голода он неоднократно доставлял хлеб из Вологды в Пермь и раздавал его нуждавшимся, выхлопотал для зырян у великого князя разные льготы, ограждал их от притеснений со стороны бояр и ездил в Новгород с просьбой, чтобы вольница новгородская не делала набегов на беззащитные области пермяков» [11; с. 189]. Кроме того, в исследовании вятских историков В. Б. Помелова, В. А. Сахарова и Л. Г. Сахаровой и вовсе подчёркивается, что Стефан «проявил себя и как политик. Благодаря своему таланту оратора он убедил новгородское вече воздействовать на великоустюгских ушкуйников, ранее нападавших на Коми край» [10; с. 56].

Одним из первоисточников упомянутых контактов Стефана и новгородцев является «Слово о житии и учении святого нашего Стефана, бывшего в Перми епископа». Этот памятник агиографии был создан в 90-х гг. XIV в. (по другим версиям — XV в.) Епифанием Премудрым, монахом, который был лично знаком со Стефаном Пермским. «Но и сами ти новгородцы-ушкуйницы, разбойницы, словесы его увещевани бываху еже не воевати ны» — сетуют потерявшие своего заступника и просветителя Стефана зыряне [14]. Кроме того, о поездке Стефана в Новгород упоминается в Вычегодско-Вымской (Мисаило-Евтихиевская) летописи — «Стефан поклонился владыке и боярам новгородским, дабы дружинникам новгородским не разорити впредь Пермскую земли и епархия Вычегодские земли беречи. Отпущен владыко Стефан от Новгорода с милостью и дарами» [3; с. 261]. Поездка Стефана 1386 года в Новгород была политическим актом, во время которого промосковский епископ закрепил права Пермской епархии, представляя при этом интересы великого князя Московского.

Упоминание о переговорах между Стефаном Зырянским и Новгородом представляет значительное поле для научного исследования. Роль Стефана в подобного рода дипломатических контактах кажется противоречивой с точки зрения его статуса как политического актора. Мы можем рассматривать святителя как влиятельного миссионера, чей авторитет как проповедника и крестителя зырян был настолько высок, что позволял ему на равных вести переговоры с новгородскими верхами в лице боярства (а именно оно было последней инстанцией в вопросах выбора цели для похода повольников). С другой стороны, можно предположить, что политический вес позиции Стефана придавала его связь с Троице-Сергиевой лаврой, а через неё — московским князем.

Своеобразным источником о деятельности Стефана может счи-

таться и приписываемый ему посох, хранящийся в Пермском краеведческом музее. Среди вырезанных на нём изображений отдельно выделяется рисунок воинов на кораблях (рис. 1) [16; с. 229].



*Рис. 1. Воины в доспехах и шлемах на палубе судна
(изображение на посохе)*

Есть ли прямые основания связывать это изображение к повольникам/ушкуйникам, тем более что надпись под «коленом» посоха гласит: «поидоша на епискупа со оруж.», а затем «і тыи невернии слепоша и плакашася і в лесе», отсылающая нас к истории столкновения Стефана с языческим войском, описанном в житии. Однако изображение воинов на кораблях вызывает ряд вопросов. К ним относятся внешний вид вооруженных людей: пластинчатые доспехи, кресты на стягах, шлемы, похожие на монашеские клобуки, наводят на мысль о «христианском» характере воинства. К тому же расположено изображение под навершием посоха, что «ломает» логику повествования. Исследователь посоха А. В. Чернецов полагал, что «сцены деяний Стефана, анализируемые на основании сопоставления надписей и изображений на посохе, не соответствуют его житию, написанному Епифанием Премудрым, а также сокращению этого жития, сделанному Пахомием», хотя воинов он всё же причислял к изображению язычников [16; с. 229].

Косвенно в пользу версии о том, что на посохе могут быть изображены повольники, говорят нам исторические сведения о состоявшихся в 1380-х гг. походах новгородцев на Пермь. В этом свете можно предположить, что на рисунке изображен или сам Стефан в сопровождении воинов на ладьях, или иные воины на ушкуях в пластинчатых доспехах. Об этом могут свидетельствовать и кресты на стягах. «Неверными» на посохе вполне могли оказаться новгородцы, тем более что «неверный» — это не только язычник, но и «отступник» от веры или клятвы [15; с. 368].

Соприкосновение монашествующих и повольников, представляв-

ших собой разные социальные слои с социальными интересами — духовенство и так называемые «чёрный люд», вполне предсказуемо приводило к конфликтам. Особенно частыми они были на территории Вологодской земли на границе XIV–XV вв. Из житийных источников нам известны случаи нападений на миссионеров и отшельников со стороны так называемых «разбойников». В статье проф. А. П. Лопухина в «Православной Богословской энциклопедии» (в 12 томе) подробно описывается, каким опасностям подвергался православный миссионер на Русском Севере в XIV–XV вв. Святой Сергей Нуромский, основавший Спасо-Нуромский монастырь на юге Вологодской земли, неоднократно становился объектом нападения неких разбойников, избивавших его до полусмерти. Та же судьба постигла преподобных Павла Обнорского, Корнилия Комельского и Дионисия Глушицкого. «Те же грабители, — как можно судить по одной из редакций сказания об Авнежских подвижниках — предали смерти сих подвижников и сожгли их обитель» — упоминает Лопухин [9; стлб. 904].

Гибель авнежских отшельников Григория и Кассиана (основателей Авнежского монастыря у реки Сухона на северо-востоке Вологодской земли) в 1392 году более подробно описывается в труде протоиерея Николая Коноплёва «Святые Вологодского края»: «Но благочестием и мудростью та область была не просвещена, а злобою и завистью, и прелестью помрачена. По попущению Божию, коварный супостат дьявол, всех душ человеческих губитель, нескольким людям, живущим по своим страстям, малознающим, не боящимся Бога, вложил злую мысль, чтобы имущество преподобных разграбить, самих убить, а тела их сжечь. Эти люди крепко выпили, разожгли себя жадностью и завистью и после этого совершили задуманное убийство священномучеников Григория и Кассиана, и бросили их тела в огонь. Но пламя не принесло им вреда, а через пятьдесят и более лет на этом месте стали происходить чудеса... Имена же этих злодеев следующие: Васька Тяжелов Каин, Ванька Конелов и Чурчин Баболов» [5; с. 27–29].

В контексте нашего исследования закономерным вопросом становится происхождение указанных «разбойников» и причины их нахождения по соседству с монастырской обителью. Речь идёт о малозаселённых или вовсе необитаемых районах Вологодского земли, в которых в конце XIV века ещё отсутствовали большие поселения и тем более обширные торговые тракты, которые привлекали бы представителей криминальных сообществ того времени. Однако в подобных лесистых краях вёлся промысел пушного зверя. В связи с этим можно предположить, что под «разбойниками» агиографические источники вполне могли подразумевать небольшие отряды

новгородских или устюжских повольников. Кроме того, в этот период особенно часто встречаются в летописях упоминания о походах новгородских ушкуйников на Волгу через соседнюю с Вологодской землёй Вятку. Один из таких крупных набегов на казанские владения произошёл в 1391 году (за год до гибели авнежских подвижников).

Остаётся открытым вопрос, возможно ли с полной уверенностью отнести данных «разбойных людей» к повольникам, однако полагаем, что в отдаленных от торговых путей местах вполне могли действовать отряды промысловых людей (например, из Вятки или Великого Устюга). Повольничество становилось тем локомотивом, что приводило на северорусский фронт деклассированные элементы. Вооружённые, оторванные от городской общины авантюристы шли по северным рекам за пушшиной, оседали в диких районах. Рано или поздно они сталкивались с новыми небольшими монастырскими общинами и их обитателями.

Причины нападений на обители могли быть разными. Монастырское поселение в сознании повольника могло ассоциироваться с приходом порядка и закона в эти необжитые места, что означало в перспективе появление московских воевод. Монастырское общежитие, располагающееся в пустынных и необжитых районах, представляло собой строго организованную систему, включавшую в себя высокомотивированных и дисциплинированных поселенцев. Всё это обеспечивало стабильность в управлении экономическими и социальными процессами внутри обители и отсутствие тех сложностей, которыми характеризовалось феодальное общество того времени (жёсткое социальное расслоение, эксплуатация, социальные конфликты и т.д.). Кроме того, нельзя забывать и о том, что монастыри со временем получали феодальные привилегии на окружающие земли, что приводило к запрету на свободную, никем неограниченную добычу пушнины. Последнее не могло не вызывать тревогу у промысловых колонистов.

Таким образом, исходя из отрывочных упоминаний преимущественно в агиографических источниках мы можем рассматривать отношения между представителями военно-промысловой и монастырской колонизаций в XIV–XV вв. в различных контекстах. Военно-промысловая колонизация Севера шла в качестве авангарда: проявлялась она в походах вооруженных отрядов охотчих людей новгородцев на самые дальние рубежи известных на Руси северных земель. Вслед за повольниками на разведанные земли постепенно переселялись крестьяне (как проводники крестьянской колонизации) и монашествующие, создававшие опорные пункты в виде обителей

(монастырей) — центров религиозного (культурного) и экономического влияния Новгорода и Москвы. Судя по отрывочным данным приведённых источников, характер взаимоотношений на северном фронтире между монастырями и повольниками носил ситуационный характер — от конфликта до компромисса. По всей видимости, основной точкой пересечения интересов могла быть политическая борьба между Новгородом и Москвой (до 1478 года) за контроль над промысловыми регионами, где монастыри, как правило, основанные выходцами из московского княжества, были проводниками великокняжеской власти, а повольники, собираемые за счет новгородского боярства, становились инструментами новгородской экспансии. Также можно говорить и о конфликте между двумя моделями колонизационного освоения Севера: с одной стороны, фиксируется «военно-политический подход» повольничества, а именно — установление с помощью насилия политического контроля, сбор дани и административное подчинение новых территорий, с другой — «духовный подход», который включал культурно-просветительский и миссионерский характер (а затем уже вклад в хозяйство региона), что позволяло интегрировать территории со вчерашними «язычниками» в рамки русского православного государства.

В конечном итоге и повольники, и монашеские подвижники своей деятельностью в XIV–XV вв. отвечали историческим интересам Российского государства, непосредственно расширяя его географические пределы. Однако цели, стоящие перед этими диаметрально противоположными социальными группам, существенно отличались. В целеполагании охочих людей как специфической новгородской корпорации превалировало выполнение задач, поставленных перед ними нанимателем в лице боярства как главного спонсора северных речных походов: разведка и создание опорных точек в новых промысловых зонах, сбор дани с местных племён, а также набеги на территории, враждовавшие с Новгородом Великим. Нельзя забывать и об экономических интересах повольников, лежащих в области личного обогащения путём сбора дани и получения доли от добычи, полученной от грабежа местного аборигенного населения. Монастырская колонизация, в свою очередь, ставила перед собой совсем другие цели, среди которых первоочередной была миссионерская. Распространение русскими проповедниками православного христианства среди неславянского населения Севера являлось важнейшей миссией, соответствовавшей общественному сознанию эпохи, в котором религиозное мировоззрение предполагало естественную духовную экспансию. Все остальные задачи, которые ставил перед

собой подвижник-миссионер (основание монастырей как центров религиозной и экономической жизни, личное спасение «в пустыни» и пр.), были подчинены этой сверхцели.

Сравнительно небольшое количество источников и географическая широта рассматриваемых исторических событий (от Белого моря до Приуралья) не позволяют проанализировать основные особенности взаимоотношений между различными типами субъектов колонизационной деятельности в рамках одной статьи. Тем не менее данная тема представляется весьма перспективной в качестве масштабного исследования, выходящего за хронологические рамки XIV–XVI вв. Тема монастырской колонизации в Сибири (XVI–XVII вв.) и взаимоотношения с охочими первопроходцами ещё ждёт своего исследователя.

Список литературы

1. Бернадский В. Н. Новгород и Новгородская земля в XV веке. Москва-Ленинград, 1961, 395 с.
2. Василенко П. В. Расселение древних новгородцев и освоение севера восточно-европейской равнины, Псковский регионологический журнал, № 18, 2014, С. 93–102.
3. Вычегодско-Вымская (Мисаило-Евтихиевская) летопись // Историко-филологический сб. Вып. 4. Сыктывкар, 1958, С. 257–271.
4. Ключевский В. О. Православие в России, Москва, 2000, 623 с.
5. Коноплев Н. А. Святые Вологодского края. М., 1895, 132 с.
6. Макаров Н. А. Русский Север: таинственное Средневековье, Москва, 1993// <https://www.booksite.ru/fulltext/makarov/1.htm?ysclid=ml0tflldyx956125286>.
7. Никитский А. И. Военный быт Великого Новгорода, Русская старина, т. 1, изд. 2, 1870, С. 5–33.
8. Полное собрание русских летописей. М., 1997. Т. 1: Лаврентьевская летопись.
9. Православная богословская энциклопедия или Богословский энциклопедический словарь: под ред. проф. А. П. Лопухина, в 12 томах, Петроград, 1900–1911. / Т. 12: Книги символические — Константинополь: с 10 иллюстрациями. — 1911// <https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/pravoslavnaja-bogoslovskaja-entsiklopedija-ili-bogoslovskij-entsiklopedicheskij-slovar-tom-12-knigi-simvolicheskie-konstantinopol/95>.
10. Помелова В. Б., Сахаров В. А. и Сахарова Л. Г. Просветительская деятельность преподобного Стефана Пермского (1345–1396 гг.) // ELPIS, Uniwersytet w Białymstoku (Białystok), № 21, 2019, С. 51–57.
11. прот. Петр Смирнов, История христианской православной церкви», Петроград, 1916, 295 с.
12. Томилов Ф. С. Север в далёком прошлом, Архангельск, 1947, 97 с.
13. <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-p/2441>.
14. Слово о житии и учении святого отца нашего Стефана, бывшего епископом в Перми, составленное преподобным во священноиноках отцом нашим Епифанием, подготовка текста Ю. А. Грибова, перевод Е. Г. Водолазкина, Н. Ф. Дробленковой, Л. С. Шепелевой, комментарии Т. Р. Руди // <http://lib.pushkinskijdom.ru/default.aspx?t=abid=10091&ysclid=mkzhpb7155692416826>.
15. Срезневский И. И. Материалы для словаря Древнерусского языка по пись-

менным памятникам, т. 2, Санкт-Петербург, 1902.

16. Чернецов А. В. Посох Стефана Пермского // Труды отдела Древнерусской литературы, Ленинград, 1988, С. 215–240.

17. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyy-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-p/2441>.

Дата поступления статьи в редакцию: 10.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 10.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК: 93

Никон в Ферапонтовом монастыре: конфликт и попытки примирения между опальным патриархом и царем

Великоцкая Наталья Геннадьевна

Кандидат исторических наук, доцент Института истории и политики МПГУ,
г. Москва, Российская Федерация

E-mail: fevroniya87@yanex.ru

ORCID: 0009-0001-2595-149X

Аннотация. Данное исследование посвящено вопросу эволюции взаимоотношений царя Алексея Михайловича и патриарха Никона в период его ссылки в Ферапонтов монастырь (21 декабря 1666 г. — 4 июня 1676 г.). Комплексный анализ опубликованных и вновь введенных в научный оборот документов позволил автору проследить этапы развития отношений между царем и низложенным патриархом, а также выявить причины и обстоятельства, повлиявшие на условия содержания Никона в ссылке. Привлечение автором неопубликованных материалов дало возможность уточнить и расширить существующие представления о церковно-государственном конфликте второй половины XVII века.

Ключевые слова: патриарх Никон, приказ Тайных дел, Вселенская церковь, царь Алексей Михайлович, печать патриарха Никона, ссылка в Ферапонтов монастырь, Судное дело.

Для цитирования: Великоцкая Н. Г. Никон в Ферапонтовом монастыре: конфликт и попытки примирения между опальным патриархом и царем // Известия Российской академии образования. № 2 (74). С.22–34

Nikon in the Ferapontov Monastery: Conflict and Attempts at Reconciliation Between the Disgraced Patriarch and the Tsar

Velikotskaya Natalia G.

PhD in History, Associate Professor, Institute of History and Politics, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

E-mail: fevroniya87@yanex.ru

ORCID ID: 0009-0001-2595-149X

Abstract. *This study examines the evolution of the relationship between Tsar Alexei Mikhailovich and Patriarch Nikon during his exile to the Ferapontov Monastery (December 21, 1666 — June 4, 1676). A comprehensive analysis of published and newly introduced documents allowed the author to trace the development of the relationship between the tsar and the deposed patriarch, as well as to identify the causes and circumstances that influenced Nikon's exile. The author's use of unpublished materials allowed the author to clarify and expand existing understandings of the church-state conflict of the second half of the 17th century.*

Keywords: *Patriarch Nikon, Secret Affairs Office, Ecumenical Church, Tsar Alexei Mikhailovich, seal of Patriarch Nikon, exile to the Ferapontov Monastery, Court case.*

For citation: *Velikotskaya N. G. Nikon in the Ferapontov monastery: conflict and attempts at reconciliation between the disgraced patriarch and the tsar // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 2 (74). P. 22–34*

Ферапонтов Белозерский Богородице-Рождественский монастырь — один из древнейших монастырей Русского Севера, основанный в XIV в. святым Ферапонтом. Вологодская земля издревле воспринималась как место духовного подвига многих сподвижников веры. Наряду с Кирилло-Белозерским Ферапонтов монастырь получал щедрые вклады и пожертвования многих представителей русской феодальной знати (Василий II, Василий III, Иван IV, князья Старицкие, Кубенские, Бельские и др.).

Однако вторая половина XVII столетия принесла немало испытаний Ферапонтову монастырю: в течение десяти последних лет здесь не было ремонтных работ; тяжелейшим бедствием стал пожар 1666 г. С этого времени и начинается упадок духовной и хозяйственной деятельности обители [15, с. 187–213; 16, с. 21–36].

По решению Собора 1666 г. местом ссылки низложенного патриарха Никона был назначен Ферапонтов монастырь, что соответствовало выбору царя Алексея Михайловича. Удаленность монастыря в Белозерье от Москвы и крупных центров затрудняла общение низложенного патриарха с внешним миром и снижала риск его влияния на церковные и политические дела. Это соответствовало цели царя: организовать строгий надзор, максимально ограничив контакты опального патриарха, предотвратить возможные проблемы, связанные с его влиянием на народ. Причина опалы и последующего низложения патриарха заключалась в объективном историческом процессе становления абсолютизма в России. Этот процесс существенно трансформировал статус церкви в обществе, поставив духовную власть под контроль государства. Между патриархом Никоном и царём

Алексеем Михайловичем существовали принципиальные разногласия в понимании церковно-государственных отношений. Стремление царя к укреплению самодержавия противоречило принципиальной позиции патриарха Никона, настаивавшего на автономности церкви в духовной, экономической и правовой сферах.

По мнению исследователей, волевые качества Никона и его устремления к усилению церковного влияния противоречили логике абсолютизации государственной власти, что и стало основной причиной конфликта между царем и патриархом [17, с. 63–67]. В 1666 г. по инициативе царя Алексея Михайловича состоялся церковный Собор при участии восточных патриархов. Его ключевой задачей стало судебное разбирательство в отношении деятельности патриарха Никона и последующее низложение его.

На первом заседании Собора, состоявшемся 28 ноября, царь выступил с перечнем обвинений, направленных против Никона. Среди них были указаны: самовольный уход с патриаршего престола (с 1658 г.); высказывания, носящие негативный характер в отношении царя и бояр; критическое отношение к действующему своду законов.

На заседании Собора были рассмотрены обвинения, которые Никон адресовал царской власти, содержащиеся в его грамоте, направленной Константинопольскому патриарху Дионисию и впоследствии перехваченной. Собор опроверг доводы патриарха Никона, изложенные в данной грамоте, признав его претензии к царской власти необоснованными [11. Ч. 10. Л. 45а–79].

5 декабря 1666 г. восточные патриархи официально провозгласили судебный вердикт, согласно которому патриарх Никон подлежал лишению патриаршего сана и священства. Никон категорически не признал легитимность постановления Собора 1666 года [11. Ч. 1. Л. 181].

На следующий день, 6 декабря, после обнародования решения о ссылке Никона в Ферапонтов монастырь, царь направил ему в келью материальное обеспечение для предстоящего переезда в ссылку — денежные средства, одежду и меха. Помимо этого, царь обратился к Никону с просьбой о благословении ему лично и его семейству. Никон отказался принять дары и не дал благословения царю и его семье [11. Ч. 1. Л. 181; 9. С. 5].

Комплексный анализ опубликованных и вновь введенных в научный оборот документов позволяет проследить этапы развития взаимоотношений между царем и низложенным патриархом Никоном, сосланным в Ферапонтов монастырь, где он находился почти десять лет (с 21 декабря 1666 до 4 июня 1676 г.).

Вопросу об условиях жизни патриарха Никона в Ферапонтовом монастыре (с 21 декабря 1666 до 4 июня 1676 г.) посвящено ряд работ [1; 2; 3; 9; 14], особый интерес представляют современные исследования данного вопроса [16, с. 21–36].

В соответствии с царским указом местом ссылки осужденного и низложенного патриарха Никона стал Ферапонтов монастырь. Сопровождение Никона к месту заключения было возложено на архимандрита Нижегородского Печерского монастыря Иосифа. В царской грамоте содержались чёткие предписания о необходимости организации усиленного надзора за Никоном, строгого ограничения его контактов, изъятия архиерейских регалий по прибытии в монастырь [4, № 75, с. 311–312; № 77, с. 313].

21 декабря 1666 г. под охраной пристава и 50 стрельцов Никон был доставлен в Ферапонтов монастырь. Семь старцев Воскресенского монастыря проявили верность низложенному патриарху, добровольно согласившись разделить с ним тяготы заточения [4, № 77, с. 311–312].

Документы «дела» Никона свидетельствуют о том, что условия в первые годы содержания низложенного патриарха Никона в Ферапонтовом монастыре были крайне суровыми. В первую очередь это объясняется сложившимися обстоятельствами — бедственным состоянием монастыря после происшедшего там накануне приезда Никона пожара. Монастырь практически полностью выгорел, жилые помещения оказались в стеснённом состоянии. Внутри обители уже проживали 42 монаха, а также 54 человека, относившихся к дворовым работникам и мастеровым [4, № 76, с. 312; 16, с. 21–22]. Перед руководством монастыря — игуменом Афанасием и келарем Макарием Злобиным — возникла непростая задача: нужно было найти место для размещения большого количества внезапно прибывших людей. Согласно «отписке» игумена Ферапонтова монастыря Афанасия, который обратился «с испрашением» к царю о том, как обеспечить питанием патриарха Никона и сопровождающих его лиц, где и как их разместить [4, № 75].

По данным источников, первое время ссылки Никон жил под охраной в полном уединении, окна его кельи были забраны железными решётками, ему запрещалось общаться с монастырской братией. Молиться разрешалось только в стоящей особняком надвратной Богоявленской церкви. К концу 1666 г. состояние Никона как морально, так и физически стало тяжелым. Он обратился к Сергию, строителю Воскресенского монастыря, с просьбой уговорить царя Алексея Михайловича и получить разрешение на захоронение Никона в Предтеченской церкви монастыря под священной Голгофой [10, с. 149].

Положение низложенного патриарха во время ссылки во многом определялось отношением к нему царя Алексея Михайловича. За период нахождения Никона в Ферапонтовом монастыре (с 21 декабря 1666 до 4 июня 1676 г.) он направил царю 38 посланий, которые впоследствии были неоднократно опубликованы [13, с. 436–570]. При этом характер переписки царя и низложенного патриарха отличался определёнными особенностями.

Письма и челобитные, которые отправлял сосланный патриарх Никон, поступали в приказ Тайных дел. Данное государственное учреждение координировало взаимодействие с Никоном, а также организовывало отправку к нему посланников и посольств. В канцелярии ведомства разрабатывались специальные директивные документы — «статьи», содержавшие указания царя относительно допустимых тем и формулировок в общении с патриархом («что Никону говорить»). По итогам каждой поездки посланники обязаны были предоставить отчёт о выполнении поручения. Нормативные документы приказа устанавливали обязательное документирование действий: предписывалось составить соответствующую запись по всем пунктам статей, а после прибытия в Москву предоставить ее дьяку Тайных дел государя [11. Ч. 3. Л. 164].

Анализ содержания опубликованных писем патриарха Никона к царю Алексею Михайловичу дает возможность проследить этапы эволюции их взаимоотношений — от взаимных резких обвинений до примирения и взаимопрощения [13, с. 436–569]. Так, в письме, датированном июнем 1667 г., Никон обвинял царя в равнодушии к участи патриарха во время заседаний Собора, считая его виновником своего осуждения и последующей ссылки.

Для обоснования своей позиции Никон ссылался на нормативный источник — печатную Кормчую, где зафиксировано право патриарха «обличать» и «досаждать» царю [11. Ч. 1. Л. 175–184].

В сентябре 1667 г. патриарх Никон направил царю Алексею Михайловичу послание, в котором просил о прощении и примирении. Царь не дал письменного ответа, однако отправил Никону щедрые дары [13, с. 436–437]. Спустя некоторое время, 9 апреля 1668 г., в Москве прошёл церковный Собор, в котором участвовали московский патриарх Иоасаф и русские архиереи. Собор вынес решение перевести «монаха Никона» в иной монастырь и ужесточить условия его заключения. Однако царь не одобрил это постановление, в результате чего оно так и не было приведено в исполнение [4, с. 312–313].

В октябре 1668 г. Никон отправил царю две челобитных с жалобой

на незаконные действия пристава Степана Наумова — «вора и изменника государева». При этом он признавал и свои бывшие ошибки, умоляя Алексея Михайловича простить за грубость «многогрешного и недостойного царского внимания смиренного Никона патриарха» [13, с. 450–456].

По сообщению архимандрита Ново-Спасского монастыря Иосифа, обязанностью которого был надзор за Никоном, осенью 1668 г. в Ферапонтовом монастыре появились «воровские» донские казаки. По его сведениям, эти казаки якобы вели тайные переговоры с Никоном [11. Ч. 1. Л. 26а–28, 94а–95].

Летом 1670 г. среди донского казачества стали активно распространяться агитационные послания — так называемые «прелестные грамоты». В этих документах неоднократно упоминалось имя низложенного патриарха [1, с. 42; 7, № 77, с. 81]. В ходе восстания на боевых знамёнах повстанцев использовалось изображение Никона. Кроме того, распространялись так называемые «грамоты», заверенные «патриаршей печатью» Никона. Согласно распространявшимся слухам, низложенный патриарх сопровождал войско Степана Разина, передвигаясь по Волге на специально выделенном струте [7, № 77, с. 80, 81].

Данные обстоятельства значительно повлияли на положение ссыльного патриарха. К началу 1671 г. пристав С. Наумов принял меры по ужесточению надзора: увеличил численность охраны кельи, организовал караульную службу на подступах к монастырю и ввёл для стрельцов круглосуточное дежурство [11. Ч. 1. Л. 187–188].

Летом 1671 г. в Москву доставили С. Разина и его соратников для проведения следствия, включавшего «распрос и пытку». Расследование велось под личным контролем царя. Среди десяти подготовленных им вопросов три были связаны с Никоном и касались возможного участия патриарха в народных волнениях. Особую роль в следствии играла так называемая «Никонова печать» — именная печать, которая стояла под «воровскими грамотами» восставших. Она появилась у Никона уже после его ухода с патриаршей кафедры и отражала его представления о каноническом статусе патриарха.

Так как символика и иконография данной печати радикально отличалась от традиционной [8, с. 133–136], а в условиях полной изоляции опального о ней знал только крайне ограниченный круг людей, то это обстоятельство неизбежно вызвало у царя подозрение.

В ходе следствия, проведенного под руководством царя, выяснился вопрос о том, как восставшие узнали и смогли воспользоваться имитацией новой патриаршей печати Никона, находящегося в Ферапонтовом монастыре. Сведения об иконографии и символике

печати опального патриарха были ими получены от иеродьякона Феодосия, причастного к делу о предполагаемом отравлении Никона в 1660 г. После вынесения судебного приговора Феодосий бежал на Дон, где вошёл в ближайшее окружение С. Разина, став его духовником. В этом контексте иеродьякон выступил также в роли информатора, предоставившего обширные сведения о личности и деятельности патриарха [3, с. 3–19].

Документы «дела Никона» свидетельствуют о существенном изменении отношения царя Алексея Михайловича к низложенному патриарху с конца 1671 г. Именно к этому времени следствием была доказана его непричастность к крестьянскому восстанию под руководством С. Разина.

Со временем в Ферапонтовом монастыре все чаще стали видеть «посланников», которые привозили «царские дары» и с почтением называли Никона «Патриархом», «святым и великим отцом». Анализ переписки патриарха Никона с царем Алексеем Михайловичем за этот период позволяет проследить, как менялись их отношения — от взаимных обвинений к примирению, сопровождавшемуся взаимным прощением и установлением духовного диалога между «великим государем» и патриархом — «блаженным пастырем» [11. Ч. 1. Л. 207а-255].

В послании к царю от 25 декабря 1671 г. патриарх Никон обратился с просьбой о прощении, приложив список своих действий, которые могли быть расценены как оскорбления государя. Среди них было тайная отправка писем вселенским патриархам, несдержанность («неистово выступал») во время соборных заседаний, а также отказ от продуктов и вещей, предоставленных царём перед ссылкой и неприятие денежных средств, выделенных для поминовения души царицы Марии Ильиничны Милославской [13. С. 462–466]. При этом в указанном послании Никон называл причину своего конфликта с царём — деятельность своих противников. По его утверждению, именно «воришки» и «клеветники» обеспечили его неправомерное осуждение на Соборе 1666 года.

18 января 1672 г. в ответ на послание патриарха Никона к царю стрелецкий голова Ларион Лопухин и подъячий приказа Тайных дел Артемий Степанов доставили в Ферапонтов монастырь очередную «государеву милость».

По итогам выполненного царского поручения Л. Лопухиным был подготовлен подробный отчёт, согласно которому царские посланники использовали уважительную форму обращения к опальному патриарху — «святому и великому отцу Никону». При этом было

отмечено, что Алексей Михайлович «во всём примирения с любовью желает и сам прощения просит» [11. Ч. 1. Л. 207а].

По велению царя патриарху Никону были предоставлены следующие блага и привилегии: денежное пособие; продуктовое обеспечение (рыба); предметы одежды (шубы); право на материальную и иную поддержку со стороны белозерских и вологодских монастырей. Помимо того, царские послы сообщили патриарху содержание указа, предусматривавшего освобождение его племянника и иных лиц, пострадавших в рамках так называемого «дела Никона». Ларион Лопухин также передал приставу С. Шайсупову официальное распоряжение царя о предоставлении Никону права свободного выхода из кельи.

Отвечая на проявленную милость, патриарх Никон обратился к царю Алексею Михайловичу с рядом ходатайств, среди которых значилось прошение: о переводе его из Ферапонтова монастыря в Воскресенский либо Иверский монастырь; о назначении доверенного лица, уполномоченного осуществлять надзор и попечение о нём [11. Ч. 1. Л. 122; 9. С. 41–43].

В апреле 1673 г., в ответ на жалобы патриарха Никона о трудностях с материально-хозяйственным обеспечением в Ферапонтовом монастыре по распоряжению царя было организовано следствие. Обязанности по проведению следственных действий были возложены на стряпчего Кузьму Лопухина. Следуя царскому указу, 8 апреля 1673 г. представители монастырского руководства (игумен Афанасий и казначей — старец Иов) передали Кузьме Лопухину весь комплект необходимых документов. Среди представленных материалов были выписки из казённых и записных книг, содержавшие данные о расходах монастыря. В документах отмечались затраты, связанные с обеспечением патриарха Никона (находившегося в ссылке), приставных лиц и стрельцов за весь период их пребывания в Ферапонтовом монастыре [11. Д. 140а. Ч. 3. Л. 107–109].

22 апреля 1673 г., после тщательного анализа содержания выписок, патриарх Никон выдвинул свои обвинения в адрес монастырской администрации, усмотрев в представленных данных признаки обмана. В подтверждение своей позиции он привёл собственные расчёты, оформив их в виде росписи с конкретными цифровыми данными [11. Д. 140а. Ч. 2. Л. 36, 38, 39–41].

В июне того же года по распоряжению вологодского архиепископа Симона была осуществлена инвентаризация имущества Ферапонтова монастыря. Результаты описи позволили объективно установить факт существенного завышения ранее представленных финансовых отчётов о расходах на содержание патриарха Никона. В своих челобитных,

адресованных царю, Никон приводил детализированное изложение хода проводимого расследования. Его сообщения отличались строгой фактологичностью: автор последовательно опирался на количественные показатели и документально подтверждённые сведения [11. Д. 140а. Ч. 3. Л. 107–109]. Согласно донесению пристава С. Шайсупова, направленному государю, итоги следствия не только подтвердили достоверность утверждений патриарха Никона, но и выявили дополнительные обстоятельства. В частности, бывший игумен Афанасий публично признал ошибочность составленных счетов. При этом он обратился к ссыльному патриарху с просьбой о прощении, возложив всю ответственность за искажение отчётности на монастырского казначея [11. Д. 140а. Ч. 2. Л. 97–98; 9. С. 59].

Весной 1673 г. патриарх Никон направил царю челобитную, содержащую два ключевых прошения: о возведении для него новых келий, предусматривающих устройство отдельного перехода в Богоявленскую церковь, расположенную над Святыми воротами монастыря [11. Д. 140а. Ч. 2. Л. 27–28, 35] и о доставке из Воскресенского монастыря необходимой богослужебной литературы и церковной утвари [11. Д. 140а. Ч. 3. Л. 120].

В марте 1673 г. в ответ на обращения ссыльного патриарха царь Алексей Михайлович издал указ, предписывающий направить в Ферапонтов монастырь двух-трёх работников и священника для обслуживания нужд Никона [11. Д. 140а. Ч. 1. Л. 259].

В апреле того же года по царскому распоряжению в монастырь прибыл Степан Веригин с целью выяснить, каких именно лиц из Воскресенского монастыря Никон желал бы видеть при себе. Согласно отчётным документам пристава, патриарх сформулировал следующие условия: привлечение к службе только тех лиц, которые добровольно согласятся переехать; установление чётких правил их нахождения в Ферапонтовом монастыре; сохранение за ними права беспрепятственного возвращения в Воскресенский монастырь [11. Ч. 1. Л. 265–266].

В апреле 1674 г. стряпчий Кузьма Лопухин вновь прибыл в Ферапонтов монастырь. Он передал Никону «милостивое слово» от Алексея Михайловича и зачитал царский указ, изданный в ответ на две ранее поданные патриархом челобитные: разрешение на строительство новых келий и возвращение ему оставшихся в Воскресенском монастыре богослужебных книг, церковной утвари и священнических облачений [11. Д. 140а. Ч. 1. Л. 261–276]. Спустя некоторое время, в феврале 1675 г., царь Алексей Михайлович вновь воспользовался услугами стряпчего Кузьмы Лопухина для отправки Никону ком-

плекта богослужебных книг, а также предметов церковного обихода и священнических облачений [11. Д. 140а. Ч. 4. Л. 154–159].

Официальные документы, «наказные статьи», отражают процесс изменения отношения царя к низложенному патриарху. С одной стороны, в текстах используются официально-правовые обозначения статуса Никона («монах Никон», «старец Никон»), соответствующие его низложенному положению. С другой — все чаще используются обращения, соответствующие прежнему сану — «патриарх», «святой и великий отец Никон». Так, наказ, отправленный Кузьме Лопухину в 1674 г., включает в себя как уважительное неофициальное обращение к Никону, так и молитвенно-ритуальную просьбу: «Тебя, святого и великого отца Никона велели о спасенье спросить и поклониться» [11. Д. 140а. Ч. 3. Л. 158; 12. С. 51]. Аналогичные почтительные формулировки неоднократно использовались и в других наказных «статьях» царских посланников к Никону в Ферапонтов монастырь [11. Д. 140а. Ч. 2. Л. 155; Ч. 4. Л. 215].

При этом следует отметить, что в своих посланиях к царю Никон, используя именную патриаршую печать, называл себя патриархом: «смирный Никон, милостью Божиею патриарх» [11. Д. 140а. Ч. 1. Л. 268; Ч. 3. Л. 196–197; 14. С. 286].

В донесении от 9 августа 1674 г. пристав С. Шайсунов доводил до сведения царя, что Никона повсеместно именуют «святейшим патриархом»: к нему ходят за благословением и нередко посещают его келью как монахи, так и миряне. Пристав отмечал, что и при Степане Наумове ситуация была подобной, но без царского указа он не имеет полномочий это запретить [11. Оп. 1. Д. 140а. Ч. 3. Л. 196–197].

Согласно документам приказа Тайных дел, начиная с января 1672 г. царь также придерживался такой формы обращения к Никону [11. Оп. 1. Д. 140а. Ч. 1. Л. 207а–255]. При этом неоднократно Алексей Михайлович испрашивал благословения у «святого и великого отца Никона» — как для себя, так и для членов своей семьи [11. Оп. 1. Д. 140а. Ч. 1. Л. 207а–208].

В марте 1675 г. для выяснения ситуации с содержанием Никона была сформирована специальная комиссия под руководством думного дьяка Лариона Иванова — «доверенного лица» царя. В результате проведенного расследования была определена обоснованность жалоб патриарха, касающихся ряда действий настоятелей Ферапонтова и Кириллова монастырей [5. Т. 3. С. 1289; 9. С. 80].

Исследование документов приказа Тайных дел позволяет проследить эволюцию отношения царя к низложенному патриарху — его некогда ближайшему «собинному другу». К моменту завершения

жизненного пути Алексея Михайловича это отношение обрело особые черты, что позволяет понять мотивы его предсмертного желания восстановить Никона в патриаршем сане.

В декабре 1675 г. патриарх Никон обратился к царю с письмом, в котором детально изложил тяжесть своего материального и бытового положения в Ферапонтовом монастыре (11. Оп. 1. Д. 140а. Ч. 4. Л. 237).

За три дня до кончины царь отправил к ссыльному патриарху Никону представителей — стряпчего К. Лопухина и дьяка П. Оловянного. Посланники передали «милостивое слово», а также дары — денежные средства, продовольствие и церковную утварь для монастырских нужд. Кроме этого, они сообщили о подготовке проекта царского «наказа», регламентирующего содержание низложенного патриарха. Данный проект предполагал существенное улучшение материально-бытовых условий пребывания Никона в Ферапонтовом монастыре (11. Оп. 1. Д. 140а. Ч. 4. № 35).

В соответствии с традицией, после смерти Алексея Михайловича его духовная грамота была зачитана публично: «При сем же аз прощения прошу и разрешения от церкви Божией и от слуг ея, от отца моего, великого господина, святейшего Никона иерарха и блаженного пастыря, аще и не суть ныне на престоле сем, Богу тако изволившу; такожде разрешения от святейшего патриарха московского и всея России, и у преосвященных митрополитов, архиепископов и епископов, и у отца моего духовного, протопопа Андрея Савиновича, и у всего освященного собора и монашеского чина» [6. Т. 2. С. 362–363; 9. С. 89].

Таким образом, в конце своей жизни царь не только просил прощения у Никона, удостоив его почётных титулов («великий господин», «святейший иерарх и блаженный пастырь»), но и заявил о желании восстановить его в патриаршем сане. Предсмертное завещание отразило итог взаимоотношений царя и низложенного патриарха, прошедших сложный путь: от дружбы и сотрудничества — к конфликту, от примирения — к взаимному прощению и духовной близости.

Но в период междуцарствия патриарх Иоаким — противник Никона — сумел сохранить существенное влияние на процесс принятия важных государственных решений. Возможность возвращения из ссылки низложенного патриарха противоречила интересам и стратегическим установкам патриарха Иоакима, направленным на укрепление церковной власти в государстве, на регламентацию отношений внутри епископата.

Это, безусловно, оказало воздействие на дальнейшую судьбу низложенного патриарха, чье пребывание в Ферапонтовом монастыре стало периодом глубочайшего смирения.

Следуя решению Собора 1676 г., «монаха Никона» перевели в Кириллов монастырь под строгий надзор с ужесточением условий содержания, где он находился до августа 1681 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Печать патриарха Никона до ухода с кафедры



*Воспроизведенная специалистом по сфрагистике А. Б. Лакиером
(«Русская геральдика» (кн. 1–2, СПб., 1855. С. 165, 167)*

Печать патриарха Никона после ухода с кафедры



*Илл. 2. Комбинация сохранившихся фрагментов печати
на челобитных Никона царю Алексею Михайловичу
(РГАДА. Ф. 27. Оп. 1. Д. 140а, ч. 4. Л. 201об., 214об.).*

Список литературы

1. *Бриллиантов И.* Патриарх Никон в заточении на Белоозере: исторический очерк. СПб., 1899.
2. *Варлаам, архимандрит.* О пребывании патриарха Никона в заточении в Ферапонтове. Русская православная церковь в XVII в. // Русское Православие: вехи истории. М., 1989. 40 с.
3. *Великоцкая (Мозгунова) Н.Г.* К вопросу о «Никоновой печати». Ползуновский альманах № 4. Т. 1. Ч. 2 / 2017. С. 3–19.
4. Дело о патриархе Никоне. СПб., 1897.
5. Дворцовые разряды, по высочайшему повелению изданные II отделением Собственной его императорского величества канцелярии. СПб., 1852. Т. 3.
6. *Каптерев Н. Ф.* Патриарх Никон и царь Алексей Михайлович. Сергиев Посад, 1912. Т. 2.
7. Крестьянская война под предводительством Степана Разина. Т. III. М., 1962.
8. *Мозгунова Н. Г.* Дело «о государственной измене бывшего патриарха монаха Никона» // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: В 2-х ч., 2012. № 10 (24). Ч. 2. С. 133–136.
9. *Николаевский П. Ф.* Жизнь патриарха Никона в ссылке и заключении после осуждения его на московском соборе 1666 года. СПб., 1886.
10. Повесть о рождении, воспитании и жизни святейшего Никона, Патриарха Московского и всея России, написанная его клириком Иоанном Шушериным / Пер. на русский язык. М., 1997.
11. РГАДА. Ф. 27. Оп. 1. Д. 140а. Ч. 1–10.
12. *Румянцев В. С.* Патриарх Никон и духовная культура России XVII века. М., 2010.
13. *Севастьянова С. К.* Эпистолярное наследие патриарха Никона. Переписка с современниками: исследование и тексты. М., 2007.
14. *Севастьянова С. К.* Материалы к «Летописи жизни и литературной деятельности патриарха Никона. СПб., 2003.
15. *Серебрякова М. С.* Памятники архитектуры Ферапонтова монастыря по архивным документам XVII–XX веков. В кн.: Кириллов. Краеведческий альманах. Вып. 1. Вологда. С. 187–213).
16. *Серебрякова М. С.* Некоторые подробности пребывания патриарха Никона в Ферапонтовом монастыре // Святейший патриарх Никон: каталог выставки: к 400-летию со дня рождения / [сост.: М. Н. Шаромазов]. М., 2005. С. 21–36.
17. *Яшина М. А., Худобородов А. Л.* Государственно-церковные отношения в России в середине XVII в.: от симфонии к конфликту // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2017. Т. 17. № 1. С. 63–67.

Дата поступления статьи в редакцию: 03.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 03.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК: 93/94

Монастыри Северо-Запада России в духовной карьере русских епископов (из истории архиерейских поставлений в XVII в.)

Устинова Ирина Александровна

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Центра истории русского феодализма Института российской истории РАН, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: ilustinova@yandex.ru.

ORCID ID0009-0003-2488-9705

Аннотация. В статье исследуются вопросы развития епископского корпуса в России XVII в. Изучена роль монастырей Северо-Запада страны (Новгородских Юрьева, Варламо-Хутынского, Антониева, Псковского Печерского и Тихвинского Успенского) в развитии индивидуальных духовных карьер их настоятелей, поставленных в этот период во епископы (всего 16 человек). Отмечено возрастание роли монастырей Северо-Запада при выборе кандидатов на замещение епископских кафедр в начале XVII в. В статье показано, что внимание центральных властей к монастырям региона возросло в связи с активной антииудейской борьбой в годы Смуты, особенно во время героической обороны Тихвинского Успенского монастыря. В рассматриваемой группе все архиереи периода Смуты также имели опыт обороны осажденных монастырей. Отмечено, что нередко потенциальные кандидаты во епископы переводились на непродолжительный короткий срок в древнейшие новгородские и псковские обители для получения необходимого опыта и статуса. Продемонстрировано, что важную роль при выборе кандидатов во епископы была их известность при царском и патриаршем дворе.

Ключевые слова: Русская православная церковь, Северо-Запад России, монастыри, Смутное время, епископат.

Для цитирования: Устинова И. А. Монастыри Северо-Запада России в духовной карьере русских епископов (из истории архиерейских поставлений в XVII в.) // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С. 35–49

The Monasteries of Northwest Russia in the Spiritual Careers of Russian Bishops (From the History of Episcopal Ordinations in the 17th Century)

Ustinova Irina A.

PhD in History, senior researcher, Centre of history of Russian feudalism, Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: ilustinova@yandex.ru

ORCID ID0009-0003-2488-9705

Abstract. *This article examines the development of the episcopal corps in 17th-century Russia. It examines the role of north-western monasteries (Novgorod's Yuryev, Varlamo-Khutynsky, and Antoniev Monastery, Pskov's Pechersky Monastery, and Tikhvin's Dormition Monastery) in the development of the individual spiritual careers of their abbots, who were ordained bishops during this period (a total of 16 individuals). The article notes the increasing role of northwestern monasteries in selecting candidates for episcopal sees in the early 17th century. The article demonstrates that the central authorities' attention to the region's monasteries increased in connection with the active anti-Swedish struggle during the Time of Troubles, particularly during the heroic defense of Tikhvin's Dormition Monastery. All bishops in this group, who served during the Time of Troubles, also had experience defending besieged monasteries. It is noted that potential candidates for the episcopacy were often transferred for short periods to the ancient Novgorod and Pskov monasteries to gain the necessary experience and status. It is demonstrated that their reputation at the royal and patriarchal courts played an important role in the selection of bishop candidates.*

Keywords: Russian Orthodox Church, Northwest Russia, monasteries, Time of Troubles, episcopate.

For citation: Ustinova I. A. *The monasteries of Northwest Russia in the spiritual careers of Russian bishops (from the history of episcopal ordinations in the 17th century)* // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. No. 2 (74). P. 35–49

Введение. Русский епископат XVI–XVII вв. представлял собой немногочленную, но игравшую важную роль в системе государственного управления социальную группу. Русские епископы входили в Освященный собор при митрополите, затем патриархе, составляли основу церковных соборов, на которых принимались важнейшие решения в жизни Русской православной церкви, заседали на Земских соборах. Кроме того, они управляли обширными территориями страны — епархиями, некоторые из которых были поистине колоссальны (Сибирская епархия, Патриаршая область). Епархиальные архиереи обладали не только церковно-канонической властью в епар-

хиях, но и решали вопросы хозяйственного, судебного, финансового управления в отношении церковных земель и их населения, они участвовали в решении текущих дел управления в уездах, сотрудничали (или конфликтовали) с представителями светской власти на местах. Понимание особой роли епископа «на земле», разумеется, обусловливало интерес центральной власти к выбору кандидатов во епископы, формировало разнообразные устойчивые практики и предпочтения в решении этих вопросов.

Политический контекст при замещении высших церковных должностей в Русской православной церкви XVI–XVII вв.

Вопрос о выборе кандидатов для поставления во главе монастырей и епархий в России XVI–XVII вв. привлекал внимание исследователей. Классическими стали труды Н. Ф. Каптерева и И. М. Лихницкого по изучению взаимоотношений царя, патриарха, роли светской власти в управлении церковью, взаимодействия царя с Освященным и церковными соборами [14, 19]. В последние годы появились исследования, прежде всего А. С. Усачева, в которых изучены конкретные механизмы выбора кандидатов во епископы. Качества, которыми должен обладать церковный владыка, были сформулированы еще в Правилах Св. Апостолов и Деяниях Вселенских соборов, они касались преимущественно нравственного облика, образования, крепости веры, позднее — возраста и проч. (например, 1 Тим 3.2–7; Тит 1. 7–9). Но в русской практике сложилась традиция рекрутировать епископов не из простых монахов, а, преимущественно, из настоятелей наиболее значимых монастырей, которые стали, по меткому выражению А. С. Усачева, «кузницами» архиерейских кадров [33, с. 143]. Исследователь точно отметил, что «жизненный путь церковных иерархов во многом определялся их духовным происхождением, нередко обуславливающим их близость к влиятельным внутрицерковным группам» [35, с. 54–55]. На материале XVI в. А. С. Усачев показал, что в этот период доминировали «близкие к великняжескому двору значимые внутрицерковные группы — троицкая, кирилловская и волоколамская». Их связь с Москвой, по мнению исследователя, носила личный характер и установилась еще в эпоху собирания земель «в начальный период открытой конфронтации с Ордой (Троице-Сергиев монастырь), во время Большой феодальной войны (Кирилло-Белозерский монастырь) и в последние десятилетия образования основной территории страны (Иосифо-Волоколамский монастырь)» [35, с. 55]. А. С. Усачев убедительно продемонстрировал, что в 1560–1570-е гг. эта связь начала слабеть во многом из-за того, что во главе Русской церкви был поставлен митрополит Макарий

(1552–1563), не принадлежавший к влиятельным внутрицерковным группам [34, 36, 37]. На рубеже XVI–XVII вв. патриарх Иов «довел до логического конца начатый митрополитом Макарием процесс расширения церковной иерархии за счет привлечения к деятельности Освященного собора иноков провинциальных монастырей. Епископат вобрал в себя выходцев из Новгорода, Пскова, Казани, Вологды, Корелы, Дорогобужа и Поморья» [35, с. 55]. Исследователь назвал этот процесс «тектоническим сдвигом» в истории Русской церкви.

Динамика состава архиерейского корпуса в XVII в.: просопографический подход.

Тенденция, выявленная А. С. Усачевым, вполне отчетливо прослеживается и на материалах XVII в. с помощью просопографического подхода. Исследование духовных биографий всех русских епископов этого времени (всего 124 персоналии) позволяет увидеть, что рекрутирование епископов происходило в этот период из большего числа обителей, включало все новые и новые регионы. Свои коррективы в этот процесс внесли события Смутного времени, ознаменовавшиеся, помимо прочего, серьезной нехваткой кандидатов на поставление во главу монастырей и епархий Русской церкви. В грамоте князя Д. М. Пожарского и Совета Всея земли митрополиту Казанскому и Свияжскому Ефрему от 29 июля 1612 г. сообщается о смерти патриарха Гермогена и дано описание чудовищного церковного опустошения: «по градом многие пастыри наши и учителя, Митрополиты и Архиепископы и Епископы, яко пресветлые звезды апогасоша» [29, с. 599–600]. Отсутствие необходимого числа кандидатов на вакантные кафедры из крупных обителей с соответствующим духовным и административным опытом заставляло власти расширять круг поиска, продолжая тенденцию, наметившуюся в конце XVI в. уже в других исторических условиях. После окончания Смуты — в 1620–1640-е гг. — тенденция продолжилась, епископами стали выходцы (всего 21 человек) из Псково-Печерского (3), Тихвинского Успенского (3), Новгородского Спасо-Хутынского (3), Казанского Спасо-Преображенского, Костромского Бояво-Явленского, Кирилло-Белозерского, Нижегородского Дудина, Рязанского Спасского, Ярославского Толгского, Владимирского Рождественского монастырей. Московские монастыри и обитель преподобного Сергия были представлены лишь шестью иерархами. Двое владык, не имевших опыта настоятельства, были поставлены из иеромонахов (Иосиф Рязанский) и иноков (Моисей Рязанский), двое имели епископский сан за пределами Русской православной церкви (Нектарий (Грек), архиепископ Охридский, потом Вологодский; Иосиф (Курцевич),

епископ Владимиро-Волынский и Брестский, потом Суздальский) [39, с. 92–98]. Такое внимание к настоятелям немосковских монастырей, очевидно, объяснялось не только нехваткой кандидатов, вызванной Смутой, но и оживлением межрегиональных связей, ставших результатом активного участия русских городов и монастырей в борьбе за освобождение Москвы в 1610-е гг.

В подавляющем большинстве поставлений середины — второй половины XVII в. кандидаты во епископы имели опыт настоятельства в крупных и средних обителях страны, при этом наблюдалось разнообразие и широкий круг обителей, из которых они выбирались. Представлены были как старинные крупные монастыри, возглавлявшие Лествицу духовных властей (Владимирский Рождественский (1), Троице-Сергиев (1), Чудов (6), Соловецкий (2), новгородский Хутынский (4), новгородский Юрьев (1), Спасо-Евфимиев (1), Кирилло-Белозерский (1), Спасо-Андроников (1), Пафнутьев-Боровский (1), московские Богоявленский (1), Воздвиженский (1), Симонов (1), Новоспасский (2)), так и региональные обители Нижегородского края (Печерский (2), Макариев-Желтоводский (1)), Астраханский Троицкий (1), костромской Макарьевский Унженский (1), Севера и Северо-Запада страны (Тихвинский Успенский (1), Троицкий Зеленецкий (1), Спасо-Каменный (1), Галицкий Авраамиев (1)), новые или малые обители: Воскресенский Новоиерусалимский (1), Вяземский Предтеченский (1), Флорищева пустынь (1) и другие [40, с. 58–64]. Видно, что говорить об однозначном предпочтении отдельным регионам или обителям, как это было в XVI в., уже невозможно, трудно выделить даже однозначный приоритет отдельных обителей при выборе кандидатов в епископы в рассматриваемый период. Это наблюдение, как представляется, позволяет подчеркнуть масштабность преобразований в Русской церкви в 1650–1690-е гг., ее своеобразное и довольно резкое «расширение» за пределы старинных владими́ро-суздальских земель, более активное включения в церковную жизнь отдаленных регионов страны.

Русские архиереи XVII в. — выходцы из монастырей Северо-Запада страны.

Отмеченная в рамках Русского государства тенденция имела особенности в регионах страны в силу их специфики и обстоятельств исторического процесса. Так, для Новгородской и Псковской земли Смута ознаменовалась многолетним господством шведов и многочисленными осадами монастырей, частыми пленениями представителей высшего духовенства. Необходимость освобождения этих территорий и восстановления власти Москвы на Северо-Западе актуализировала

многие вопросы, усиливала внимание и интерес светских властей к региону и людям.

В рамках настоящей статьи рассматривается роль монастырей Северо-Запада страны (Новгородская и Псковская епархии) в духовной карьере русских епископов в XVII в. Всего на протяжении XVII в. на территории России архиерейскую деятельность осуществляли 124 епископа, поставленных в XVII в. Из них 16 (13%) были хиротонисаны во архиереи из настоятелей монастырей Северо-Запада России. При выборе кандидатов во епископы очевиден приоритет древнейших новгородских монастырей.

Архимандриты *Новгородского Юрьева монастыря* и в XVI в. как минимум трижды становились епископами (Иона в 1522 г. хиротонисан во архиепископы Рязанские, Александр в 1576 г. — в Новгородские, Мисаил в 1589 г. — в Псковские [31, с. 45–46]). В XVII столетии таких поставлений известно два. Парфений, архиепископ Астраханский (1672–1680), был возведен в сан епископа после шести лет руководства Юрьевым монастырем (1666–1672) [31, с. 46], ранее он также имел опыт настоятельства в Пафнутьевом Боровском монастыре. Интересно, что преемник Парфения в Юрьевом монастыре — архимандрит Симеон (1672–1676) спустя четыре года настоятельства тоже был хиротонисан во архиепископы в Тверь [31, с. 46].

В XVI в. двое настоятелей *Варлаамо-Хутынского монастыря* получили епископский сан (архиепископом Новгородским в 1542 г. стал Феодосий, а в 1577 г. во митрополиты Всероссийские был поставлен Дионисий [31, с. 49–50]), в XVII столетии таких поставлений известно шесть.

Первым стал митрополит Сибирский, затем Крутицкий, а затем Новгородский Киприан (Старорусенников). Он возглавлял Варлаамо-Хутынский монастырь в самый разгар Смутного времени — с 1608/09 гг., и в этом качестве принимал участие в важнейших политических событиях. Киприан руководил русской делегацией в Выборге на переговорах о приглашении на русский престол шведского королевича Карла Филиппа в 1613–1614 гг. В 1615 г. он входил в состав новгородского посольства от митрополита Исидора в Москву с просьбой новгородцев о прощении у государя за тех, кто «воровали и посягали на православных крестьян» [23, с. 138–139]. Прощение государя было получено. Вернувшись из Москвы, Киприан отказался приносить присягу шведскому королю Густаву Адольфу, отказал и в благословении новгородцам на этот шаг. За тайную поездку в столицу и сопротивление Киприан был арестован и подвергся пыткам: «биша его немилостивно, после ж того бою биша на правеже

до умертвия и стужею и голодом моряху; едва с таких мук душа укрепится» [23, с. 138–139]. Вне всякого сомнения, стойкость Киприана, который и ранее был известен в столице, произвела впечатление на царя и патриарха. В 1620 г., когда была учреждена новая Сибирская епархия, Киприана поставили первым архиепископом далекого края (хиротония состоялась в 1620 г.) [24, с. 146]. Четыре года он руководил епархией (1620–1624), а затем был переведен на Крутицкую кафедру. Киприан уделял большое внимание развитию культа новгородских святых в Сибири: из Новгорода в кафедральный Софийский собор была перевезена икона преподобного Варлаама Хутынского [32, с. 12]. В 1624–1626 гг. Киприан руководил Сарской и Подонской епархией, а в октябре 1626 г. был поставлен митрополитом Новгородским.

Интересны и духовные карьеры двух других Хутынских настоятелей. Архимандрит Рафаил управлял обителью в 1636–1638 г. (переведен из Соловецкого монастыря), после чего был поставлен во архиепископы Астраханские (1638–1640). Выбор кандидатуры Рафаила на этот пост был предопределен — в 1619–1633 г. он уже являлся настоятелем Троицкого Астраханского монастыря, а затем по два года руководил Соловецким и Хутынским монастырями [4]. Преемником Рафаила на Астраханской кафедре стал архиепископ Пахомий, также поставленный из Хутынских архимандритов (1638–1641) [31, с. 50]. И на Хутыни Пахомий был преемником Рафаила. Он происходил из вологодских служилых людей, близких архиепископу Маркеллу, и его молодые годы, вероятно, прошли при Вологодском архиерейском доме [21, с. 62–65, 67]. В 1635 г. Пахомий стал игуменом Николаевского Комельского монастыря, а спустя три года был переведен в Хутынскую обитель (1638–1641 гг.). После смерти архиепископа Рафаила, Пахомий занял Астраханскую кафедру (июнь 1641 г. [38, с. 79–80]), а на следующий год был одним из кандидатов на патриарший престол в 1642 г. [27, с. 135].

О духовном пути хутынского архимандрита Софрония достоверных сведений практически нет. Возможно, он состоял в клире митрополита Новгородского Никона и потому был поставлен на Хутынь в 1652 г. [31, с. 50]. В 1653 г., после смерти Суздальского архиепископа Серапиона, Софрония хиротонисали на Суздальскую кафедру, но провел он на ней меньше года: в 1654 г. он скончался от чумы [13, с. 163].

В 1664 г. на Сибирскую кафедру из архимандритов Варлаамо-Хутынского монастыря (1662–1664) был поставлен митрополит Корнилий [31, с. 50; 24, с. 161]. На Хутыни Корнилий провел всего два года: он был переведен в Новгород из игуменов Арзамасского Спасского монастыря в 1662 г. [44, с. 33, прим. 87].

После четырех лет настоятельства на Хутыни (1678–1682) архимандрит Геласий был поставлен первым архиепископом вновь открытой Великоустюжской епархии.

До XVII в. не известно ни одного случая поставления во епископы игуменов *Новгородского Антониева монастыря*. Первым стал архиепископ Псковский (1623–1626 [31, с. 379]), затем митрополит Крутицкий (1626–1636 [31, с. 1035]) Павел. На Крутицах Павел стал преемником митрополита Киприана (Старорусенникова), переведенного в Новгород (об этом уже говорилось выше). Наиболее ранние сведения о духовном пути митрополита Павла относятся к 1612 г., когда он был архимандритом Московского Симонова монастыря [31, с. 151]. В этот сложный для Москвы период в обители располагался гарнизон даточных людей, сохранялась военная угроза [6, с. 153–160]. Павел активно взаимодействовал с властями, неоднократно обращался к Совету Всея Земли с челобитными о сохранении вотчин, налоговых льготах и проч. [1, с. 404, 407–408]. В 1613 г. он был участником Земского собора [11, с. 291], подписал Утвержденную грамоту об избрании на царство Михаила Федоровича Романова [28, с. 637]. Во время венчания нового царя на царство Павел приносил царский скипетр «к месту» [30, с. 79], что также свидетельствует, о том, что при дворе он был известен. В 1613 г. Павла перевели во игумены Антониева монастыря в оккупированном шведами Новгороде [31, с. 59, 151]. Причины перевода неизвестны, но обитель за годы Смуты была уже дважды разорена, сам Новгород находился под властью шведов. Имевшийся опыт управления Симоновым монастырем пригодился Павлу и в Новгороде.

В XVI в. архимандриты *Псковского Печерского монастыря* дважды становились епископами — в 1570 г. Савва был поставлен в Тверь, а в 1583 г. Тихон — в Казань. В XVII в. из обители вышли два епископа. Архимандрит Иоаким, переведенный в Печерский монастырь из Новоторжского Борисоглебского в 1593 (?) г., в 1616 г. был поставлен во архиепископы Псковские (1616–1623) [31, с. 385]. После смерти Иоакима во Псков был поставлен архимандрит Антониева монастыря Павел (о нем уже говорилось выше). В годы настоятельства в Псковском Печерском монастыре Иоакиму довелось вместе с братией отражать атаки немецких и литовских отрядов на обитель [3, с. 178]. Преемником Иоакима в Псковском Печерском монастыре стал архимандрит Антоний (1616–1621), в свою очередь хиротонисанный в 1621 г. на Рязанскую кафедру (1621–1637).

Относительно новый *Тихвинский Успенский монастырь* (основан в 1560-е гг.) получил общероссийскую известность в годы

Смуты. Первые епископы из игуменов и архимандритов обители были поставлены в XVII в. Известно четыре таких поставления: архиепископ Астраханский (1615–1628) Онуфрий, его преемник в Тихвинской обители, затем архиепископ Вологодский (позднее митрополит Новгородский (на обеих кафедрах с 1617 по 1626 гг.)) Макарий, архиепископ Сибирский (1640–1650) Герасим (Кремлев), епископ Вятский (1674–1699) Иона.

Архимандрит Онуфрий возглавил Тихвинскую обитель в самый драматичный период Смуты, когда монастырь подвергался нападениям и осадам со стороны шведских, польских, литовских, отрядов. Я. Н. Рабинович убедительно датировал поставление Онуфрия летом 1612 г., когда предыдущий игумен обители — Иосиф, был убит черкасами [25, с. 185–187; 26, с. 186]. По мнению К. Н. Сербиной, И. П. Шаскольского и Я. Н. Рабиновича, Онуфрий стал одним из руководителей борьбы против шведов в Тихвине и окрестностях [26, с. 188]. В Тихвин Онуфрий был переведен из Антониева монастыря. Документы свидетельствуют о его нахождении там в 1611 и 1612 гг. [26, с. 189–192]. Вероятно, Онуфрий был уроженцем Новгородской земли и человеком, известным митрополиту Исидору [26, с. 190]. По мнению Я. Н. Рабиновича, Исидор направил Онуфрия, которому доверял, в Тихвинский монастырь для восстановления разоренной обители и проведения политики правительства Делагарди-Одоевского [26, с. 193]. Однако спустя год Онуфрий стал одним из вдохновителей антишведского восстания в Тихвине, активным корреспондентом, писавшим воеводе князю С. В. Прозоровскому с призывами о помощи в освобождении монастыря [12, с. 58–59]. Онуфрий освободил жителей Тихвина от присяги шведскому королевичу Карлу Филиппу, что способствовало «массовому бегству новгородцев на сторону Михаила Романова» [26, с. 193]. Деятельность Онуфрия во время осады шведами Тихвинского Успенского монастыря была описана в Повести об осаде Тихвинского монастыря [20] и в Сказании о Тихвинской иконе Божией Матери [16]. Тихвинское восстание 25 мая 1613 г. увенчалось победой, но имело последствия в виде продолжавшихся нападений шведских отрядов. В отражении этих натисков игумен Онуфрий лично принимал участие, а летом 1613 г. он отправился за помощью в Москву, но по дороге был взят в плен и подвергся пыткам [26, с. 184, 197; 10, с. 54–60]. Основное обвинение в адрес Онуфрия состояло с том, что он дал освобождение от присяги королевичу Карлу Филиппу. Спустя год плена Онуфрий вместе с Матвеем Прозоровским (братом С. В. Прозоровского) были обменены на шведских пленных. Осенью 1614 г. пленники достиг-

ли Москвы, а 15 февраля 1615 г. герой Тихвинского восстания был хиротонисан во архиепископы Астраханские и Терские [26, с. 199].

Пленение игумена Онуфрия привело к необходимости поставить нового игумена в Тихвинский Успенский монастырь. По мнению Я. Н. Рабиновича, это произошло не ранее лета 1614 г., а в первые месяцы монастырем управляли келарь Иринарх и казначей Александр [26, с. 185]. Новым игуменом стал Макарий, ранее (в 1602–1608 гг.) возглавлявший Клопский Троицкий монастырь. Три года — с 1614 по 1617 — Макарий руководил разоренным и постоянно подвергавшимся нападениям Тихвинским Успенским монастырем [31, с. 63], заботился о запасах продовольствия, оружия и боеприпасов, чтобы «было чем государевым воеводам и ратным людям против Немецких и Литовских людей стояти и в осаде безстрашно седети» [9, с. 55–56]. После отлучения от кафедры вологодского архиепископа Нектария (Грека) в 1616 г. игумен Макарий 9 февраля 1617 г. был поставлен на Вологодскую кафедру [31, с. 731], а два года спустя переведен в Новгород на место скончавшегося митрополита Исидора. Поставление Макария во архиереи в 1617 г. в этом контексте выглядит вполне ожидаемым, поскольку он уже был известен при дворе в связи со сложной ситуацией в новгородских землях и близ Тихвинского монастыря. В 1617 г. по пути в село Столбово для заключения мира со Швецией в Тихвинском монастыре останавливались царские послы, которых Макарий встречал и благословлял [20, с. 304].

Известны при дворе были и другие тихвинские настоятели, поставленные в епископы. Будущий архиепископ Сибирский (1640–1650) Герасим (Кремлев), вероятно, происходил из Новгорода и получил образование при архиерейском доме. В 1634 г. он стал архимандритом Тихвинского монастыря, кроме того, Герасим был иконописцем, известным при дворе, — в 1636 г. он получил от царя Михаила Фёдоровича разрешение на обновление чудотворной иконы Тихвинской Богоматери. В 1640 г. Герасим был хиротонисан на Сибирскую кафедру [7, с. 158–159]. Архимандрит Иона в 1653 г. принял постриг в Макариевском Калязине монастыре, где в 1654 г. пережидали чуму члены царской семьи и патриарх Никон. В 1668 г. Иона был переведен в Тихвинский монастырь, а в 1674 г. он стал Вятским архиепископом [43, с. 472].

Сразу с двумя обителями Северо-Запада России был связан духовный путь митрополита Казанского, затем Новгородского Корнилия. Он принял постриг и «священству сподоблен быхом» в *Троицком Зеленецком монастыре* Новгородской епархии, связи с которым впоследствии не прерывал всю жизнь. В 1665 г. он был поставлен

во архимандриты Тихвинского Успенского монастыря [2, с. 734–735; 31, с. 63]. Спустя два года, в январе 1667 г. Корнилий был одним из кандидатов на патриарший престол [22, с. 669]. Очевидно, что Корнилий был известен при царском дворе. Настоятельство в Тихвине монастыре было недолгим, в 1668 г. по собственному прошению он был возвращен в Зеленецкую обитель строителем [2, с. 735], где и пребывал до 1673 г., когда был поставлен на Казанскую кафедру [2, с. 735; 31, с. 273, 288]. Корнилий принимал участие в избрании и Чине поставления на патриарший престол Новгородского митрополита Иоакима (Савелова) [9, с. 146] в июле 1674 г. После этого, вероятно, по собственной просьбе он получил перевод на Новгородскую кафедру [9, с. 149–150], которую занимал с 1674 по 1695 г. На протяжении всего своего духовного пути Корнилий часто принимал участие в придворных мероприятиях, заседаниях церковных соборов [41, с. 124].

На кафедре одним из главных направлений деятельности Корнилия стало укрепление финансового положения Новгородского Софийского дома, он активно практиковал приписку к нему монастырей епархии. По подсчетам Б. Д. Грекова в период с 1685 по 1698 г. к Дому св. Софии было приписано 35 обителей [5, с. 202–204]. В 1692 г. к Новгородскому Софийскому дому был приписан и родной Корнилию Троицкий Зеленецкий монастырь, который всегда пользовался особой заботой владыки. Попечением Корнилия в монастыре велось обширное каменное строительство, были возведены пятиглавый Троицкий собор, церковь Благовещения Пресвятой Богородицы с трапезной палатой, трехъярусная колокольня, новая монастырская ограда с надвратной церковью Иоанна Богослова, келейные корпуса, выстроена каменная гробница над местом погребения преп. Мартирия Зеленецкого. К монастырю были подведены дороги (до р. Сясь и Тихвинского тракта, до р. Волхов) [18, с. 7]. В Духовном завещании Корнилий просил своих преемников сохранять обитель и ее имущества в неприкосновенности [2, с. 734–736]. Митрополит Филарет (Гумилевский) на основании тесной связи владыки с обителью считал Корнилия автором Жития и Канона преподобному Мартирию Зеленецкому [42, с. 360]. В. О. Ключевский усомнился в такой атрибуции [15, с. 346]. Однако практически нет сомнений, что составление этих важных текстов в 1670-е г. осуществлялось по поручению Корнилия и при его возможном участии (тропарь и стихиры) [17, с. 183].

В марте 1695 г. Корнилий получил разрешение удалиться на покой в Троицкий Зеленецкий монастырь. Там он скончался и был погребен 26 февраля 1698 г. [20, с. 378].

Заключение.

**Итоги проведенного исследования можно представить
в сводной таблице:**

	Имя	Откуда переведен	Откуда поставлен	Годы настоятельства	Епархия
1	Киприан (Старорусенников)	–	Варлаа- мо-Хутын- ский	1608/09 (?)– 1620	Сибир- ская
2	Рафаил	Троицкий Астрахан- ский, Соловец- кий	Варлаа- мо-Хутын- ский	1636–1638	Астра- ханская
3	Пахомий	Николаев- ский Ко- мельский	Варлаа- мо-Хутын- ский	1638–1641	Астра- ханская
4	Софроний	–	Варлаа- мо-Хутын- ский	1652–1653	Суздаль- ская
5	Корнилий	Арза- масский Спасский	Варлаа- мо-Хутын- ский	1662–1664	Сибир- ский
6	Геласий	–	Варлаа- мо-Хутын- ский	1678–1682	Велико- устуж- ская
7	Парфений	Пафнутьев Боровский	Новгород- ский Юрьев	1667–1672	Астра- ханская
8	Симеон	?	Новгород- ский Юрьев	1672–1676	Тверская
9	Павел	Москов- ский Си- монов	Антониев	1613–1623	Псков- ская
10	Иоаким	Новоторж- ского Бо- рисоглеб- ского	Псковский Печерский	1594–1616	Псков- ский
11	Антоний	?	Псковский Печерский	1617–1621	Рязан- ский
12	Онуфрий	Антониев	Тихвинский Успенский	1612–1614	Астра- ханский
13	Макарий	Клопский Троицкий	Тихвинский Успенский	1614–1617	Вологод- ская
14	Герасим (Кремлев)	–	Тихвинский Успенский	1634–1640	Сибир- ская

15	Иона	Макариев Калязин	Тихвинский Успенский	1668–1674	Вятская
16	Корнилий	Тихвин- ский Успенский	Троицкий Зеленецкий	1668–1673	Казан- ская

В XVII в. ощутимо увеличилось количество поставлений во епископы настоятелей монастырей Северо-Запада страны. Наряду с древними, давно известными монастырями известность приобрели сравнительно молодые обители (Тихвинский Успенский монастырь), в связи с активной антишведской борьбой в годы Смуты. Выбор каждого из кандидатов на архиерейское место не был случаен — в подавляющем большинстве они были известны при царском и патриаршем дворе. Многие владыки имели опыт обороны монастырей в годы осад и нападений (Онуфрий, Макарий, Киприан, Павел и др.), принимали участие в переговорах, входили в состав посольств, заседали на Земских соборах (Киприан, Макарий, Павел, Иоаким), некоторые пережили плен и пытки за веру (Киприан, Онуфрий).

Не во всех случаях духовная карьера ставленников была связана с одним монастырем. Представляется возможным предполагать, что нередко потенциальные кандидаты в епископы переводились на непродолжительный короткий срок в древнейшие новгородские и псковские обители, для получения необходимого опыта и статуса (Рафаил, Пахомий, Макарий, Корнилий).

Изучение духовной карьеры и системы связей представителей высшего духовенства в России XVII в. представляется важным и перспективным направлением исследования, поскольку позволяет детализировать сложные процессы церковного и государственного управления, выявить традиции и формы взаимодействия светской и духовной властей.

Список литературы

1. Акты исторические, собранные и изданные Археографической комиссией. СПб.: типография II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1841. Т. II. 478 с.
2. Акты, относящиеся до юридического быта Древней Руси. СПб.: Ти. Имп. АН, 1864. Т. 2. 873 с.
3. Б.а. Иоаким (архиепископ псковский) // усский биографический словарь: в 25 томах. т. 8 (1897): Ибак–Ключарев СПб.— М.: тип. Гл. упр. уделов, 1897. С. 178.
4. Благонравов М., свящ. Архиереи Астраханской епархии за 300 лет ее существования: 1602–1902 гг. Астрахань: Б.и., 1902. 211 с.
5. Греков Б. Д. Новгородский дом святой Софии (опыт изучения организации и внутренних отношений крупной церковной вотчины) // Греков Б. Д. Избранные труды / Под ред. ак. М. Н. Тихомирова. Т. 4. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 485 с.

6. Давиденко Д. Г. Московский Симонов монастырь в годы Смуты // Вопросы истории. 2009. № 10. С. 153–160.
7. Дергачёва-Скоп Е. И. Герасим, архиепископ Сибирский // Православная энциклопедия. М.: ЦНЦ «Православная энциклопедия», 2006. Т. 11. С. 158–159.
8. Дополнения к актам историческим, собранные и изданные Археографической комиссией. СПб.: Тип. Эдуарда Праца, 1846. Т. 2. 304 с.
9. Дополнения к актам историческим, собранные и изданные Археографической комиссией. СПб.: Тип. Эдуарда Праца, 1853. Т. 5. 536 с.
10. Енин Г. П. Шведская оккупация Новгородской земли в русской книжной миниатюре // Чело. № 1 (41). 2008. В. Новгород, 2008. С. 54–60.
11. Забелин И. Е. Минин и Пожарский: Прямые и кривые в Смутное время. М.: К. Т. Солдатенков, 1883. 325 с.
12. Замятин Г. А. «К Российскому царствию пристоят». Борьба за освобождение русских городов, захваченных шведами, в 1613–1614 гг. / Сост. А. Н. Одинокоев, Я. Н. Рабинович. В. Новгород: А. Н. Одинокоев, 2012. 209 с.
13. Здр. Софроний, архиепископ Суздальский // Русский биографический словарь: в 25 томах. Т. 19 (1909): Смеловский — Суворина СПб.— М.: тип. тов-ва «Общественная польза», 1909. С. 163.
14. Каптерев Н. Ф. Царь и церковные московские соборы XVI и XVII столетий. Сергиев Посад: тип. Св.-Троиц. Сергиевой лавры. 1906. 121 с.
15. Ключевский В. О. Древнерусские жития святых как исторический источник / Изд. подг. В. Л. Янин, А. И. Плигузов. М.: Наука, 1988. 512 с.
16. Книга об иконе Богоматери Одигитрии Тихвинской: сказание о явлении и чудесах православной святыни / Предисл., пер., коммент. Е. В. Крушельницкой. СПб.: Русская Симфония; РНБ, 2004. 252 с.
17. Крушельницкая Е. В. Корнилий // Словарь книжности и книжников Древней Руси. СПб.: Дмитрий Буланин, 1993. Вып. 3. Ч. 2. С. 182–184.
18. Крушельницкая Е. В. Мартирий Зеленецкий и основанный им Троицкий монастырь. СПб.: Алетейя, 1998. 262 с.
19. Лихницкий И. М. Освященный собор в Москве в XVI–XVII веках. СПб.: тип. М. Меркушева, 1906. 74 с.
20. Новгородские летописи (новгородская третья летопись и прибавления к ней) // Полное собрание русских летописей. Т. 3. СПб.: Тип. Императорской АН, 1841. 308 с.
21. Новикова О. Л. О происхождении архиепископа Астраханского и Терского Пахомия // Вестник «Альянс-Архео». М.; СПб., 2016. Вып. 15. С. 60–67.
22. Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. СПб.: тип. 2 Отд. Собств. е. и. в. канцелярии, 1830. 1029 с.
23. Полное собрание русских летописей. Т. 14. Ч. 1. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1910. 155 с.
24. Полное собрание русских летописей. Т. 36. Сибирские летописи. М.: Наука, 1987. 383 с.
25. Рабинович Я. Н. Малые города Новгородской земли в Смутное время. В. Новгород: Новгородский гос. ун-т, 2013. 433 с.
26. Рабинович Я. Н. Новгородские страницы биографии астраханского архиепископа Онуфрия // Новгородский исторический вестник. 2015. № 15 (25). С. 182–200.
27. Савинов М. А. Пахомий // Православная энциклопедия. М.: ЦНЦ «Православная энциклопедия», 2019. Т. 55. С. 135–137.
28. Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в Государственной Коллегии иностранных дел. М.: в тип. Н. С. Всеволожского, 1813. Ч. 1. 634 с.
29. Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в Государственной Коллегии иностранных дел. М.: в тип. Селивановского, 1819. Ч. 2. 610 с.

30. Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в Государственной Коллегии иностранных дел. М.: в тип. Н.С. Всеволожского, 1822. Ч. 3. 4540 с.
31. *Строев П.М.* Списки иерархов и настоятелей монастырей российской церкви. М.: изд. Археографической комиссии, 1877. 1064 стб.
32. Тобольск: Мат-лы для истории города XVII и XVIII ст. М.: Тип. М.Г. Волчанинова, 1885. 144 с.
33. *Усачев А.С.* Еще раз о причинах ослабления роли иноков Иосифа-Волоколамского монастыря в управлении русской церковью XVI в. // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2017. № 3 (69). С. 142–143.
34. *Усачев А.С.* Когда закончилась «волоколамская гегемония» в Русской церкви XVI в.? // Исторические записки. М., 2014. Вып. 15 (133). С. 151–169.
35. *Усачев А.С.* Патриарх Иов и русские архиереи последней четверти XVI — начала XVII в. // Российская история. 2023. № 4. С. 39–55.
36. *Усачев А.С.* Почему закончилась «Волоколамская гегемония» в русской церкви XVI в.? // Российская история. 2017. № 5. С. 97–113.
37. *Усачев А.С.* Происхождение русских архиереев и проблемы книжной культуры XVI в. // ЭНОЖ «История». 2024. Т. 15. № 7 (141). Режим доступа: <https://history.jes.su/s207987840032077-3-1/>.
38. *Устинова И.А.* Делопроизводственные док-ты патриарших приказов 1-й пол. XVII в.: Расходная книга 1640/41 г. // Вестник церковной истории. 2013. № 1/2(29/30). С. 5–97.
39. *Устинова И.А.* Архиерейский корпус русской церкви в 1598–1619 гг.: состав и динамика // Деулинское перемирие 1618 г.: взгляд через четыре столетия. Мат-лы конф., посв. 400-летию Деулинского перемирия. М.: ИРИ РАН, 2018. С. 92–98.
40. *Устинова И.А.* Из практики архиерейских поставлений в XVII в.: традиции и новации // История России с древнейших времен до XXI века: проблемы, дискуссии, новые взгляды. Сб. ст. Международной научно-практической школы-конференции молодых ученых. М.: ИРИ РАН, 2020. С. 58–64.
41. *Устинова И.А.* Корнилий, митрополити Новгородский // Православная энциклопедия. М.: ЦНЦ «Православная энциклопедия», 2015. Т. 38. С. 122–125.
42. *Филарет (Гумилевский).* Обзор русской духовной литературы. 862–1720. Харьков: Унив. тип., 1859. 448 с.
43. *Шамин С.М.* Иона, архиепископ Вятский // Православная энциклопедия. М.: ЦНЦ «Православная энциклопедия», 2010. Т. 25. С. 471–474.
44. *Щегольков Н.М.* Исторические сведения о городе Арзамасе. Арзамас: тип. Н. Доброхотова, 1911. 281 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 10.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 10.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 94(47).04

«Хозяйствующий субъект» в монастырской экономике XVII века

Дадыкина Маргарита Михайловна

Кандидат исторических наук, доцент департамента истории Школы гуманитарных наук и искусств, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

E-mail: mdadykina@hse.ru

ORCID: 0000-0002-4308-9151

Аннотация. В современном экономическом правовом поле понятие «хозяйствующий субъект» означает физическое или юридическое лицо (объединение), занимающееся экономической деятельностью для получения прибыли. Поскольку в России само представление о юрлице формируется полноценно только с конца XVIII в., то употребление этого термина в контексте экономики России XVII в. возможно очень условно. Тем не менее для нас важны в этом определении два ключевых момента — во-первых, «субъектом», который занимается некими экономическими действиями, может выступать как индивид сам по себе, так и индивид как часть коллективного субъекта, в данном случае — монастырской общины. Во-вторых, этот «субъект» осуществляет свою деятельность в нескольких сферах — потребления и производства товаров и/или услуг. В статье деятельность российских православных монастырей XVII в. рассмотрена через данную понятийную рамку.

Сама возможность для монастырей эффективно осуществлять хозяйственную активность в условиях формирующихся товарно-денежных отношений была связана с тем, насколько успешно этот абстрактный «субъект» вбирал в себя реальных субъектов с конкретными способностями ведения бухгалтерии, осуществления взаимодействия с потенциальными клиентами, поддержания инфраструктуры — письменной и материальной коммуникации, доступа к актуальной информации, понимания нюансов коммерческой и производственной деятельности.

Ключевые слова: монастырь, XVII век, экономика, ресурсы, капитал.

Для цитирования: Дадыкина М. М. «Хозяйствующий субъект» в монастырской экономике XVII века // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.50–65

"Economic Entity" in the Monastic Economy Of the 17th Century

Dadykina Margarita M.

PhD in History, Associate Professor, Department of History, School of Arts and Humanities, National Research University Higher School of Economics (HSE), St. Petersburg, Russia

E-mail: mdadykina@hse.ru

ORCID: 0000-0002-4308-9151

Abstract. *In modern economic law, the concept of "business entity" refers to an individual or legal entity (or association) engaged in economic activity for profit. Since the concept of a legal entity in Russia only fully developed in the late 18th century, the use of this term in the context of the Russian economy of the 17th century is quite tentative. However, two key points in this definition are important for us: first, the "entity" engaged in certain economic activities can be either an individual on their own or an individual as part of a collective entity, in this case, a monastic community. Second, this "entity" operates in several spheres — the consumption and production of goods and/or services. This article examines the activities of Russian Orthodox monasteries in the 17th century through this conceptual framework. The very possibility for monasteries to successfully conduct economic activity in the context of emerging commodity-money relations was linked to the extent to which this abstract "subject" absorbed real subjects with specific abilities such as double-entry bookkeeping, interacting with potential clients, maintaining infrastructure –written and material communication, access to up-to-date information, and understanding the nuances of commercial and industrial activity.*

Keywords: *monastery, 17th century, economy, resources, capital.*

For citation: *Dadykina M. M. "Economic entity" in the monastic economy of the 17th century // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 50–65*

Введение. Понятие хозяйствующего субъекта в существующем юридическом и экономическом лексиконе означает участника экономической деятельности, которым может быть коммерческая или некоммерческая организация, а также обычное физлицо [1, ст. 4 п. 5], действующее на рынке с целью получения дохода, производства товаров, оказания услуг и влияющее на конкуренцию; это может быть как отдельное предприятие, так и объединение нескольких субъектов. К явлениям и процессам XVII в. применять современные ключевые понятия экономической науки, описывающие сложившиеся в более позднюю эпоху институты (например, «бюджет», или даже «собственность»), следует с оговорками, поскольку сама структура этой

экономики была иной, а указанные институты еще переживали свое развитие и становление. Тем не менее, если иметь в виду основные составляющие понятия «хозяйствующий субъект» — во-первых, участие субъектов в процессе производства товаров/услуг и их обмена, а во-вторых, получение некоего дохода как цели хозяйственной деятельности, — то мы можем отнести к таким субъектам как отдельных индивидов (крестьян, ремесленников из посада, торговцев, средних и крупных землевладельцев), так и их объединения (артели наемных работников, семейные торговые дома, крестьянские общины). В экономике России XVII в. православные монастыри играли заметную роль и часто составляли конкуренцию помещикам и вотчинникам, с одной стороны, и купеческим торговым домам, с другой.

Монастырь представляет собой, в первую очередь, объединение людей: собственно монашествующих и мирян, находящихся в различных отношениях с монастырем как целостной структурой — слуг, служек, детенышей, крестьян, наемных (временных) людей. Например, в крупнейшем в Белозерье Кирилловом монастыре по Описи 1601 г. братия насчитывала 184 человека, различных категорий слуг и служебников — 575 человек, и дополнительно в больнице и богадельне находился еще 101 человек [15, с. 55, 56, примеч. 168; 16]. Немного ранее, во второй половине XVI в. сообщество мирян и монашествующих Тихвинского Богородичного Успенского монастыря включало примерно 220 человек, из которых постриженников монастыря и временно проживавших в нем так называемых «бродячих монахов» в течение года было 77 человек [6, с. 58]. Позднее в том же монастыре братия составляла 60 человек в 1640-м и 92 в 1697-м. [8, с. 254], не считая также возросшего числа слуг и различных служебников. Таким образом, мы можем рассматривать монастырь как коллективный «хозяйствующий субъект», объединяющий множество субъектов-индивидов с их собственными интересами и возможностями осуществлять экономическую деятельность и получать доход.

Активы и виды капитала. Любой хозяйствующий субъект начинает свою экономическую деятельность с того, чтобы обеспечить себя капиталом, представляющим собой совокупность различных активов. Для экономики средневековья с ее низкой степенью монетизации и отсутствием товарного производства основным активом являлась земля как таковая, сам факт ее наличия во владении помещал человека или сообщество на определенную ступень социальной лестницы с доступом к дополнительным благам, даже в том случае, если поземельный доход был неудовлетворителен. Ценность земли была не столько экономическая, сколько символическая.

Изменения, которые начали происходить в европейской экономике примерно с середины XV в., привели к сущностному сдвигу в понимании того, как и что формирует богатство. Одним из инструментов новой рациональности стало изобретение и распространение с кон. XV в. практики «двойной записи» — раздельного ведения статей расходов и доходов и сведения баланса в конце периода учета [29, с. 244]. Понимание процесса формирования устойчивого дохода, истоков прибыли и убытков серьезно изменило отношение к тому, что следует считать богатством и прибылью.

Теперь к земле должны были прилагаться (или приобретаться) ресурсы и инструменты, которые делали ее производительность более эффективной: труд, энергия, коммуникации, экспертное знание, финансы. Вместе они образовали новый, более сложный набор активов, владея и правильно распоряжаясь которым, хозяйствующие субъекты стремились получать устойчивый доход. Именно обеспечение экономической устойчивости корпорации через аккумуляцию разных форм капитала и его эффективный оборот становится целью хозяйствования монастырей как коллективного субъекта со второй пол. XVI в. и наиболее полно проявляется в следующем столетии.

О земельных ресурсах монастырей в России было создано большое количество исследований, затрагивающих различные аспекты этой темы: характер и динамику земельных приобретений, правовой статус владений, льготные режимы владения и использования, агрономическое качество земель и способы их эксплуатации [14; 20; 26]. Чуть менее исследованными оказались промысловые угодья, включавшие морские, речные, лесные и минеральные ресурсы [18; 19; 23; 26], а также торговая деятельность крупных монастырей в больших торговых центрах, таких, каким, например, являлась на севере Вологда [28].

Несмотря на то, что монастыри, даже небольшие, часто становились центрами локальной ярмарочной торговли, привлекая под свои стены крестьян, ремесленников и торговцев из ближайших городов, их собственное участие в таких торгах сводилось к приобретению здесь необходимых товаров для «обихода» (продуктов крестьянского хозяйства, простейших изделий ремесленников), а также борьбе с представителями таможен за право взимания пошлин с такой торговли [24; 22; 5]. При этом исследователи подчеркивают, что подобные ярмарки (за исключением крупнейших из них, таких как Макарьевская или Тихвинская) имели значение, прежде всего, для местных жителей, редко выходя за рамки ближайших волостей и соседних уездов по географическому охвату и не вызывая интереса у крупных оптовых торговцев. Небольшие монастыри могли также использовать бли-

жайшую к ним ярмарку как удобную конечную торговую точку для реализации товаров собственной оптовой перекупной торговли: так, у стен Николо-Карельского монастыря местные жители могли купить хлеб, который он привозил из Вологды, а Кирилло-Новоезерский монастырь продавал на ярмарке у своих стен соль, приобретенную им в Каргополе на правах беспошлинной торговли [23, с. 143].

Обеспечение монастыря энергетическими ресурсами как второй части капитала становилось все более важным. Приобретая, например, соляные промыслы, требовалось позаботиться и доступности леса как источника дров. Организация их заготовки требовала понимания баланса затрат и получаемой прибыли от реализации конечного продукта — соли — на локальных и региональных рынках. Использование энергии воды как при сплавке леса, так и для работы мельниц также приобретало все большее значение, а борьба за преимущественное право доступа к ней уже во второй половине XVII в. приводила к конфликтам с соседями. Например, в записной книге Кирилло-Белозерского монастыря новоотводной земле по р. Ягреш 1691 г. [4, л.159–160 об.] было внесено решение «плотины у заволостных боярских и Ферапонтова монастыря крестьян с монастырской земли сломать до половины реки, для того что они, крестьяне, ни бив челом им, государем влаstem, теми плотинам наставились на другую половину реки к монастырскому берегу, и тою своею наставкою плотинами учинили монастырской старинной колкацкой мельнице воде задержку и монастырской казне денежный недобор».

В монастырской экономике, как и в крестьянской, лошадь также играла в первую очередь роль источника энергии. Исследователями было неоднократно указано на наличие в хозяйствах многих монастырей больших коровьих и конных дворов: например, в Кирилло-Белозерском монастыре в первой четверти XVII в. содержалось более 200 лошадей только на основном подворье, не считая конюшен в отдельных частях вотчины (по селам). Спасо-Прилуцкий монастырь также содержал значительное число лошадей, в том числе специально предназначенных для перевозки тяжелых грузов — соли и дров для ее производства, и отсылал их (по крайней мере до последней трети XVII в.) в свои соляные промыслы. Лошади поступали в монастыри в качестве вкладов, в зачет долгов, приобретались путем покупки или обмена с доплатой у посадских людей или средней руки местных землевладельцев монастырскими старцами. При этом некоторые монастыри использовали коневодство и как отдельный товарный актив. Так, Т. В. Сазонова [21; 22] рассмотрела материалы Кирилло-Новоезерского монастыря, свидетельствующие о существовании

торговли лошадьми и коровами с собственного Конного и Воловьего дворов по крайней мере с 1560-х гг. и превращении ее в регулярную практику в XVII в.

Специфика монастыря состояла в том, что он владел также тем, что принято называть «символическим» и «социальным» капиталом» [9, с. 219–237] — возможностью осуществлять посреднические действия, призванные удовлетворить важную для человека раннего Нового времени потребность в заботе о спасении души. Социальный и символический капиталы играли важную роль в установлении необходимых связей при взаимодействии с властями разных уровней, а также и в создании «сетей» из постоянных клиентов и партнеров, к которым можно было обратиться в сложной ситуации. При этом поддержание таких связей требовало постоянных усилий и определенных затрат, что учитывали казначеи при ведении расходов (это входило в сметы необходимых затрат) в виде статей о регулярных «корме» и «почестях» для вкладчиков, а также «почестях», выплачивавшихся представителям местных властей, от таможенных целовальников до воевод и их окружения. Получение от великокняжеской и царской власти различных иммунитетов и их регулярное обновление тоже требовало наличия нужных связей и определенного символического «веса» монастыря среди прочих просителей. Льготные экономические режимы в уплате податей и сборов позволяли первоначально сохранять доход, а со временем и накапливать его, т.е. конвертировать символический капитал в экономический.

Человек в экономике монастыря: борьба за трудовые ресурсы.

Исследователями, работавшими в рамках аграрной и социальной истории, подробно изучены процессы заселения монастырских вотчин крестьянами. Привлекательность монастырских земель для поселения на них крестьян была связана (при прочих равных данных, в частности, качестве почв) с предлагаемой монастырскими властями программой поддержки крестьянского хозяйства: льгот в уплате ренты и тягла, системой подмоги — выдачей хлеба на «ежу» и семян на посев в виде бессрочной беспроцентной ссуды, как это было, например, в Иосифо-Волоколамском, Кирилло-Белозерском монастырях [13, с. 23–30], или в виде долгового обязательства («кабал»), что практиковалось и в том же Кирилло-Белозерском [16, с. 211–212, 343–344; 13, с. 30–54], и в расположенном близ Вологды Спасо-Прилуцком [12], и во многих иных [25].

С экономической точки зрения и то и другое было не более чем инструментом привлечения и удержания в своем хозяйстве ресурса рабочей силы в условиях ее острого дефицита и суровой борьбы за

нее. Как отмечала З. В. Дмитриева, анализируя материалы Кирилло-Белозерского монастыря, «иначе было бы невозможно быстрое освоение пашенных земель». Именно благодаря выбранной монастырскими властями тактике использования разных форм поддержки крестьян за 15 лет с 1540-х гг. количество починков в вотчине этого монастыря сократилось с 40% более чем в 1,5 раза [13, с. 27]. В вотчине Успенского Богородичного Тихвинского монастыря, куда входил и посад, даже в непростой период с 1646/47 по 1668/69 гг. количество посадских дворов выросло на 30%, а в сельской округе — на 26% даже по не вполне точным официальным данным переписных книг [8, с. 256], и такая динамика характерна для многих монастырей, переходивших от «собирания» земель к их эффективному освоению.

Оформление крестьянских порядных грамот/книг подразумевало соблюдение правил обеими сторонами. Монастырь как владелец земельных (и других) ресурсов предоставлял крестьянину возможность поселения в его вотчине, использования земли для извлечения дохода, а также в ряде случаев прямо сообщал о готовности предоставить подмогу и льготы. Крестьянин со своей стороны давал обязательство вовремя выплачивать ренту, а также использовать полученные угодья по назначению — обрабатывать их, поставить (если он отсутствовал) двор и ограду. Нарушение арендатором этого договора предусматривало санкции, например, выплату штрафа. Выдача «безвозмездных» семян и хлеба четко фиксировалась в документации монастыря как «расход», при этом подразумевалось, что в случае принятия крестьянином решения покинуть арендованные угодья, ему следует возместить затраты, выплатив «пожилое», что могло серьезно ограничивать возможность таких «выходов».

В некоторых случаях порядный договор оформлялся также в виде долгового обязательства, включая упоминание о выдаче порядку либо семян на первый посев, либо денег (возможно, на приобретение тех же семян). Поскольку у новичка отсутствовала какая-либо иная ценность, которую арендодатель готов был бы рассматривать в качестве обеспечения долга или даже самого заключенного договора, оставалась единственная ценность — сам работник, его способность к труду, или в терминах того времени — его «голова».

Проблема «головного», «головных кабал» и порядных с такими пометами стала предметом дискуссии в работах отечественных ученых [17] в 1950–60-е гг. При всей фундированности этих исследований и детальной проработке множества аспектов от самих формуляров таких актов до возможных значений указанных наименований и приписок в документах, исследователи чрезмерно усложнили понимание

самой сути явления, пытаюсь поместить его в рамки искусственной конструкции. Вопрос не в том, означало ли заключение поряда / получение ссуды с пометой «головное» автоматическое превращение крестьянина в холопа по принципу аналогии терминов. Суть явления состоит в практике употребления этого слова в сходных ситуациях: у человека, заключающего сделку (а продажа себя в холопы также есть всего лишь сделка с определенными экономическими выгодами для обеих сторон, на которые они согласны), в этот момент нет иной ценности, которую его контрагент готов рассматривать как гарантию соблюдения договора, кроме себя самого — своей способности к труду, своего тела, своей жизни, своей «головы». Нам стоит рассматривать существование практики принятия такого «гаранта» как признак присутствия в отношениях старой системы мышления, институтов прежнего социума и экономики. Важный вопрос — когда и при каких условиях такой «гарант» перестанет быть возможным? Т. е. когда предложение себя в качестве обеспечения сделки перестанет приниматься (но все еще может предлагаться) контрагентами?

Монастырь как владелец «символического капитала» располагал дополнительными возможностями для привлечения человеческих ресурсов, выражавшимися в отправлении религиозных ритуалов, в частности, практики коммеморации. Учитывая, с одной стороны, возрастающий, особенно в условиях новых эсхатологических ожиданий XVII в., спрос на такого рода услуги со стороны населения, а с другой — скудость доходов крестьянского хозяйства, в ряде случаев монастыри создавали сложные схемы вовлечения дополнительной рабочей силы в свою экономику.

Так, крестьяне могли за вклад, оформленный как перечисляемая монастырю часть оплаты их труда по найму на дополнительные работы в пользу того же монастыря, получить возможность включения в монастырский синодик («сенаник») имен своих почивших близких или даже своего имени после смерти: «а за вклад ему» привезти каменьев, нарубить бревен и т.п. За вклад можно было также обеспечить приют и корм сиротам, пополнявшим категорию «детских»/«детенышей» и становившимся впоследствии монастырскими служебниками, или принять постриг самому, тем самым позаботившись не только о душе, но и о теле на время старости и дряхлости [8, с. 255]. В наборе таких преференций монастырь превосходил любого даже крупного землевладельца, что добавляло ему привлекательности как «хозяина» в глазах потенциальных работников, ищущих не только «места», но и защиты в самом широком смысле.

Человек в экономике монастыря: ценность профессионалов. Для коллективного «хозяйствующего субъекта» люди являлись важным ресурсом и как носители физической силы, необходимой на различных работах, и как квалифицированные управленцы. При отборе управленцев (монастырских подъячих и дьячков, стряпчих — поверенных по делам монастыря в столице, посельских и приказных старцев) ценными были грамотность, умение вести дела, знание основ бухгалтерского учета, навыки дипломатии. Опыт, связи и умения в определенных областях также ценились властями монастырей, и они прилагали усилия для того, чтобы привлечь и удержать таких людей у себя. Сопоставление имен постриженников того или иного монастыря с именами известных посадских людей или крестьян ближайшей к обители округи, особенно тех, кто еще в миру был вовлечен в активное экономическое взаимодействие друг с другом, позволяет увидеть не только тесные связи между монастырем и локальными сообществами, но и проследить процесс включения специалистов в разных областях в состав братии, и особенно — ее верхушки. У монастыря как коллективного субъекта было несколько моделей того, как привлечь нужных людей в свою орбиту и, если удастся, включить в свое сообщество.

Исследования О. А. Абеленцевой, выполненное на материалах Успенского Тихвинского монастыря, позволяет уточнить наше представление о том, как была устроена эта система. Прежде всего, она отмечает, что согласно сохранившимся документам все насельники монастыря получали материальное вознаграждение в той или иной форме: монашествующим полагалась общая трапеза, а вот за исполнение послушаний, распределяемых монастырскими властями, старцы получали «служеное» согласно принятым окладам [7]. Вероятно, такая практика была не только в Тихвинском монастыре, исследователи неоднократно отмечали тот факт, что со старцев — приказных, казначеев, т.е. «материально ответственных» и имевших отношение к ведению бухгалтерии всего монастыря или отдельных его служб, — после проверки годовых прихода и расхода могли взыскать выявленную недостачу. Причем в расчет не принимались даже тяжелые обстоятельства, не зависящие от самого ответственного лица: так, с казначея Спасо-Прилуцкого монастыря Трифона в 1616 г. было решено взыскать более 175 руб. в виде долга по кабале как занятых у игумена и келаря. Как следует из документа, деньги казначей вынужден был ранее выплатить «литовским людям» по их требованию. Деньги по кабале Трифону позволили выплачивать в рассрочку, ежегодно по 20 руб. В случае уплаты части долга принято было делать записи на акте с обратной стороны, а в случае полного

погашения долга документ возвращали должнику, предварительно разорвав. Судя по отсутствию помет и сохранности этой кабалы, долг Трифоном возвращен не был [12, с. 161, № 76].

Возникает резонный вопрос: откуда монах должен был взять деньги? Конечно, можно предположить, что крупную сумму он мог попытаться запросить у своих родственников, если они принадлежали к состоятельным социальным слоям, но постриженники XVII в. все чаще происходили из посадского или крестьянского населения, в отличие от ситуации XIV–XV вв. Сохранившиеся долговые расписки, согласно которым кредиторами выступали какие-нибудь крупные торговцы, а кредитуемыми оказывались монастырские старцы лично (не от имени монастыря как коллективного целого), подсказывают один из возможных путей решения таких проблем и тем самым подтверждают сохранение финансовой субъектности за монашествующими, поскольку в случае просрочки уплаты такого «личного» долга или процентов по нему, монастырь не принимал на себя ответственности по возмещению ущерба.

Постриженники из крестьян, хорошо знавшие, как работать на земле или в области животноводства, могли стать в монастыре старцами-огородниками, конюшими, мельничими, или при условии наличия также навыков управления — посельскими старцами. Специальными навыками и умениями ведения дел, отстаивания интересов монастыря перед властями обладали монастырские стряпчие. Они могли начинать свою деятельность при монастыре в качестве мелких помощников дьячков и постепенно подниматься по службе: монастырский земский дьячок — казенный (при большом казначее) дьячок — стряпчий монастырского подворья в крупных городах и в Москве. Не всегда этот путь оказывался легким, некоторым приходилось выдерживать соперничество и давление со стороны других старцев, проходить через конфликты, приобретая навыки карьерной игры, как это произошло с Жданкой из семейства потомственных монастырских дьячков Обросимовых, служивших в течение столетия Спасо-Прилуцкому монастырю. Начав, как и его братья, с простого земского дьячка, Жданко сумел подняться до стряпчего, в середине пути оказался в тиунах у вологодского архиепископа Маркела, чуть не попал в простые монастырские крестьяне, но смог отстоять свой статус и в конце своей невероятной карьеры, уже в 1650-х гг. был доверенным лицом властей монастыря, улаживая конфликты с крестьянским миром [12, с. 301–312].

Среди приказных старцев 1640-х гг., управлявших соляными промыслами того же монастыря, встречается имя еще одного А(О)

бросимова — Серапиона, которому пришлось принимать сложные решения ради сохранения эффективности (и даже самого существования) варниц в Тотьме в годы кризиса 1646–1649 гг. [2]. Возможно, он также был одним из представителей этой династии — Семеном (Семейкой) Обросимовым, который по монастырским документам до 1644 г. прослеживается как казенный дьячек, затем стряпчий московского подворья архиепископа Маркела. Как отмечает О. А. Абеленцева, и стряпчие, и другие слуги и служки монастырей впоследствии могли принять постриг и продолжить службу уже в качестве приказных старцев, келарей, казначеев. Такой путь прошел келарь Тихвинского монастыря старец Иосиф Келейников, до пострига более тридцати лет прослуживший стряпчим того же монастыря [8, с. 256].

З. В. Дмитриевой была подробно изучена и описана деятельность Матфея Никифорова — келаря и выдающегося управляющего делами Кирилло-Белозерского монастыря середины XVII в. Ею было установлено, что в миру Матфея Никифорова звали Михаилом, или по-домашнему — Богданом, «Микифоровым сыном Ферапонтовским», очевидно, по месту его жительства в слободе Ферапонтова монастыря. Прежде чем принять постриг, он являлся слугой Кирилло-Белозерского монастыря, выполняя различные поручения его властей, в том числе обязанности стряпчего. Накопленный опыт и немалые деловые и организационные способности проявились в полной мере, когда он становится келарем. Под его руководством были проведены новые описания монастырской вотчины, усовершенствована система учета [13, с. 140–163].

Пополнение братии из числа вологодских посадских людей было характерно для Спасо-Прилуцкого монастыря, тесно включенного, в силу своего соседства с городом, в устойчивые экономические отношения с его населением. По-видимому, здесь сложилась традиция пополнения высшего управляющего круга братии из числа торговых людей Вологды. Среди вкладчиков и «особых» клиентов Спасо-Прилуцкого монастыря, покупавшего у него крупные партии соли в 1660–1670-е гг., был вологжанин гость Гавриил Фетиев. В документах его частым младшим партнером и/или приказчиком назван вологжанин Самсон Белоусов, который уверенно идентифицируется со старцем того же монастыря Сергием Белоусовым, занимавшем позднее, в 1670–80-е гг. место келаря [10, с. 804, прим. 197].

Соседи Самсона Белоусова, братья Тит и Тимофей Кондратьевы дети Акишевы — представители одной из ветвей этого успешного и большого рода торговых людей Вологды — также имели контакты с монастырем. Позднее они оказались замешаны в скандале вокруг небольшого, финансируемого ими Ильинского монастыря, после

чего исчезли из источников, а вскоре в 1670–90-е гг. мы находим, очевидно, одного из них (неясно, которого) как Тихона Акишева в Спасо-Прилуцком монастыре в качестве сначала приказного старца в Тотемском соляном промысле, а затем и казначея. И Белоусов и Акишев, безусловно, обладали высокой компетенцией в ведении учета, были наделены деловой хваткой, имели и сохранили контакты и связи в торговой среде. В этом качестве они стали ценным «приобретением» для монастыря, также получив от него свои преференции (для Акишева постриг был и спасением от возможного привлечения к разорительному суду, и спасением в духовном смысле после сомнительных способов ведения дел) [10, с. 781–783, 804].

Профессиональные навыки, связанные с судовождением по речным фарватерам, набором команды, включая кормщиков, носников и ярыжных людей для транспортировки грузов на монастырских дощаниках, были необходимы «старцам судового хода», водившим дощаники монастыря от Вологды до Холмогор и обратно. Этот путь по Сухоне и Северной Двине был непрост и играл важнейшую роль во всей созданной монастырем торгово-промышленной инфраструктуре, поэтому судовая служба была также важна, как и руководство Соляным двором в Вологде: от успеха или провала ежегодных поставок соли и ее торговли зависел профицит или дефицит годового «бюджета» обители, ее процветание или угасание.

Во второй половине XVII в. в документах Спасо-Прилуцкого монастыря несколько раз встречается упоминание Лазаря Алачугина — вологжанина, главы семейной торговой компании первой трети XVII в., которая вела успешную торговлю по Сухоно-Двинскому пути, а также занималась коммерческими перевозками на договорной основе, в том числе и грузов Спасо-Прилуцкого монастыря. В 1620–30-е гг. Лазарь Алачугин относился к числу самых богатых людей Вологды наряду с Ерофеем Лазаревым и Игнатием Белавинским. Но уже в марте 1646 г. он впервые ведет монастырские дощаники как старец судового хода в Холмогоры Лаврентий Алачугин [3], а в переписной книге Вологды 1646 г. записана «келья... посадцкого бобыля» Лазарки Алачугина с пометой о том, что он постригся в Спасо-Прилуцкий монастырь [18, с. 62; 10].

Заключение. Экономика раннего Нового времени являлась переходной от экономики, основанной на капитале в виде земельного владения, и простых, слабо изменяющихся на протяжении длительных отрезков времени форм ее эксплуатации к более сложной — экономике капитала. В новых условиях недостаточно было обзавестись крупной земельной латифундией, новая хозяйственная база должна была объединять в себе разнообразные активы, а доход зависел не от простого

физического принуждения работников, плодородия почв и благоприятных погодных условий. Требовалось создавать различные модели и использовать гибкие инструменты управления своими активами. Поиск трудовых ресурсов становится самой острой задачей, которую монастыри решали, используя все свои преимущества, в том числе социальные и символические, через: а) создание выгодных условий аренды для привлечения постоянных работников-крестьян на свои земли и б) активное использование наемного труда для тех видов работ, которые не подразумевали собственно крестьянского труда (разработка арендуемого участка земли и выплата ренты).

Включение в промысловую деятельность ввиду низкого уровня товарности сельского хозяйства (для севера и северо-запада России) стало вынужденным, но верным решением и позволяло решать вопрос выживания монастыря как сообщества в течение долгого времени в неблагоприятных условиях, если их оценивать с точки зрения прежней, замкнутой на доходах от земли экономики. Борьба за получение и сохранение льготных режимов экономической деятельности — налоговые льготы на основные земельные активы, доход от промысловой деятельности (таможенные льготы для транспортировки части товарной продукции промыслов и торговых операций); выстраивание гибкой системы торговой логистики и информационной коммуникации; аккумуляция специализированного знания в различных экономических областях и включение его носителей в состав «коллективного субъекта» — вот неполный список тех задач, которые монастыри должны были научиться решать.

Но такие решения имели свои последствия, с которыми пришлось смириться: занимаясь промыслами и торговлей, монастырь не мог сохранить свою изолированность от внешнего мира, поэтому мы видим изменения как в социальном происхождении постриженников начиная с рубежа XVI–XVII вв., так и в том, что они сохраняли тесные связи с той средой, из которой вышли. Это помогало монастырю как коллективному субъекту хозяйственной деятельности, как правило, успешно отвечать на новые вызовы, сохраняя стабильность.

Словарь терминов и понятий к статье

«Бродячие монахи» — категория монашествующих в XVII в., получавших благословение перемещаться от одного монастыря к другому, оставаясь в каждом на некоторое время (от нескольких месяцев, до нескольких лет).

Гости — купцы высшей категории, занимались крупнооптовой торговлей, в том числе зарубежной, обычно имели освобождение от

ряда налогов («льготы»).

Детеныши монастырские — категория населения, зависимого от монастырей. Первоначально — бездомные сироты, выросшие в монастыре, позднее также и наёмные работники, которые не имели своей пашины; чаще всего использовались на монастырской пашне, а также занимались ремёслами в монастырских службах (на Конюшем дворе, в суконных и портновских мастерских и т.п.), получая жалованье.

Дошаник — плоскодонное одномачтовое грузовое речное судно с одной палубой или полупалубой, строился полностью из досок (отсюда название), средняя грузоподъёмность 30–80 т.

Коммеморация — религиозная практика поминовения усопших.

Монастырский дьячок — мирянин, находящийся на службе монастыря и выполняющий функции письмоводителя. Находился при старцах, выполнявших послушания в хозяйственных службах (земский дьячок) или при казначее (казенный дьячок).

Носник — рулевой.

Переписные книги — рукописные книги второй половины XVII в., являвшиеся итогом периодических работ по переписи населения и его хозяйственных возможностей с целью установления основного налога — тягла. Сменили предшествующие им писцовые книги в связи с переходом от поземельного налогообложения к подворному.

Поряд, порядная грамота — договор найма на выполнение работ или аренды земли крестьянами и документ, его закреплявший.

Посельский старец — старец (монах), исполнявший послушание по управлению вотчиной монастыря, разделенной на административные части с центром в крупных селах.

Приказный старец — старец (монах), исполнявший послушание по управлению хозяйственными службами за пределами сельскохозяйственной части вотчины (на промыслах, торговых дворах монастыря, в транспортной службе), был «на приказе».

Символический капитал — понятие, введенное социологом Пьером Бурдьё, обозначающее престиж, репутацию, авторитет и кредит доверия, признаваемые обществом.

Синодик (сенаник) — книга, список с перечислением имён умерших для поминовения во время богослужения. Продолжительность поминовения в монастырях определялась величиной вносимого пожертвования (вклада).

Слуги монастырские — особая социальная категория, миряне, занимавшие высшие (после управляющих старцев) места в иерархии монастырской администрации. В слуги поступали за вклад по члобиту (прошению). Часто создавались династии монастырских слуг.

Служки, служебники — миряне, занимавшие младшие места в категории лиц, служивших при монастыре. Выполняли различные административные (служки, подьячие) или хозяйственные поручения (служебники — повара, конюхи).

Социальный капитал — понятие, введенное П. Бурдьё для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. Соц. капитал может быть только групповым.

Стряпчий — монастырский служака, занимавшийся ведением дел монастыря от имени его властей: подачей челобитных в приказы, получением грамот (например, льготных), представлял интересы монастыря в судах, вносил различные государственные платежи (пошлины, стрелецкие, ямские и иные деньги).

Ярыжные люди — на севере так называли работников из числа казаков, посадских людей, крестьян, нанимавшихся в качестве тяглой силы для ведения речных судов с грузами, аналог волжских бурлаков.

Принятые сокращения

НИА СПб ИИ РАН — Научно-исторический архив Санкт-Петербургского института истории Российской академии наук.

ОПИ ГИМ — Отдел письменных источников Государственного исторического музея.

Список литературы

1. № 135–ФЗ от 26 июля 2006 г. (ред. от 24.06. 2025) «О защите конкуренции». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61763/baabe5b69a3c031bfb8d485891bf8077d6809a94/#dst262& Дата обращения 11.02.2026 [In Rus].
2. 1645/46–1649/50 гг. — Приходо-расходные книги Тотемского соляного промысла Спасо-Прилуцкого монастыря старца Серапиона. (ОПИ ГИМ. Ф. 61. Спасо-Прилуцкий монастырь. Оп. 1. Д. 28–32).
3. 1646 г., март. — Книги судебного хода старца Лаврентия Алачугина. (НИА СПб ИИ РАН. Ф. 271. Оп. 2. Д. 203).
4. 1691 г., июня 18. — Книга записная келаря Феоктиста новоотводной земле, отведенной к Покровскому лугу села Колкача. (НИА СПб ИИ РАН. Кол. 115. Д. 1070. Л. 153–160).
5. *Абеленцева О. А.* О праве Большого Тихвинского Успенского монастыря на сбор таможенных пошлин в XVII веке // Русское средневековье: Сборник статей в честь профессора Юрия Георгиевича Алексеева. М., 2012. С. 769–782.
6. *Абеленцева О. А.* Локальное сообщество Успенского Тихвинского монастыря: состав, численность, система оплаты и терминология записей об оплате труда (по материалам расходной книги 1590–1592 гг.) // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2019. № 2 (76). С. 45–59.
7. *Абеленцева О. А.* Клир Успенского Тихвинского монастыря в 1623–1633 гг.: структура, численность и их динамика, система оплаты // Петербургский исторический журнал. 2022. № 3. С. 7–20.
8. *Абеленцева О. А.* Характер взаимоотношений братии Успенского Тихвинского монастыря и жителей Тихвинского посада и монастырских вотчин в XVII в.: конфликт или баланс интересов? // Петербургский исторический журнал. 2024. № 4. С. 252–261.

9. Бурдые П. Символический капитал // Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с.
 10. Грязнов А. Л. Торговая компания Акишевых в XV–XVIII вв. // Хозяйственные книги Вологодского архиерейского дома Святой Софии XVII — начала XVIII в. М.; СПб., 2018. С. 795–814.
 11. Гуслистова А. Н. Торговые семейные кампании вологжан первой трети XVII в. // Комплексный подход в изучении Древней Руси. М., 2019. С. 65–66.
 12. Дадькина М. М. Кабалы Спасо-Прилуцкого монастыря второй половины XVI– первой половины XVII в. Исследование. Тексты. М; СПб.: Альянс-Архео, 2011. 384 с.
 13. Дмитриева З. В. Вытные и описные книги Кирилло-Белозерского монастыря XVI–XVII вв. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 446 с.
 14. Ивина Л. С. Крупная вотчина Северо-Восточной Руси конца XIV – первой половины XVI в. (По материалам Московского Симонова монастыря). Л.: Наука, 1979. 223 с.
 15. Никольский Н. К. Кирилло-Белозерский монастырь и его устройство до второй четверти XVII в. Т. 1. Вып. 2. СПб.: Синодальная тип., 1910. 696 с.
 16. Опись строений и имущества Кирилло-Белозерского монастыря 1601 года: комментированное издание. / Дмитриева, З. В.; Шаромазов М. Н. СПб.: Петербургское востоковедение, 1998. 380 с.
 17. Панях В. М. К вопросу о так называемых деревенских служилых кабалх Спасо-Прилуцкого монастыря // Проблемы источниковедения. Т. 5. М.; Л., 1956. С. 210–230.
 18. Переписная книга Вологды 1646 г. Л. 1599 об. // Писцовые и переписные книги Вологды XVII– начала XVIII века. Т. 1. М.: Круг, 2008. 394 с.
 19. Прокофьева Л. С. Вотчинное хозяйство в XVII в.: по материалам Спасо-Прилуцкого монастыря. М. — Л., 1959. 177 с.
 20. Савич А. А. Соловецкая вотчина XV — XVII в.: Опыт изучения хозяйства и социальных отношений на крайнем севере в древней Руси. Пермь, 1927. 280 с.
 21. Сазонова Т. В. Особенности фиксации продажи и покупки скота и лошадей в приходных и расходных книгах Кирилло-Новоезерского монастыря (XVI–XVII вв.) // Петербургский исторический журнал. 2019. № 1 (21). С. 7–28.
 22. Сазонова Т. В. Торговля лошадьми на ярмарках Кирилло-Новоезерского монастыря в 1666–1669 гг. // Петербургский исторический журнал. 2019. № 4. С. 99–111.
 23. Сазонова Т. В. Монастырские ярмарки в Белозерском уезде в XVII в. // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2024. № 4 (98) С. 128–144.
 24. Сербина К. Н. Очерки из социально-экономической истории русского города. Тихвинский посад в XVI–XVIII вв. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. 488 с.
 25. Черкасова М. С. Денежные и хлебные долги крестьян Троице-Сергиева монастыря во второй четверти XVII в. // Аграрный рынок в его историческом развитии. Вып. 2. М., 1991. С. 249–253.
 26. Черкасова М. С. Крупная феодальная вотчина в России конца XVI–XVII веков (по архиву Троице-Сергиевой лавры). М.: Древлехранилище, 2004. 395 с.
 27. Черкасова М. С. Спасо-Прилуцкий монастырь в XVI–XVII вв.: экономика, демография, культура. Вологда, 2022. 455 с.
 28. Kraikovski A. Соляной рынок Вологды 1630-х — 1650-х гг. и развитие коммерческого знания в России XVII в. // Cahiers d'histoire russe, est-européenne, caucasienne et centrasiatique (ex. Cahiers du Monde Russe). 2023. Т. 64. № 2. P. 317–349.
 29. Moore J. The Capitalocene Part II: accumulation by appropriation and the centrality of unpaid work/energy. // The Journal of Peasant Studies. 2018. № 45. P. 237–279.
- Дата поступления статьи в редакцию: 10.02.2026
Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026
Submission of the article: 10.02.2026
Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 271.2–788(470.24)

Повседневная жизнь женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века

Стародубцева Марина Станиславовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теологии и религиоведения, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Российская Федерация

E-mail: maristarva@gmail.com

ORCID ID: 0009–0006–0427–2961

Аннотация. В статье исследована повседневная жизнь женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века. Представлены статистические данные о монастырях; впервые на материалах документов Государственного архива Новгородской области и Государственного архива Вологодской области проанализирован состав насельниц: количество, возраст, происхождение, принадлежность к сословию, родственные связи, уровень грамотности, трудовая занятость. Выявлены и охарактеризованы факторы, которые обуславливали повседневную жизнь обитателей: церковное богослужение, трудовая деятельность насельниц, бытовая инфраструктура (жилищно-коммунальные условия проживания, наличие социально значимых объектов (трапезные, больницы, богадельни), организация отдыха). В статье впервые системно проанализирована деятельность женских монастырей по развитию народного образования, сферы медицинского обслуживания, призрения детей, попечения о больных и нищих, которая стала неотъемлемой частью их повседневной жизни. Автор приходит к выводу о том, что повседневная жизнь женских монастырей характеризовалась упорядоченностью и постоянством, она требовала от насельниц крепкого физического здоровья, выносливости, способности к ежедневному тяжелому труду и готовности быть в диалоге с «миром».

Ключевые слова: Российская империя, Новгородская губерния, православие, монашество, женский монастырь, повседневный образ жизни, богослужение, труд, социальная деятельность.

Для цитирования: Стародубцева М. С. Повседневная жизнь женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.66–76

The Daily Life of Women's Monasteries in the Novgorod Province at the Beginning of the 20th Century

Starodubtseva Marina S.

PhD in Education, Associate Professor of the Department of Theology and Religious Studies, Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: maristarva@gmail.com

ORCID ID: 0009-0006-0427-2961

Abstract. *The article examines the daily life of women's monasteries in the Novgorod province at the beginning of the 20th century. Statistical data on monasteries are presented; for the first time, based on the materials of the documents of the State Archive of the Novgorod region and the State Archive of the Vologda region, the composition of the inhabitants is analyzed: number, age, origin, class, family ties, literacy rate, employment. The factors that determined the daily life of the monasteries were identified and characterized: church worship, the work of the inhabitants, household infrastructure (housing and communal living conditions, the presence of socially significant facilities (refectories, hospitals, almshouses), recreation). For the first time, the article systematically analyzes the activities of women's monasteries in the development of public education, medical care, child care, and care for the sick and poor, which has become an integral part of their daily lives. The author comes to the conclusion that the daily life of women's monasteries was characterized by order and consistency, it required strong physical health, endurance, the ability to daily hard work and willingness to be in dialogue with the «world».*

Keywords: Russian Empire, Novgorod province, Orthodoxy, monasticism, convent, daily lifestyle, worship, work, social activities.

For citation: Starodubtseva M. S. The daily life of women's monasteries in the Novgorod province at the beginning of the 20th century // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. № 2 (74). P. 66–76

Введение. История России неразрывно связана с православными монастырями. Монастыри сыграли важную роль в развитии российской государственности, культуры, общественной жизни. В современных условиях изучение истории монастырей способствует сохранению богатейшего духовного наследия нашей страны.

Монастыри Новгородской земли представляют собой уникальное явление. В то время как мужские монастыри на всем протяжении своей истории оставались «школами духовного делания», женские обители стали значимыми явлениями социокультурной жизни Новгородского края. В начале XX века женские монастыри принимали участие в развитии народного образования, сферы медицинского обслуживания, обеспечивали призрение социально незащищенных слоев населения,

сохраняли культурные ценности, что позволило им стать неотъемлемым звеном в социальной структуре региона. В связи с этим в настоящее время женские монастыри Новгородской губернии привлекают интерес исследователей. Так, в центре внимания находится история древних монастырей Новгорода: Покровского Зверина [11; 18] и Десятинного [19; 23]; изучается хозяйственно-экономическая деятельность женских обителей [11; 27], их культурная и богослужebная жизнь [29], Большое внимание уделяется изучению истории храмов и монастырских святынь [12; 25], духовных традиций [14; 22; 30].

Однако до сих пор недостаточно изученной остается повседневная жизнь женских монастырей. Между тем изучение повседневного образа жизни даст возможность получить комплексное представление о женских монастырях Новгородской губернии в начале XX века.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы.

Противоречие между недостаточным изучением повседневной жизни женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века и необходимостью ее исследования с целью получения целостного представления о монастырях Новгородской губернии в начале XX века составило проблему исследования.

Цель статьи — проанализировать повседневную жизнь женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века.

При исследовании повседневной жизни женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века были использованы обобщающие работы, посвященные изучению русских монастырей. Так, в коллективной монографии «Монашество и монастыри в России. XI–XX века» [26] определены подходы к изучению монастырей в разные периоды истории России. Монография П. Н. Зырянова посвящена исследованию истории монастырей в XIX веке и в начале XX века; раскрыта их роль через призму отношений с обществом [20]. Также были исследованы работы историков Н. Н. Жервэ [17] и Л. А. Секретарь [28], в которых женские монастыри изучаются в контексте истории монастырей Новгорода и его окрестностей. Дополнительно были использованы работы, посвященные изучению разных аспектов повседневной жизни женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века. Так, в монографии Л. М. Филипповой раскрываются основные направления деятельности Рдейской Успенской пустыни в начале XX века [33]. В работах Е. Р. Стрельниковой, В. М. Виноградова и Н. М. Македонской проанализирован социальный состав насельников монастырей: Ферапонтова [31], Воскресенского Горицкого [13] и Антониевой Черноезерской пустыни [24]. В монографиях Л. В. Виноградовой [14] и М. А. Ивановой [22] систематизированы

биографические сведения о настоятельницах, монахинях и послушниках Тихвинского Введенского монастыря.

Методология и методы исследования. Исследование основано на принципах историзма и системности. Применение принципа историзма позволяет рассмотреть процесс развития монастырей в хронологической последовательности, с учетом конкретных исторических условий; принцип системности дал возможность рассмотреть явления и процессы, протекавшие в монастырской жизни в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Историко-сравнительный метод используется для сравнения количества мужских и женских монастырей, состава насельниц по численности, возрасту, происхождению, принадлежности к сословию, уровню грамотности в период с 1900 по 1919 год. Также в исследовании применялись общенаучные методы (анализ, синтез) для систематизации фактов и формулирования выводов исследования. Статистический метод был использован при изучении динамики численности, оценке уровня грамотности, происхождения, обязанностей насельниц монастырей.

Результаты исследования, обсуждение. В начале XX века Новгородская губерния по количеству монастырей являлась самой крупной на северо-западе и одной из самых многочисленных в Российской империи: в 1916 году здесь были открыты 23 мужских и 18 женских [7].

Женские монастыри располагались в Новгороде и его окрестностях (Свято-Духов, Десятинный Богородице-Рождественский, Покровский Зверин, Сырков, Деревяницкий Воскресенский, Званский, Михаило-Клопский), в г. Тихвине (Введенский) и уездах: Старорусском (Николаевский Косинский, Рдейская пустынь), Валдайском (Короцкий, Успенский, Ригодицкий Богородице-Рождественский), Череповецком (Леушинский Иоанно-Предтеченский, Богородецкий Парфеновский, Антониево-Черноезерская пустынь), Кирилловском (Воскресенский Горицкий, Богородице-Рождественский Ферапонтов).

В 1916 г. в женских обителях проживало около 3000 человек [6; 7]. Самым многочисленным являлся Воскресенский Горицкий монастырь. По данным «Ведомости о монашествующих и белицах женских монастырей Кирилловского уезда Новгородской епархии», в обители проживали 603 насельницы. Чуть меньше проживало в Леушинском Иоанно-Предтеченском монастыре — 460 человек, в Валдайском Короцком — 251, Тихвинском Введенском — 214. В Николаевском Косинском, Михаило-Клопском, Деревяницком, Сырковом, Богородицком Парфеновском, Ригодицком монастырях число насельниц не превышало 100 человек [7]. В монастырях отмечал-

ся постепенный рост насельниц. Так, если в 1903 году в Ферапонтовом монастыре проживало 30 сестер, то в 1906 году — 74, а в 1908 году — 95. По подсчетам Е. Р. Стрельниковой, в период с 1905 по 1913 годы в монастыре находилось 144 человека [32]. В целом по количеству проживавших женские монастыри превосходили мужские: в 1916 году количество насельников в мужских монастырях составляло чуть более 300 человек [7].

Согласно послужным спискам монастырей, в обителях проживали монашескующие, послушницы и «проживающие по паспортам или иным документам». К последним принадлежали те, кто изъявил желание поступить в монастырь и проходил проверку, бескорыстно выполняя разные трудовые поручения. К послушницам относились рясофорные монахини (инокини) и «не облеченные в рясофор». Монашескующими называли тех, кто имел монашеский постриг: «манатейные» монахини и схимонахини.

Средний возраст насельниц достигал 50–55 лет, в некоторых обителях он был еще выше. В то же время в Воскресенском Горицком монастыре большинство сестер имело возраст 25–35 лет. При этом, по данным В. М. Виноградова, возраст монахинь составлял 34–50 лет [13]. По подсчетам Е. Р. Стрельниковой, в Ферапонтовом монастыре примерно половина насельниц имела возраст 21–30 лет, другая половина — 16–20 лет [32].

Как показал анализ послужных списков насельниц монастырей, чаще всего сестры были уроженками Новгородской губернии, реже — Петроградской, Псковской, Тверской, Ярославской, Рязанской губерний.

Словесный состав жительниц обителей резко не отличался: подавляющее большинство происходили из крестьян. Например, в Леушинском Иоанно-Предтеченском монастыре из 449 насельниц 395 были крестьянками. При этом 6 человек относились к дворянскому сословию, 40 — к купеческому и мещанскому, 8 — из семей духовенства [5, л. 396-об.].

В некоторых монастырях между насельницами существовали родственные связи. Например, в Антониево-Черноезерской пустыни проживали 4 сестры Пименовы из деревни Большая Дора Братковской волости Вологодского уезда Вологодской губернии. В 1911 году в монастырь пришли две старшие сестры, а в 1914 году — две младшие [1]. Как установила Е. Р. Стрельникова, в Ферапонтовом монастыре проживали сестры Кудряшовы, Кузнецовы, Козловы, Большаковы. В 1904 году в монастырь поступила семья Беляевых: мать — Наталья Павловна с двумя дочерьми: Анной и Павлой [32]. В послужном спи-

ске монашествующих Воскресенского Горицкого монастыря за 1918 г. упоминались мать и сестры Калинины: Калерия Ивановна, Мария Ивановна и Александра Ивановна, которые проживали в обители с 1900 года [2, л. 102-об.].

Уровень грамотности сестер не был высоким. Как показал анализ послужного списка насельниц Воскресенского Горицкого монастыря за 1916 год, подавляющее большинство сестер либо обучались грамоте в монастыре, либо в родительском доме. Также встречались неграмотные. Лишь несколько сестер имели начальное образование, окончили курс гимназии и профессионального училища. Например, Екатерина Васильевна Бобровская обучалась в Петровском коммерческом училище, Лукия Аполонова — в Белозерской женской гимназии, Надежда Алексеевна Блинкова — в профессиональном училище г. Череповца, Анна Васильевна Верещагина закончила курс Мариинской гимназии в Ярославле [6]. При этом уровень грамотности насельниц часто зависел от возраста и сословного происхождения: в документах насельницы в возрасте 20–30 лет определялись как «грамотные»; девушки из купеческого, мещанского или духовного сословий имели гимназическое или начальное профессиональное образование.

В начале XX века большинство женских монастырей Новгородской губернии вели общежительный образ жизни, основываясь на принципах отказа от личной собственности и равного обязательного участия насельниц во всех службах и работах. Некоторые обители оставались «особножительными»: в них каждый имел право на собственное имущество и владел самостоятельностью как в личной жизни, так и в быту. Однако, как показал анализ отчетов настоятельниц монастырей, «особножительные» обители в начале XX века оставались таковыми больше на бумаге: в повседневной жизни они ориентировались на общежития.

При этом независимо от типа монастыря главная цель жизни в монастыре заключалась в христианском спасении и духовно-нравственном совершенствовании. В соответствии с этой целью неотъемлемой частью повседневной жизни монастырей являлось богослужение. Как показал анализ отчетов настоятельниц монастырей, в большинстве обителей богослужения проходили в соответствии с церковным уставом: в пять часов утра начинали служить полунощницу, затем утренняя, далее при необходимости ранняя литургия; в пять часов вечера — «вечерня» с «правилом». Ежедневно на богослужения отводилось не менее 8 часов. В праздничные дни церковные службы были длиннее, чем в будни. В монастырях следили за соблюдением церковного уста-

ва. О нарушениях устава докладывалось в Новгородскую духовную консисторию. Так, в феврале 1904 года консистория рассматривала рапорт благочинного монастырей арх. Феодосия, в котором он сообщал о нарушениях в проведении богослужений в Воскресенском Горницком монастыре: «утрени и вечерни в простые дни совершают одни монахини без священников», в Великий пост молитву Ефрема Сирина «читает чередная монахиня. Священники утрени и вечера совершают в своих домах и в храм приходят для совершения литургий» [4, л. 175]. Рассмотрев рапорт, консистория пришла к выводу о том, что пропуски церковных служб «есть прямая погрешность» священников «против церковного устава и против правила о достойном иерейском приготовлении к служению божественной литургии» и сделала «внушения» священникам «на будущее время по очереди совершать в монастырском храме все виды суточного богослужения, и никогда не допускать, чтобы во время Четыредесятницы молитва прп. Ефрема Сирина читалась бы вместо иерея чередной монахиней» [4, л. 179].

Кроме богослужений в повседневной жизни насельниц монастырей важное место занимал физический труд («послушание»). Трудовой деятельностью занимались все обитательницы монастырей за исключением немощных и больных. В чреде ежедневных «послушаний» обязательно присутствовали занятия, связанные с хозяйственной деятельностью монастырей: погребница, поварка, пекарка, столощица, квасница, нарядчица, амбарщица, огородница, конюх, скотница, экономка (по закупке и выдачи провизии, по части овощных заготовок). В производственных мастерских трудились ткачихи, башмачницы, швеи, позолотчицы, живописицы, красильщицы, переплетчицы. Насельницы Сыркова монастыря выполняли «послушания» в кирпичной мастерской [3]. Также сестры несли «послушания» в монастырских больницах, лазаретах, богадельнях, приютах, гостиницах. Небольшое число насельниц проходили «послушания» в церкви: уставщица, регентша, свечница, церковница, клиросная, алтарница, сборщица, чтица псалтири и синодика, звонариха и др. Обязательными в любом монастыре были «послушания» казначеи, благочинной, ризничей, экономки, письмоводительницы. «Послушания» назначались настоятельницей монастыря в соответствии с возрастом и способностями человека. Самостоятельно принимать или менять «послушание» не разрешалось.

Выполнение сложной и подчас тяжелой физической работы требовало от насельниц крепкого здоровья, которое в определенной мере зависело от организации бытовых условий жизни сестер. Как

показал анализ описей монастырей, в начале XX века в большинстве обителей были построены специальные корпуса для проживания сестер. Например, сестры Воскресенского Горицкого монастыря жили в двухэтажном «громадном» корпусе («казенном») и в двух деревянных корпусах [21]. Для питания насельниц в обителях работали трапезные («трапезы»). В Леушинском, Воскресенском Горицком, Ферапонтовом, Ригодищском монастырях был проведен водопровод и построены прачечные и бани. Леушинский, Короцкий, Ригодищский монастыри и Рдейская пустынь имели больницы, лазареты и аптеки. В Короцком монастыре работала больница на 15 кроватей и имела «все гигиенические приспособления и медицинские удобства» [15, с. 62]. Почти во всех монастырях были построены благоустроенные богадельни. Например, в Воскресенском Горицком монастыре богадельня располагалась в «большом двухэтажном каменном корпусе» с больничной Покровской церковью. Здесь пожилые больные сестры получали «тщательный» уход и медицинскую помощь [21]. Для полноценного отдыха насельниц в монастырях были оборудованы зоны отдыха. Например, в Короцком монастыре сестры отдыхали во внутреннем дворике соборного храма, окруженном «разнородной растительностью, отчего летней порой получается в обители прекрасная картина и свежесть ароматического воздуха» [15, с. 52]. Говоря о бытовой стороне жизни монастырей, следует обратить внимание на то, что обители, расположенные в уездах, часто испытывали большие трудности в связи с отсутствием дорог. В самом плохом положении находилась Рдейская пустынь, которая располагалась на юге Новгородской губернии на возвышенном полуострове, окруженном Рдейским озером. Как писала игуменья Филарета, дороги, ведущие к монастырю, расположены «по непроходимым болотам и требуют ежегодного ремонта» [7, л. 17-об.].

В начале XX века в условиях адаптации к новым реалиям российской действительности женские монастыри развернули разностороннюю социально значимую деятельность, которая стала неотъемлемой частью их повседневной жизни. В обителях были открыты училища и школы разных уровней и типов. При Деревяницком и Званском монастырях работало епархиальное женское училище для подготовки домашних учительниц. Училище возглавляла монахиня Агния, которая имела начальное педагогическое образование, достаточный опыт педагогической деятельности (более 15 лет проработала учительницей в Ново-Духовской церковно-приходской школе) и была награждена Святейшим Синодом Библией «в поощрение любви к детям» и «за труды по народному образованию» — серебряной медалью с надпи-

сю «за усердие» [9, л. 5]. При Сырковом, Деревяницком, Короцком, Валдайском Успенском, Ферапонтовом монастырях и Антониево-Черноезерской пустыни работали церковно-приходские школы. В Леушинском монастыре был организован образовательный кластер, в состав которого входили две церковно-приходские школы: одноклассная и двухклассная, а также церковно-учительская школа. Эти учебные заведения позволяли получить разные уровни образования, в том числе и профессиональное. Все школы размещались в собственных зданиях, хорошо оборудованных и пригодных для обучения. Согласно страховой карточке, в 1910 году церковно-учительской школе принадлежали следующие помещения: здание школы, больница, баня, дом для учительниц, пекарня с кладовыми (10, л. 14). В 1916 году в двухклассной и церковно-учительской школах обучались 163 человека: 98 и 65 учениц соответственно [8, л. 16-об.].

В Ферапонтовом монастыре с 1905 года работала женская ремесленная школа — «Школа женских рукоделий». Здесь девочки из крестьянских семей учились шить белье и платья, стегать одеяла, вязать чулки, шить русские полотенца, плести кружево, вышивать гладью, а также изготавливать церковные облачения [16].

Женские монастыри обеспечивали доступность медицинской помощи сельскому населению. В обителях работали больницы, приемные покои, аптеки. Так, в Леушинском монастыре была открыта больница на 10 кроватей [8, л. 11-об.]; в Ригодищском монастыре работал лазарет на 8 кроватей и аптека. В Рдейской пустыни функционировала аптека, в которой в 1916 году получили медицинскую помощь 2492 человека [7].

Еще одно направление социально значимой деятельности новгородских женских монастырей — это попечение о детях. При обителях были открыты приюты для девочек, в которых дети получали жилье, питание, одежду, обувь, обучались грамоте и рукоделию. Например, в приюте Короцкого монастыря дети обучались шитью белья, вязанию крючком, вышиванию шерстью, шелком и золотом, а также ковроткачеству [15, с. 63]. «Особое внимание» уделялось обучению церковному чтению и пению. По словам иеромонаха Геронтия, «успех был настолько велик», что на базе приюта был организован детский хор, который «нередко поет ... целую литургию и молебен» [15, с. 62].

Монастыри оказывали помощь бедным и социально незащищенным слоям населения. Так, в Короцком монастыре был открыт странноприимный дом, где нуждающиеся могли получить бесплатно хлеб, квас и кипяток [15, с. 63]. Воскресенский Горицкий монастырь ежегодно отпускал нищим и бездомным до 4000 бесплатных обедов.

В Ригодищском монастыре работала богадельня на 10 человек [7].

Заключение (выводы, авторский вклад). В начале XX века женские монастыри Новгородской губернии представляли собой церковные учреждения, разнообразные по количеству насельниц и возрасту. При этом происхождение, сословная принадлежность, уровень грамотности жительниц монастырей резко не отличались. Ежедневный строй жизни монастырей определялся церковными богослужениями, организованными согласно церковному уставу, и выполнением «послушаний». Большую роль в повседневной жизни монастырей играла бытовая инфраструктура. В начале XX века женские монастыри, стремясь адаптироваться к новым условиям российской действительности, вели разнообразную социально значимую деятельность, которая заняла в повседневной жизни монастырей определенное место.

В целом повседневная жизнь женских монастырей Новгородской епархии в начале XX в. характеризовалась упорядоченностью и постоянством, требовала от насельниц крепкого физического здоровья, выносливости, способности к ежедневному тяжелому труду и готовности быть в диалоге с «миром».

Проведенный автором анализ повседневной жизни женских монастырей Новгородской губернии в начале XX века позволил уточнить и дополнить представление о женских обителях на переломном этапе российской истории.

Список литературы

1. Государственный архив Вологодской области. Ф. 1067. Оп. 1. Д. 148.
2. ГАВО. Ф. 496. Оп. 1. Д. 20243.
3. Государственный архив Новгородской области. Ф. 524. Оп. 1. Д. 343.
4. ГАНО. Ф. 480. Оп. 1. Д. 3707.
5. ГАНО. Ф. 480. Оп. 1. Д. 3976.
6. ГАНО. Ф. 480. Оп. 1. Д. 4301.
7. ГАНО. Ф. 480. Оп. 1. Д. 4303.
8. ГАНО. Ф. 480. Оп. 1. Д. 4306.
9. Российский государственный исторический архив. Ф. 802. Оп. 10. Д. 86.
10. РГИА. Ф. 799. Оп. 33. Д. 1022.
11. Берташ А. Зверин в честь Покрова Пресвятой Богородицы женский монастырь. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravenc.ru/text/199663.html> (дата обращения: 02.02.2026).
12. Берташ А. Короцкий во имя святителя Тихона Задонского женский монастырь. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravenc.ru/text/2458737.html> (дата обращения: 02.02.2026).
13. Виноградов В. М. Социальный состав Горицкого Воскресенского девичьего монастыря. 1855–1919. [Электронный ресурс]. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpccjrgpclcfndmkaj/https://www.booksite.ru/civk/data/socsostav.pdf> (дата обращения: 02.02.2026).
14. Виноградова Л. В. «Се раба Господня, буди Ми по глаголу Твоему...»: женские судьбы в истории Тихвинского Введенского девичьего монастыря, 1560–2008. СПб.: Береста, 2009. 155 с.

15. Геронтий (Кургановский). Историческое описание Короцкого женского общежительного монастыря Валдайского уезда Новгородской епархии. СПб.: Тип. Глазунова, 1897. 77 с.
16. Женская ремесленная школа // Новгородские епархиальные ведомости. 1905. № 24. С. 1573–1577.
17. Жервэ Н. Монастыри Новгородской епархии // Русские монастыри. Север и северо-запад России / А. А. Феоктистов [и др.]. М.: Очарованный странник, 2001. С. 131–145.
18. Жервэ Н. Покровский Зверин монастырь // Где святая София, там и Новгород / Т. Н. Кульпинова [и др.]. СПб.: [б. и.], 1998. С. 213–219.
19. Жервэ Н., Секретарь Л. Десятинный монастырь // Где святая София, там и Новгород / Т. Н. Кульпинова [и др.]. СПб.: [б. и.], 1998. С. 237–242.
20. Зырянов П. Н. Русские монастыри и монашество в XIX и начале XX века. М.: Вербум-М, 2002. 320 с.
21. Иванова Г. О. Летопись Горицкого монастыря. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kirmuseum.ru/issue/article.php?ID=2161> (дата обращения: 02.02.2026).
22. Иванова М. А. От рождения до возрождения: история Тихвинского Введенского женского монастыря в лицах и ликах. СПб.: Радуга, 2022. 323 с.
23. Кузьмина Н. Н., Филиппова Л. А. Десятинный монастырь в Великом Новгороде. Великий Новгород, 2000. 31 с.
24. Македонская Н. М. Антониева Черноезерская Богородицкая мужская пустынь Новгородской епархии. [Электронный ресурс]. URL: <http://parishes.mrezha.ru/library.php?id=268> (дата обращения: 02.02.2026).
25. Мальцев М. Г. Историческое описание Парфеновского монастыря. М.: Традиция, 2022. 207 с.
26. Монашество и монастыри в России. XI–XX века: Исторические очерки / Отв. ред. Н. В. Сеницына; Ин-т российской истории. М.: Наука, 2002. 346 с.
27. Пинкусова Т. В. Земельные владения Зверина Покровского монастыря XV–XX века // Ежегодник Новгородского государственного объединенного музея-заповедника, 2001 / сост., ред. Т. Н. Казармщикова. Великий Новгород: Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, 2003. С. 84–87.
28. Секретарь Л. А. Монастыри Великого Новгорода и окрестностей. М.: Северный паломник, 2011.
29. Смирнова А. В. Книги Воскресенского Горицкого монастыря в собрании Кирилло-Белозерского музея-заповедника. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kirmuseum.ru/issue/article.php?ID=2797> (дата обращения: 02.02.2026).
30. Стрельникова Е. Р. Горицкий Воскресенский девичий монастырь в Белозерье. Кириллов: Кирилло-Белозерский монастырь, 2013. 271 с.
31. Стрельникова Е. Р. Ферапонтов монастырь в ликах и лицах. М.: Родник, 1998. 91 с.
32. Стрельникова Е. Р. Ферапонтов монастырь в начале XX века (по материалам послужных списков насельниц). [Электронный ресурс]. URL: <https://ferapontovo.ru/index.php3?id=241> (дата обращения: 02.02.2026).
33. Филиппова Л. А. Рдейская пустынь. Великий Новгород: Печатный двор «Великий Новгород», 2012. 191 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 10.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 10.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 37.091.4

Состояние и проблемы построения муниципальной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров

Золотарева¹ Ангелина Викторовна, Петрова² Мария Петровна

¹ Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, профессор кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация

E-mail: ang_gold@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7096-1005

² Кандидат педагогических наук, начальник Управления образования Окружной администрации города Якутска, Якутск, Российская Федерация

E-mail: petrovamp@bk.ru

ORCID: 0000-0001-7194-4103

Аннотация. В статье показаны результаты исследования состояния и проблем построения муниципальной системы научно-методического сопровождения педагогических кадров как сегмента региональной системы образования. Объектом исследования является муниципальная система образования г. Якутска, Республики Саха (Якутия). В теоретической части представлен обзор отечественных и зарубежных исследований проблемы построения муниципальной системы научно-методического сопровождения педагогических кадров. Эмпирическое исследование проводилось на основе опроса, в результате которого были выявлены мнения и оценки 486 респондентов, в том числе 369 преподавателей и педагогов, 117 управленцев и руководителей. Полученные данные сгруппированы в несколько исследовательских вопросов: каковы муниципальные ценности, особенности, традиции и достижения в муниципальной системе образования, которые респонденты готовы поддерживать, сохранять и развивать; насколько респонденты знают и поддерживают приоритеты и принципы государственной политики Российской Федерации в отношении профессионального развития педагогических кадров; какие проблемы необходимо решить для эффективного сопровождения профессионального развития педагогических кадров в муниципалитете; какова субъектная позиция образовательных организаций в научно-методической деятельности по профессиональному развитию педагогических кадров; каков запрос педагогов и руководителей на основные направления профессионального развития. В выводах ста-

тии описаны положительные тенденции и проблемные зоны муниципального опыта, предложены рекомендации, которые послужат основой для дальнейших исследований. Материалы проведенного исследования: оценочный инструментарий, выводы и аргументы могут быть использованы для проведения аналогичных исследований в других регионах и муниципалитетах Российской Федерации.

Ключевые слова: муниципальная система образования, научно-методическое сопровождение, интеграция, образовательное пространство, профессиональное развитие педагогических кадров.

Для цитирования: Золотарева А. В., Петрова М. П. Состояние и проблемы построения муниципальной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С. 77–92

The State and Problems of Building a Municipal System of Scientific and Methodological Support For the Professional Development of Teaching Staff

Zolotareva¹ Angelina V., Petrova² Maria P.

¹ D.Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Professor of the Department of Pedagogical Technologies, Moscow, Russia

E-mail: ang_gold@mail.ru

ORCID: 0000-0002-7096-1005

² PhD in Education, Head of Department of Education of the District Administration of the city of Yakutsk, Yakutsk, Russia

E-mail: petrovamp@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7194-4103>

Abstract. The article shows the results of a study of the state and problems of building a municipal system of scientific and methodological support for teaching staff as a segment of the regional education system. The object of the study is the municipal education system of Yakutsk, the Republic of Sakha (Yakutia). The theoretical part provides an overview of domestic and foreign studies of the problem of building a municipal system of scientific and methodological support for teaching staff. The empirical study was conducted on the basis of a survey, which revealed the opinions and assessments of 486 respondents, including 369 teachers and educators; 117 managers and managers. The data obtained is grouped into several research questions: what are the municipal values, features, traditions and achievements in the municipal education system that respondents are willing to support, preserve and develop; to what extent do respondents know and support the priorities and principles of the state policy of the Russian Federation in relation to the professional development of teaching staff; what

problems need to be solved in order to effectively support the professional development of teaching staff in the municipality; what is the subject position of educational organizations in scientific and methodological activities for the professional development of teaching staff; what is the request of teachers and managers for the main areas of professional development. The conclusions of the article describe positive trends and problem areas of the municipal experience, and provide recommendations that will serve as a basis for further research. Research materials: evaluation tools, conclusions and arguments can be used to conduct similar studies in other regions and municipalities of the Russian Federation.

Keywords: municipal education system, scientific and methodological support, integration, educational space, professional development of teaching staff.

For citation: Zolotareva A. V., Petrova M. P. The state and problems of building a municipal system of scientific and methodological support for the professional development of teaching staff // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 77–92

Статья подготовлена в рамках реализации инновационной площадки Российской академии образования по теме «Построение муниципальной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров как образовательной сети субъектов научно-методической деятельности (сетевой проект)».

Введение. Необходимость решения задачи создания единого образовательного пространства в Российской Федерации (далее — РФ) закреплено в нормативных документах РФ. Федеральный закон «Об образовании в РФ»* (Ст. 3, п. 1) регламентирует «единство обучения и воспитания в рамках государственного, регионального, муниципального образовательного пространства на территории Российской Федерации»; распоряжение Правительства РФ «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста»** определяет приоритет формирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников; Концепция создания

* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.08.2025).

** Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504> (дата обращения 12.08.2025).

единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров^{*} устанавливает понятия и функции единой федеральной (ЕФС НМС) и региональной (РС НМС) систем научно-методического сопровождения, определяет возможности включения муниципальных методических служб в РС НМС.

Эмпирические исследования, проведенные нами в 2023 году с участием 7343 респондентов из 5 регионов Российской Федерации, указывают на то, что 73% респондентов поддерживают важность создания условий для профессионального развития педагогов именно в муниципальной территории их проживания (А. В. Золотарева, М. В. Груздев и др.) [9]. При этом необходимо учитывать, что управление муниципальной системой образования (МСО) реализуется в специфических условиях, направленных на обеспечение эффективного использования внутренних возможностей всей совокупности образовательных организаций, составляющих единый муниципальный образовательный комплекс с учетом социально-экономических, географических, полинациональных и других особенностей территории (К. С. Коротина) [11]. Однако проблемы построения муниципальной системы научно-методического сопровождения педагогических кадров как сегмента РС НМС пока исследованы недостаточно (О. А. Коряковцева, Н. В. Шляхтина) [12].

Цель исследования, представленного в данной статье: показать ценности, особенности, традиции, принципы деятельности организаций, объединений, служб, необходимые для создания муниципальной системы научно-методического сопровождения (далее — МС НМС) профессионального развития педагогических кадров в оценках педагогической общественности (на примере муниципальной системы образования города Якутска как инновационной площадки Российской академии образования).

Обзор литературы. Анализ исследований зарубежных научных публикаций по вопросам профессионального развития педагогических работников указывает на формирование разного опыта в разных странах: в Канаде, США, Египте широко распространены центры педагогического мастерства, которые предлагают широкий спектр услуг по профессиональному развитию учителей (Н. Elatrebi) [27]; в Японии и Южной Корее в приоритете командная работа и взаи-

^{*} Распоряжение Министерства просвещения РФ от 16 декабря 2020 г. № Р-174, с изменениями от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».

мообучение педагогов и преподавателей (М. Biasutti) [26]; в Китае реализуется система сопровождения начинающих педагогов и преподавателей, а также предлагаются программы дополнительного профессионального образования и стажировки с учетом профессионального и личностного заказа учителей (Н. Serin) [31]; разные подходы к повышению квалификации учителей реализуются в Гонконге (В. Н. Lam) [29], Сингапуре (А. Bautista, J. Wong. & S. Gopinathan) [25], Финляндии (Н. Niemi) [30].

Зарубежный опыт сопровождения профессионального развития педагогов также исследуют российские ученые, в том числе: формы повышения квалификации и обучения педагогов в отдельных странах (О. А. Суйкова, З. М. Большакова) [22]; зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения (Ю. В. Маркелова, Ю. Н. Редина, О. Н. Олейникова) [14]; модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования (Э. Р. Баграмян, Л. Ю. Грачева, М. Н. Цыганкова и др.) [5].

Исследования муниципальных систем сопровождения профессионального развития педагогов за рубежом пока в публикациях представлены недостаточно. Вместе с тем можно увидеть некоторые особенности построения муниципальной системы образования в отдельных странах. Например, в США нет единой государственной системы образования, муниципальные школы и работа с педагогическими кадрами организуется и финансируется за счёт местного бюджета; в Германии, при наличии муниципалитетов, большая часть управленческих полномочий находится на уровне федеральных земель; муниципалитеты (коммуны) Франции несут расходы по содержанию школ, государство обеспечивает ответственность за содержание и организацию обучения детей и оплату педагогического персонала (С. Е. Нарушева) [15]; в Финляндии осуществляется постепенный переход к интеграции национальных и местных (муниципальных) органов власти (Н. Elatrebi) [27].

Обзор публикаций по проблеме построения МС НМС профессионального развития педагогических кадров в России позволяет обобщить современные направления ее исследований, представленные ниже.

Муниципальная система образования в России рассматривается в условиях интеграции образовательного пространства (А. К. Орешкина) [16]; как совокупность образовательных организаций и программ, реализуемых в муниципальной территории (К. В. Волхонская) [3]; как организованный процесс, обеспечивающий

эффективность услуг и условий, отвечающий потребностям слоев и групп населения муниципалитета (К. С. Коротина) [11]; как совокупность проблем управления муниципальным образованием и мер по их устранению или минимизации (Е. А. Пашина) [17].

Незначительные пока публикации рассматривают построение МС НМС как элемент федеральной и региональной систем образования, в том числе через: реализацию задач формирования единой системы научно-методического сопровождения кадров на муниципальном уровне (М. П. Петрова; А. Н. Лунева, Н. Б. Пугачева) [19; 13]; создание открытого информационно-методического пространства для непрерывного развития и повышения профессионального мастерства педагогов (О. А. Суйкова, З. М. Большакова) [22]; определение инвариантных и вариативных функций образовательных организаций в системе научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов (М. В. Груздев, А. В. Золотарева) [7]; организацию диагностики и самодиагностики профессиональных компетенций и дефицитов педагогических работников (Н. В. Шляхтина, Н. А. Мухамедьчрова) [24]; научно-методическое сопровождение в формах повышения квалификации (Е. Н. Геворкян, А. Н. Иоффе и др.) [4]; нормативно-правовое обеспечение развития муниципальных образовательных систем (Р. Е. Булат) [2] и др.

Однако в современных исследованиях недостаточно изучены мнения муниципальной педагогической общественности о создании новых условий и средств для повышения качества образования в процессе построения МС НМС профессионального развития педагогических кадров.

Методы и результаты исследования. В рамках реализации программы инновационной площадки Российской академии образования по теме «Построение муниципальной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров как образовательной сети субъектов научно-методической деятельности (сетевой проект)» г. Якутска, был проведен опрос мнений и оценок педагогических и управленческих работников по теме проекта.

В опросе приняли участие 486 респондентов, в том числе 369 преподавателей и педагогов; 117 управленцев и руководителей г. Якутска. В числе участников опроса были представители организаций общего образования (45,3%), дошкольного образования (30,9%); дополнительного образования детей (9,5%), среднего профессионального образования (1,6%), высшего образования (3,5%), иное (9,2%). Респондентам были предложены две анкеты (для руководителей и для педагогов), размещенные на платформе «Анкетолог», разработанные

нами в ранее проводимых исследованиях проблемы научно-методического сопровождения педагогических кадров в региональной системе образования и адаптированные под особенности муниципальной системы образования г. Якутска [9].

Представим некоторые результаты исследования.

1. Было выявлено, какие *ценности, особенности, традиции и достижения муниципальной системы образования г. Якутска* в отношении профессионального развития педагогов поддерживают педагоги и руководители. Анализ ответов показал, что руководители образовательных организаций достаточно информированы о состоянии профессионального развития педагогов. Они участвуют в работе профессиональных педагогических сообществ (76,9%), в проектировании и реализации программ повышения квалификации педагогических работников (53,8%); в работе экспертного сообщества (38,5%). Однако педагоги и преподаватели слабо участвуют в работе профессиональных педагогических сообществ (16%), в проектировании и реализации программ повышения квалификации педагогических работников (7,9%). Вместе с тем результаты диагностики профессиональных компетенций показывают достаточно высокий уровень потенциала педагогических кадров для привлечения их в систему научно-методического сопровождения профессионального развития, создания методического актива муниципальной системы образования для взаимообучения в педагогическом сообществе.

Контент-анализ свободных ответов показывает, что педагоги города привержены традиционным формам повышения квалификации — обмен опытом с коллегами (79,4%), участие в мастер-классах (48%), участие в работе методического объединения (37,4%). Между тем 43,1% опрошенных считают, что профессиональному развитию способствует возможность повышения квалификации в онлайн-формате. При этом 40,1% респондентов отмечают, что им для решения профессиональных проблем помогает работа с методическими материалами, размещенными в цифровой образовательной среде, что показывает самообразовательную активность педагогов. Можно отметить также, что примерно четверть педагогов (22,8%), принявших участие в исследовании, реализуют индивидуальную программу профессионального развития (ИППР), которая может стать востребованным и действенным механизмом в развитии профессионального мастерства педагогов. Вместе с тем на данном этапе наблюдается невысокий процент индивидуальной активности педагогов: «вхожу в состав профессионально-общественного объединения» (7,9%), «участвую в работе стажировочных площадок» (6,2%), «являюсь

региональным методистом» (2,7%) и др.

В целом в системе образования города Якутска следует отметить необходимость формирования ценностей, обеспечивающих качественное профессиональное развитие педагогов, в первую очередь, в части ИППР, что может стать фактором активизации их участия в муниципальном методическом активе, в деятельности стажировочных площадок, в проектировании и реализации программ повышения квалификации.

2. Было установлено, что наиболее востребованным в процессе профессионального развития как среди руководителей, так и педагогов г. Якутска, стал Институт повышения квалификации и развития образования РС (Я) им. С. Н. Донского — II» (65,8% и 64,2%). Более половины руководителей посчитали эффективной деятельность Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова (58,1%), правда, педагоги это мнение не совсем разделяют, что подтверждается показателем выбора (34,4%). Аналогичная картина наблюдается с Якутским педагогическим колледжем им. С. Ф. Гоголева: данное учреждение выбрали 50,4% руководителей и только 11,7% педагогов. Центр профкомпетенций педагогов при Дворце детского творчества им. Ф. И. Авдеевой отметили 32,5% руководителей и 22,0% педагогов, что может свидетельствовать о том, центр, созданный в 2022 году, интегрировался в систему сопровождения педагогов, играя важную роль в их профессиональном развитии и поддержке. Для части педагогов эффективными ресурсами являются муниципальный методический актив (28,5%) и педагогическое профессиональное сообщество (ассоциация, клуб и т.д.) (23,8%). Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимо развивать сотрудничество муниципальной системы образования с организациями высшего, среднего и дополнительного профессионального образования, находящимися на территории муниципалитета, но не входящими в систему МСО; активнее включать в программы профессионального развития педагогов муниципальный методический актив и педагогические профессиональные сообщества.

3. Исследование *принципов построения муниципальной системы профессионального развития педагогических кадров* позволило сделать вывод, что руководители образовательных организаций в первую очередь руководствуются следующими принципами государственной образовательной политики: организация сетевого взаимодействия между образовательными организациями (53,8%); составление единого плана работ на муниципальном уровне с использованием имеющихся кадровых, инфраструктурных и финансовых ресурсов (53,0%); учет профессиональных дефицитов и запросов педагогических работни-

ков при разработке программ профессионального развития (53,0%); соответствие целей научно-методического сопровождения педагогов приоритетным задачам в сфере российского образования (50,4%). Вместе с тем необходимо обратить внимание на низкий уровень оценки принципов взаимной ответственности и доверия; координации и интеграции деятельности методических служб различных уровней; принятия принципа опережающего характера развития (21,4%), что может свидетельствовать о проблемах прогнозирования и планирования эффективных изменений в системе профессионального развития кадров.

4. В процессе исследования были выявлены *наиболее перспективные направления совершенствования системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров*, которые поддерживают руководители образовательных организаций г. Якутска. По результатам анализа данных, можно увидеть, что более трети респондентов (35,0%) оставили свой выбор на непрерывном повышении профессионального мастерства педагогов, распространении передовых педагогических практик, формировании муниципального методического актива. Одним из важных направлений развития педагогов руководители посчитали совершенствование механизмов наставничества и тьюторского сопровождения (30,8%). В ответах респонденты указывают также на низкий показатель учета запроса работодателей (17,1%), что свидетельствует о недостаточном изучении запросов рынка труда, предъявляемых к современным профессиональным компетенциям педагогов. В качестве решения можно предложить установление контактов и сотрудничества с работодателями, мониторинг их потребностей, внедрение практико-ориентированных программ для обучающихся, изучение потребностей обучающихся и родителей.

Анализ полученных результатов говорит также о том, что и руководители, и педагоги демонстрируют заинтересованность в организации различных направлений своего профессионального развития. Так, руководители отметили, что им не хватает компетенций в организации коррекционной работы и инклюзивного образования; организации адресного методического (наставнического, тьюторского) сопровождения; создании внутриорганизационной системы профессионального развития. Наиболее актуальной профессиональной задачей для педагогов стало владение современными педагогическими технологиями; управление мотивацией обучающихся; реализацией обновленных ФГОС; методиками преподавания предмета(ов); освоением цифровой образовательной среды.

В рамках данного исследования респонденты указывают на важ-

ность освоения технологий индивидуальных программ профессионального развития (ИППР) на основе диагностики профессиональных компетенций. Треть педагогов (33,1%) считают целесообразным открытие стажировочных площадок для обмена опытом и развития профессиональных навыков. Контент-анализ открытых вопросов показывает, что необходимо уделить внимание качественному улучшению системы поддержки и сопровождения молодых педагогов, приданию ему более системного характера; повышению уровня информационной открытости процессов и результатов в системе дополнительного профессионального образования, совершенствованию процессов выявления, анализа и трансляции эффективных практик.

5. *Субъектную позицию образовательных организаций* в отношении научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров мы выясняли по таким показателям, как активность участия: в формировании муниципального заказа на развитие педагогов, в общесистемных мероприятиях разного уровня, в конкурсах профессионального мастерства. Анализ полученных данных указывает на несогласованность позиций руководителей и педагогов в вопросах участия в общесистемных мероприятиях: 42,7% руководителей считают, что педагоги участвуют, но только 17,3% опрошенных педагогов подтверждают свое участие. Еще больший разрыв между ответами руководителей и педагогов проявляется при анализе участия педагогов в профессиональных конкурсах: 53,0% руководителей считают, что сотрудники организаций являются регулярными участниками профессиональных конкурсов, но только 8% педагогов подтверждают это. Это может быть связано с тем, что руководители недостаточно осведомлены о реальной деятельности в своих педагогических коллективах, в то время как педагоги формируют свои суждения, опираясь на индивидуальный опыт.

Таким образом, анализ состояния и проблем профессионального развития кадрового потенциала в условиях города Якутска показал, что в МСО наработан некоторый муниципальный опыт, к положительным тенденциям которого можно отнести:

- сопровождение профессионального становления молодых педагогов;
- организацию ориентации обучающихся на педагогическую профессию;
- освоение педагогами цифровых образовательных ресурсов и готовность работать в онлайн-форматах;
- принятие важности реализации индивидуальных программ профессионального развития педагогов;
- готовность к участию в мониторинговых исследованиях и диа-

гностике профессиональных компетенций для развития системы научно-методического сопровождения педагогов.

Вместе с тем результаты исследования показали, что в научно-методическом сопровождении педагогов на муниципальном уровне имеются противоречия и проблемные зоны, разрешение которых станет основанием для дальнейшего развития, в том числе:

- несоответствие мнений и оценок руководителей образовательных организаций и педагогов на процессы, происходящие в МС НМС;
- слабое понимание важности и владение технологиями адресного методического сопровождения профессионального развития педагогов;
- не участие педагогической общественности в формировании муниципального заказа на подготовку и профессиональное развитие педагогических кадров;
- недооценка важности опережающего развития как ведущей идеи в управлении кадровым потенциалом МСО и образовательных организаций и др.

Обсуждение и заключение. Обобщенный анализ теоретических и эмпирических материалов, полученных в данном исследовании, позволяет сделать вывод о том, что проблемы профессионального развития педагогических кадров города Якутска являются типичными для отечественного опыта создания МС НМС педагогов в регионах РФ (А. В. Золотарева) [8]. Результаты нашего исследования показывают, что они *согласуются с мнением* авторов, ведущих разработку проблемы научно-методического сопровождения педагогических работников на муниципальном уровне, в том числе подтверждают, что реализация государственной политики в части создания МС НМС профессионального развития педагогических работников еще недостаточно осознанна (Е. А. Пашина) [17], требует совершенствования нормативно-правового регулирования единого образовательного пространства (Р. Е. Булат) [2]; организации традиционных форм в вопросах научно-методического сопровождения (М. Г. Синякова, Л. Ю. Шемятихина) [21]; указывают на необходимость включения в систему непрерывной подготовки педагогов допрофессиональной педагогической подготовки школьников (М. В. Груздев, Л. В. Байбородова и др.) [6], обеспечения преемственности с высшим образованием (П. М. Алексеева) [1], постдипломного сопровождения молодых педагогов (А. В. Пермяков, П. А. Петряков и др.) [18; 10]; подтверждают важность неформального образования в системе профессионального развития педагогов (А. И. Савенков, Р. Р. Загидуллин) [20] и другие результаты.

Вместе с тем анализ полученных результатов в данном исследова-

нии указывает на *новые знания о научно-методическом сопровождении педагогических работников в муниципальной системе образования*, к которым можно отнести:

- потребность и готовность образовательных организаций разных типов (общеобразовательных, дошкольных, дополнительного образования детей, среднего профессионального и высшего образования и др.) к формированию субъектной позиции в построении МС НМС и участие в определении муниципального заказа на профессиональное развитие педагогов МСО;

- формирование традиции создания методического актива муниципальной системы образования и стажировочных площадок для взаимообучения и партнерского взаимодействия в педагогическом сообществе (ассоциациях, клубах, сетевых сообществах и т.д.);

- активизацию принципов сетевого взаимодействия между образовательными организациями на муниципальном уровне с использованием имеющихся кадровых, инфраструктурных и финансовых ресурсов для реализации приоритетных задач в сфере российского образования;

- создание ситуации и условий для построения адресного сопровождения (наставничества и тьюторского сопровождения), а также разработки индивидуальных программ профессионального развития педагогов на основе выявления профессиональных дефицитов, запросов педагогических работников и запросов рынка труда, предъявляемых к современным профессиональным компетенциям педагогов;

- создание цифровой образовательной среды муниципальной системы образования для повышения информационной открытости процессов профессионального развития педагогов и освоения новых информационных технологий.

Результаты данного исследования послужили основой для разработки программы деятельности инновационной площадки РАО по теме «Построение муниципальной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров как образовательной сети субъектов научно-методической деятельности (сетевой проект)», созданной на базе муниципальной системы образования г. Якутска.

В сетевое объединение инновационной площадки вошли 4 образовательных организации: 2 общеобразовательные школы (НПСОШ № 2», СОШ № 31), учреждение дополнительного образования детей «Дворец детского творчества им. Ф. И. Авдеевой, Центр развития ребенка — Детский сад № 7 «Остров сокровищ».

Анализ результатов исследования позволил определить *цель ре-*

ализации инновационной площадки РАО, созданной на базе муниципальной системы образования г. Якутска: выявление и создание новых условий для повышения качества образования в процессе построения муниципальной системы научно-методического сопровождения (далее — МС НМС) профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров посредством формирования субъектной позиции образовательных организаций в реализации научно-методической деятельности и объединения их в единую образовательную сеть.

Таким образом, повышение качества образования в деятельности инновационной площадки становится *ведущим приоритетом профессионального развития педагогических кадров* и построения единого муниципального научно-методического пространства г. Якутска.

Для реализации ведущего приоритета были определены *приоритетные специализации* деятельности образовательных организаций как субъектов МС НМС:

- развитие профильного образования, профессиональная ориентация на актуальные профессии экономики Республики Саха (Якутия) (в первую очередь, профессиональной ориентации на педагогические профессии);
- организация практик студентов педагогических специальностей Якутского педагогического колледжа им. С. Ф. Гоголева и Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова с ориентацией на решение актуальных проблем научно-методического сопровождения профессиональной подготовки и развития педагогов;
- организация сопровождения и наставничества молодых педагогов (воспитателей, учителей, педагогов дополнительного образования и др.), их адаптация и закрепление в педагогической профессии в образовательных организациях г. Якутска;
- создание муниципальной системы профессионального развития педагогов с учетом выявленных потребностей и профессиональных дефицитов;
- широкое привлечение партнеров проекта, в том числе создание команд разных образовательных организаций вокруг инновационных площадок, разработка сетевых проектов с вузами, колледжами, институтом развития образования, промышленными предприятиями и бизнес-сообществами г. Якутска и Республики Саха (Якутия).

Для реализации цели и приоритетных специализаций определены следующие задачи проекта:

- провести диагностику профессиональных педагогических компетенций педагогических и управленческих кадров г. Якутска;

- определить актуальные профессиональные дефициты педагогических и управленческих кадров г. Якутска и актуальный запрос на профессиональную подготовку и профессиональное развитие;
- сформировать цифровую среду муниципальной системы образования, подобрать и совершенствовать под задачи проекта интеграционную платформу как экосистему информационного обеспечения МС НМС педагогических кадров;
 - разработать вариативные модели совершенствования образовательных организаций г. Якутска как субъектов НМД муниципальной системы образования;
 - разработать и реализовать программы развития образовательных организаций г. Якутска как субъектов научно-методической деятельности;
 - разработать программу мониторинга качества образования в муниципальной системе образования г. Якутска, включающую отслеживание результатов качества образования в муниципальной системе образования и результатов профессионального развития педагогических работников;
 - разработать и апробировать пакет нормативно-правовых документов, обеспечивающих построение МС НМС и обновление деятельности образовательных организаций по профессиональному развитию педагогических кадров муниципалитета;
 - организовать распространение опыта построения МС НМС педагогических работников в другие муниципалитеты и регионы РФ (презентационные сессии; конференции; курсы ППК; монографии и публикации).

Результаты и материалы проведенного исследования: оценочный инструментарий, выводы и аргументы об актуальных проблемах сопровождения профессионального развития педагогов, предложения по решению возникающих проблем могут быть использованы для проведения аналогичных исследований в других регионах и муниципалитетах Российской Федерации.

Список литературы

1. *Алексеева, П. М.* Развитие системы сопровождения педагогической деятельности преподавателей высшей школы: зарубежный опыт. // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2025. № 7 (157).
2. *Булат, Р. Е.* Нормативно-правовые перспективы развития единого образовательного пространства посредством активизации деятельности методических служб. // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2025. № 2. С. 25–50.
3. *Волхонская, К. В.* Муниципальная система образования как объект управления: характеристика, структура. // *Молодой ученый*. 2018. № 24 (210). С. 124–126.

URL: <https://moluch.ru/archive/210/51398/> (дата обращения 17.08.2025).

4. Геворкян, Е.Н., Иоффе, А.Н., Шалашова, М.М. Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности. // Педагогика. 2018. № 6. С. 70–76.

5. Грачева, Л.Ю., Баграмян, Э.Р., Цыганкова, М.Н., Дугарова, Т.Ц., Шевелева, Н.Н. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования. // Образование и наука. 2020. Том 22, № 6. С. 176–200.

6. Груздев, М.В., Байбородова, Л.В., Козловский, А.Н. Допрофессиональная подготовка школьников в контексте непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3 (132). С. 8–19.

7. Груздев, М.В., Золотарева, А.В. Субъекты научно-методической деятельности в региональной системе сопровождения профессионального развития педагогических кадров // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Том 6. № 5 (24). С. 25–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67895604> (дата обращения 25.08.2025).

8. Золотарева, А.В. Проблемы и возможности профессионального развития кадрового потенциала в современных условиях муниципальной системы образования / А.В. Золотарева // Педагогика сельской школы. 2024. № 1(19). С. 115–137.

9. Золотарева, А.В., Байбородова, Л.В., Груздев, М.В., Харисова, И.Г. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 12–43.

10. Золотарева, А.В., Мухамедьярова, Н.А., Харисова, И.Г., Ходырев, А.М. Состояние постдипломного сопровождения молодых педагогов в регионах Российской Федерации. // Образование и наука. 2024 Т. 26, № 10 С. 48–81.

11. Коротина, К.С. Особенности муниципального управления образованием и его нормативно-правовое регулирование // Вопросы экономики и управления. 2017. № 4 (11). С. 10–12. URL: <https://moluch.ru/th/5/archive/73/2796/> (дата обращения: 28.08.2025).

12. Коряковцева, О.А., Шляхтина, Н.В. Навигатор нормативно-правовой базы системы образования Российской Федерации как инструмент профессионального развития педагогических кадров новых регионов Российской Федерации // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2023. № 3(33). С. 55–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54938462> (дата обращения: 28.08.2025).

13. Лунев, А.Н., Пугачева, Н.Б., Стуколова, Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 3. С. 36–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21486457> (дата обращения 17.08.2025).

14. Маркелова, Ю.В., Редина, Ю.Н., Олейникова, О.Н. Зарубежные подходы к оценке эффективности профессионального образования и обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4. С. 70–81.

15. Нарушева, С.Е. Из зарубежного опыта муниципального управления сферой образования: особенности муниципального управления сферой образования за рубежом. // Экономика и социум. 2024. № 10(125). С. 761–770.

16. Орешкина, А.К. Аксиологические основы педагогической деятельности в условиях интеграции образовательного пространства: монография / А.К. Орешкина, Т.Ю. Цибизова. Москва: МГОУ, 2016. 179 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008747889> (дата обращения 17.10.2025).

17. Пашина, Е.А. Управление образованием на муниципальном уровне: проблемы и перспективы. На примере республики Башкортостан. // Синергия наук. 2022. № 78. С. 773–778. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50294689> (дата обращения 17.08.2025).

18. Пермьяков, А.В., Петряков, П.А., Ширин, А.Г., Цывунина, А.Д., Певзнер, М.Н. Профессионально-личностное становление молодых педагогов как фактор устойчивого развития региона // Science for Education Today. 2024. Т. 14. № 5. С. 158–180.

19. Петрова, М.П. Реализация задач формирования единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: муниципальный уровень. // Столичное образование. Якутск. 2024. № 1. С. 11–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80623423> (дата обращения 20.08.2025).
20. Савенков, А.И., Загидуллин, Р.Р. Качество и условия неформального образования педагогических кадров в субъектах Российской Федерации // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 75–98. URL: izvestija_gao_1_8aprelja_site_small.pdf (дата обращения 29.08.2025).
21. Синякова, М.Г., Шемятихина, Л. Ю. Научно-методическое сопровождение в процессе консультирования по развитию муниципальных образовательных систем // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 1 (88). С. 5–10.
22. Суйкова, О.А., Большакова, З. М. Формы повышения квалификации педагогов в США // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 3 (27). С. 69–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-v-ssha/viewer> (дата обращения: 28.08.2025).
23. Фролов, И.Н. Вопросы формирования единого информационно-методического пространства образовательной системы региона // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. 2008. № 4. С. 21–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11516593> (дата обращения 25.08.2025).
24. Шляхтина, Н.В., Мухамедьярова, Н.А. Самодиагностика профессиональных компетенций руководителей сельских образовательных организаций. // Педагогика сельской школы. 2024. № 2 (20). С. 97–116.
25. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape // Psychology, Society and Education. 2015. 7(3). P. 311–326.
26. Biasutti, M. Teacher Professional Development: Experiences in an International Project on Intercultural Education // Sustainability. 2021. № 13. P. 41–71.
27. Elatrebi, H. Educational requirements for the development of professional development programs for teachers in Egypt in the light of the experiences of some foreign countries // Comparative Professional Pedagogy. 2019. № 11 (2). P. 30–40. URL: https://www.researchgate.net/publication/336878231_educational_requirements_for_the_development_of_professional_development_programs_for_teachers_in_egypt_in_the_light_of_the_experiences_of_some_foreign_countries (дата обращения: 28.08.2025).
28. Kalalahti, M., Varjo, J. Revisiting universalism in the Finnish education system // Research on Finnish Society, 2020. № 13. P. 25–40.
29. Lam, B.H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy // Psychology, Society and Education. 2015. 7(3). P. 298–304.
30. Niemi, H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach // Psychology, Society and Education. 2015. 7(3). P. 278–294.
31. Serin, H. The Effects of Teaching Abroad on Personal and Professional Development // International Journal of Social Sciences and Educational Studies. 2017. № 4 (1). P. 110–114.

Дата поступления статьи в редакцию: 01.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 01.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 37.01

Коллектив и личность: состояние и перспективы разработки и реализации исследовательской проблемы

Басюк¹ Виктор Стефанович, Илалтдинова² Елена Юрьевна

¹ Доктор психологических наук, академик РАО, вице-президент, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: basyuk.victor@raop.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

² Доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодёжных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: ilaltdinova@raop.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9017-4658>

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования и практической реализации задач в сфере формирования коллективизма. Систематизированы основные затруднения в постановке и решении задач воспитания в коллективе и охарактеризованы четыре выделенных авторами вида непродуктивного отношения к проблематике коллективизма и коллектива в современных исследованиях и воспитательной практике: активное неприятие и отрицание; деятельность по инерции предыдущего периода; сведение коллектива к уже известным и понятным смыслам; игнорирование достижений педагогической общественности советского и новейшего периода развития теории воспитания и истории педагогики. Раскрыты противоречия в современных подходах к пониманию коллектива в психологических и педагогических исследованиях и практике воспитания на основе дифференцированного описания группы, команды и коллектива как высшей формы ее развития.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, ценности, внутренняя позиция личности, личность, коллектив, коллективизм, команда, группа, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко.

Для цитирования: Басюк В. С., Илалтдинова Е. Ю. Коллектив и личность: состояние и перспективы разработки и реализации исследовательской проблемы // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.93–114.

Collective and Personality: Status and Prospects of Research Problem Development and Implementation

Basyuk¹ Viktor S., Ilatdinova² Elena Yu.

¹D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Academic RAE, Vice-President, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: basyuk.victor@raop.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

²D.Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Laboratory for Scientific and Methodological Support of Children's and Youth Organizations and Communities, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: ilatdinova@raop.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9017-4658>

Abstract. *The article substantiates the relevance of research and practical tasks implementation in the field of formation of collectivism. The main difficulties in setting and solving the tasks of education in a collective are systematized, and four types of unproductive attitude towards the problems of collectivism and the collective in modern research and educational practice are characterized: active rejection and denial; inertia of the previous period; reduction of the collective to already known and understandable meanings; and ignoring the achievements of the pedagogical community of the Soviet period and the recent period of development of the theory of vospitaniye and the history of pedagogy. The article reveals the contradictions in modern approaches to understanding the collective in research and practice of education (vospitaniye) based on a differentiated description of the group, team, and collective as the highest form of its development.*

Keywords: pedagogy, vospitaniye, values, personality, collective, collectivism, team, group, K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko.

For citation: Basyuk V. S., Ilatdinova E. Yu. Collective and Personality: Status and Prospects of Research Problem Development and Implementation // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 93–114

Исследования в области педагогики и психологии в условиях «ценностного перелома» во всех сферах жизни нашей страны при переходе от «ценностей общества потребления» к традиционным российским духовно-нравственным ценностям постепенно начинают переходить от повестки, констатирующей «состояние умов» различных возрастных и социальных групп россиян, к тематическим направлениям, связанным с различными содержательно-методическими аспектами реализации процесса формирования традиционных для россиян духовно-нравственных ценностей.

Этот переход складывается достаточно противоречиво в силу ряда причин. Действительно, субъективно сложно перестроить научное

мышление и ежедневную практику воспитания из парадигмы индивидуализма в парадигму служения. По инерции предыдущего периода, из-за объективной сложности формирования ценностей приоритета духовного над материальным и коллективизма (основа служения), в связи с сохранившимися субъективными и корпоративными установками на примат индивидуализма нарастает противоречивость исследовательских подходов в теории и практике воспитания.

Поиск современных методических инструментов воспитания на основе и в целях формирования таких традиционных духовно-нравственных ценностей, как коллективизм и приоритет духовного над материальным как отдельный предмет анализа представляет несомненный интерес, поскольку именно в них в концентрированном виде отражается отказ от «ценностей общества потребления» государственной политики в сфере воспитания. Сформированность этих ценностей составляет основу патриотизма, служения Отечеству и ответственности за его судьбу, высоких нравственных идеалов, добровольчества.

Если ценность приоритет духовного над материальным не вошла в исследовательскую повестку современной педагогики, более того, зачастую остается за рамками практико-ориентированного обсуждения и проектирования локальных и институциональных методических решений, то коллективизм как целевой ориентир воспитания достаточно активно используется в научно-педагогическом дискурсе, что позволяет нам сделать определенные обобщения по тенденциям развития предметного поля «коллективизм».

Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г. (утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р) [10] определила в качестве одного из двух основных видов наставничества — наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективе, впервые в отечественной истории образования и наставничества нормативно закреплена такая специфическая сфера, как коллектив. Ее появление вызвано объективными потребностями развития молодежного и детского движения в новых условиях и современными вызовами в сфере реализации государственной политики в воспитании. Появление этого вида наставничества и предопределено, с одной стороны, всем ходом эволюции детского и молодежного движения, а с другой стороны, развитием теории воспитания, теорией и практикой развития воспитательного коллектива.

Возникают вопросы. Насколько педагогическая наука, массовое педагогическое образование и педагогическая общественность мето-

дологически и организационно-технологически готовы к научно-методическому сопровождению и собственно к реализации задач формирования коллективизма в условиях воспитательного коллектива? Какие достижения теории и практики могут быть положены в основу формирования воспитательного коллектива как средства воспитания в современных условиях? Каковы основные риски практической реализации воспитания коллективизма в современных условиях?

Анализ публикаций результатов современных исследований, посвященных проблемам воспитания в коллективе, и результаты обсуждения с экспертами в области организации воспитания позволили нам сделать ряд выводов об основных направлениях поиска ответов на поставленные вопросы.

Сегодня последовательно мы подошли к концу периода гипертрофированного индивидуализма в психологии и педагогике и следующего за ним периода исследований сформированности традиционных российских духовно-нравственных ценностей в различных социальных сферах и разных возрастных группах, истории этого вида исследований. Мы перешли на новый этап — этап поиска современных методологических и организационно-технологических решений вопросов о способах и средствах формирования традиционных ценностей.

Прежде всего, исследовательский поиск сегодня основывается преимущественно на теоретических методах, что закономерно при отсутствии соответствующих современных массовых практик воспитания коллективизма, которые могли бы составить эмпирическую базу исследований. Хотя опыт показывает, что сохранились отдельные практики в разной степени рефлексии и осмысленности со стороны организаторов условий их жизнестойкости.

Результатом стремления разорвать историческую преемственность, уничтожить историческую память российского общества посредством изменения содержания педагогического образования и внедрения западных оснований реформирования образования в стране стали достаточно поверхностные представления об исторических основах профессиональной деятельности у нескольких поколений исследователей и практиков. Длительность их исторической ретроспективы зачастую ограничена собственным жизненным опытом, что не способствует продуктивному профессиональному восприятию развития образования и педагогики, собственной практической деятельности и профессионального самообразования. Эта ситуация усугубляется в проводимых научных исследованиях отказом или формальным подходом к анализу эволюции исследовательских проблем в исто-

рической ретроспективе, недооценкой историко-педагогического аспекта проблемы исследования.

Задачи развития суверенной науки в условиях внешних и внутренних угроз безопасности нашей страны требуют от отечественной педагогики в ограниченные сроки реализовать в массовой практике свои конкурентные преимущества как науки о воспитании на основе имеющихся достижений педагогики и психологии и современной методологии формирования ценностей, а также прежде всего ценности коллективизма, генетически связанной с исконно российским феноменом соборности.

Предшествующий период гипертрофированного индивидуализма в психологии и педагогике, а также массовой практике привел к формированию в профессиональном сознании практиков и исследователей нескольких вариантов непродуктивного отношения к коллективу как средству и условию формирования коллективизма: во-первых, активное неприятие и отрицание; во-вторых, деятельность по инерции предыдущего периода с избеганием новых задач и тематических направлений, непонимание диалектической связи индивидуального и социального; в-третьих, сведение коллектива к уже известным и понятным смыслам, связанным с командой или группой; в-четвертых, понимание коллектива на основе поверхностных стереотипов, сложившихся в официальной педагогике и практике советского периода с игнорированием достижений педагогической общественности советского периода и новейшего периода развития теории воспитания и истории педагогики.

Каждое из этих восприятий феномена коллектива имеет свои особенности проявления и в деятельности практиков, и в текстах исследователей, а также требует как отдельных, так и общих подходов к их преодолению. Объясним некоторые проявления.

Одной из содержательных составляющих разработки проблематики коллектива сегодня, как и в советское время, является апеллирование исследователей к трудам А. С. Макаренко и исследованиям его наследия.

Организационно-технологические решения по диалектическому соединению ценностей коллективизма и личности, духовного и материального, воспитания и жизни дает нам педагогика А. С. Макаренко. Она создавалась в период «первого идеологического сдвига» (А. Г. Дугин) при постановке государством задач социального воспитания детей и молодежи. Важно, в начале XX в. социально-экономические изменения будучи революционными по сути, не имели цели изменения культуры коллективизма на культуру индивидуализма, как это про-

изошло в 90-х годах прошлого столетия. Тогда, в предшествующий период холодной войны и в конце XX в. попытки фальсификации отечественной истории педагогики и школы, деформации профессиональной исторической памяти педагогов и искажения исторической правды ярко проявились по отношению к педагогике А. С. Макаренко и имели в основе изменения традиционной российской культуры коллективизма и служения на западную культуру индивидуализма и потребления.

Сегодня, когда имя А. С. Макаренко вернулось в официальный педагогический дискурс, современные исследования, которые в той или иной мере обращаются к проблематике формирования коллективизма, отличаются эклектическим соединением субъективной интерпретации авторских трудов, результатов исследований различных периодов, зачастую противоречивых. Сохраняется тенденция в интерпретации его идей «прочитать Макаренко заново», т.е. не принимая во внимания труды исследователей его наследия.

Такой подход усугубляется поиском подтверждения собственных исследовательских подходов и выводов в западных практиках и исследованиях. Сравнительные исследования в областях, смежных с воспитанием, затруднены объективными проблемами поиска терминологических эквивалентов в сфере воспитания. Объективная основа «терминологического плюрализма» сравнительных исследований — в отсутствии в англосаксонском образовательном и исследовательском дискурсе такого феномена, как «воспитание», «коллектив» и тем более «воспитательный коллектив», смысловая несформированность ценностных явлений «воспитание в коллективе» и «воспитание коллективом». Перенос в российский научно-педагогический дискурс западной понятийно-терминологической логики без проведения сравнительно-сопоставительного анализа негативно сказывается на решении государственных задач в сфере воспитания. Например, «автономная и кооперативная агентность» [2, с. 64–89] как основа понимания команды рассматривается вне места команды в логике развития коллектива, вне связи с отечественной наукой: в данном случае с обоснованными в научной дискуссии с западными психологами прошлого века термином «коллективистская идентификация» и широким отечественным научным полем «субъектности» или сведение школьного класса к малой группе [2, с. 182–205], «коллективной идентичности» [2, с. 81] к межличностному взаимодействию — в общей логике закрывающей возможность процесса эволюции группы в воспитательный коллектив — основу развития и защиты личности в социуме. При проведении сравнительных исследований и параллель-

ном использовании терминов из разных научных культур, особенно в такой сфере, как воспитание требуется сопоставление терминов и их обозначающих явлений.

Возможно сегодня пришло время, для того чтобы при продвижении в мировом пространстве отечественной педагогики обратить внимание на тот факт, что, например, Э. Саттон, британский исследователь в области советологии, исследователь наследия А. С. Макаренко, в свое время использовал транслитерацию русского термина — «*vospitatie*» в своих работах на английском языке, посвященных советской педагогике и наследию А. С. Макаренко, и утверждал, что английский язык не имеет эквивалента этому термину, что подтверждается и российскими исследованиями. Неправоммерно использование в сравнительных исследованиях русского термина «коллективный» [2, с. 107], который имеет определенное значение в российской науке, не совпадающее с английским «*collective*», не имеющим такого же значения в английском языке. На бытовом уровне мы можем его переводит как «коллективный» или «коллектив», но в научном дискурсе, требующем терминологической точности, лучше использовать, например, «совместный».

Постановка задач развития таких традиционных ценностей, как коллективизм, созидательный труд и приоритет духовного над материальным требует сегодня опоры на отечественные исследования предыдущих поколений ученых в области собственно воспитания в отличие от обучения, и в связи с ним обращения к наследию А. С. Макаренко в контексте осмысления результатов его разработки в новейшей истории педагогики и теории воспитания, актуализации достижений академической научной концепции академика РАО Л. И. Новиковой «Коллектив и личность» [7]. Это будет способствовать скорейшему выходу практики воспитания на актуальные практические решения в таких социальных контекстах, как образование, детское и молодежное движение, военная и спортивная педагогика, корпоративная культура трудовых коллективов, просветительская деятельность и пр.

Охарактеризуем обозначенные выше четыре типа непродуктивного отношения к пониманию коллективизма как личностного качества и ценностной ориентации, и коллектива как средства его формирования. Первое, при замалчивании исследователями и практическими организаторами воспитания значимости ценности коллективизма в числе традиционных российских духовно-нравственных ценностей наблюдается в некоторых случаях активное неприятие и отрицание при обсуждении конкретных средств и способов формирования коллективизма на основе воспитательного коллектива. Эта ценность

воспринимается как принуждение к отказу от личности как высшей ценности и от логики индивидуализма, в которой ими привычно выстраивается теоретическая и практическая деятельность. Стереотип о нивелировании личности в коллективе снимается результатами исследований М. Ю. Кондратьева, доказывающих, что это происходит только в жестко иерархизированных организованных сообществах антиобщественной криминальной направленности, например, несовершеннолетних правонарушителей. «Нисходящая слепота» [по: 9, с. 232–233] — это отсутствие восприятия личностных качеств при восприятии у представителей верхнего уровня данного сообщества тех, кто относится к низлежащему слою: восприятие происходит не различных проявлений личности, а видовых функциональных признаков данного слоя. Академик РАО А. В. Петровский на основе результатов исследований М. Ю. Кондратьева [по: 9, с. 233] показал, что в коллективе личность остается личностью для всех вне зависимости от ее роли и функции, статуса, места в системе связей по горизонтали и вертикали. Представители теории и практики, демонстрирующие такое отношение к коллективу, не являются многочисленными, скорее такие случаи можно назвать единичными, но критически важно для реализации государственной политики в сфере воспитания отсутствие такой официальной позиции в сферах принятия решений.

Второе наблюдаемое отношение к формированию коллективизма в воспитании выражается в его номинативном принятии как целевого ориентира при реализации деятельности, но деятельность строится по инерции предыдущего периода с осознанным или неосознаваемым избеганием новых задач и тематических направлений. В отличие от тех, кто демонстрирует открытое неприятие, со второй группой отсутствует очевидный повод для дискуссии, контекст, требующий отработки, в силу своей глубинности более сложен. Они не воспринимают логическую связь социального и индивидуального в силу ограниченности научного мышления, сложностей восприятия инноваций — перехода к неизвестному, непонятному явлению. Формально или неформально соглашаясь с новыми ориентирами государственной политики, сохраняется ранее разрабатываемая тематика исследований, воспитание реализуется в привычных формах деятельности без рефлексии их восприятия и результативности для достижения новых ориентиров современной государственной политики в данной сфере. Иногда наблюдается поверхностное соединение деятельности с новыми установками, когда слова и дела расходятся.

Более подробно остановимся на оставшихся двух видах отношения к воспитательному коллективу.

Третье отношение — это сведение коллектива к уже известным и понятным смыслам, связанным с командой и группой, экстраполяция основных признаков группы к описанию коллектива (например, «взаимодействие» и «сплоченность» [2, с. 5]) с игнорированием системообразующих признаков коллектива.

Отмечается тенденция необоснованно использовать термин коллектив и коллективное в описании проблематики, связанной с командой, группой, ее социальной динамикой, влиянием на личность. Рассмотрим пример упрощенной и прямолинейной интерпретации сегодня произведения А. Гайдара «Тимур и его команда» теми, кто с ним знаком, с точки зрения выстраивания «дедуктивного предсказания»: если эта книга была принята советской коллективистской педагогикой, то команда — это коллектив, а командообразование является средством формирования коллективизма. Соответственно, в этой логике размышления необоснованно ставится знак равенства между терминами команда и коллектив.

Действительно, придуманная А. Гайдаром история способствовала широкому развитию в военные годы тимуровского движения, которое поддерживалось со стороны Министерства просвещения РСФСР. Тимуровское движение вдохновляло взрослых и подростков на сбор средств для фронта, поддержку бойцов, помощь раненым в госпиталях, семьям участникам войны, пожилым, семьям с маленькими детьми и многое другое.

Практика военного времени показала слабые места литературного вымысла А. Гайдара: тимуровские команды создавались по инициативе взрослых, в дальнейшем тимуровское движение стало направлением работы пионерской организации, для которой была актуальна роль взрослого. Показательна история ставшей известной на всю страну «тимуровской команды бабы Шуры» в Челябинской области, созданной в августе 1941 г. А. П. Рычковой, участницей гражданской войны, в возрасте 72 лет эвакуированной из г. Москвы вместе с сыном, заместителем директора предприятия, и его семьей. Ее команда, по некоторым сведениям, началась с ее внучек и их подружек, а позднее включала более сотни ребят и существовала до 1946 г., хотя А. П. Рычкова уехала из Челябинской области в 1944 г. Штаб тимуровской команды размещался в выделенной комнате на предприятии, в котором работал ее сын, собирался еженедельно (по отдельным сведениям, ежедневно). Штаб команды включал пять командиров, которые отчитывались о проделанной работе, тщательно фиксировали все результаты и получали новые задания. Не все участники команды были пионерами, но от каждого требовалось

хорошо учится, за чем строго следили.

Литературное произведение А. Гайдара остается педагогической утопией, идеализирует детскую самоорганизацию, инициативу и самодисциплину, игнорирует педагогическую роль взрослого, и оно не может рассматриваться отдельно от практики, которая была порождена этим литературным произведением в годы Великой Отечественной войны и приобрела нормальные педагогически целесообразные формы. Тимуровское движение стало явлением педагогической реальности, которое не имеет абсолютной связи с художественным вымыслом и тем более не может стать основой для решения терминологического вопроса в науке.

К началу 1980-х гг. вопрос о дифференциации этих явлений и понятий был решен отечественными философами, психологами и педагогами, причем и в сравнительных исследованиях англосаксонской традиции социальной психологии. В дискуссии с западными психологами была доказана ограниченность методологии и выводов их экспериментальных исследований. Была обоснована отечественная трактовка коллектива на основе решения задач дифференциальной диагностики групп и коллективов, исследования их параметров с опорой на опыт формирования коллективов в деятельности А. С. Макаренко при описании социально-психологических феноменов, возникающих в процессе взаимодействия членов коллектива.

Президент АПН СССР академик А. В. Петровский обосновал, что противоречия в сфере «личность и межличностные взаимоотношения в коллективе»: «индивидуальное и групповое, зависимость личности от коллектива и ее свобода в нем и благодаря ему; гуманное начало в коллективной жизни, эмоциональная теплота, душевность повседневного общения и высокая требовательность к личности каждого <...>, заставляющая подходить к товарищу с меркой вклада в общее в дело» [9, с. 3–4], снимаются при включении личности в группу, что приводит к качественному изменению и личности, и группы в коллективе, т.е. при переходе и того, и другого к более высокому уровню развития. Эта связь и вызывает сложности восприятия, выражающиеся в тенденции «вычеркнуть» одну из сторон противоречия, что приводит к сравнительному анализу на основе вторичных дифференцирующих признаков либо к гипертрофированному превознесению ценности и интересов или личности [5, 8, 12], или коллектива.

Не останавливаясь подробно на очевидном отличии коллектива от толпы, необходимо отметить несколько важных с практической точки зрения для рассматриваемого контекста фактов. Прежде всего, важен обоснованный исследованиями А. В. Петровского тезис о том,

что манипулирование и внушающее влияние мнения случайно собравшихся людей на человека больше, чем влияние мнения коллектива. Этот тезис разрушает негативный стереотип, приписывающий коллективу такое качество, как подавление личности, поскольку психологами доказано, что **б**ольшему манипулированию человек подвергается в толпе или случайной группе людей. Ярким проявлением этого на практике является то, что все наблюдаемые факты привлечения низко социализированных подростков к асоциальным, противоправным, деструктивным поступкам осуществляются индивидуально, в социальных сетях и мессенджерах, где подросток остается, как правило, один на один с преступниками и мошенниками (или привлекает своего приятеля в некоторых случаях). Толпы подростков и молодежи собирают на несанкционированные митинги из одиночек, которые подвергаются среди случайных людей высокому риску внушаемости и манипуляции, преимущественно апеллирующей к неосознанным действиям. Коллектив, включенность личности в его структуру полномочий и ответственности, в совместную социально значимую деятельность является в этом случае защитой личности от манипуляции, средством недопущения формирования и развития симпатии к антиобщественному и тем более противоправному поведению. Для объяснения этого явления А. В. Петровский ввел термин «коллективистическое самоопределение личности» [9, с. 31–32], когда личность начинает избирательно относиться к разным воздействиям, в зависимости, с одной стороны, от предыдущего опыта взаимодействия с разными членами коллектива, а с другой — от оценок, убеждений, идеалов.

Доказано, что коллективистическое самоопределение личности по отношению к целям и ценностям деятельности (новообразование личности в коллективе) обуславливает поведение личности не непосредственным влиянием человека, толпы или группы и не индивидуальной склонностью личности к внушаемости, а принятыми в коллективе целями и задачами, ценностными установками, которые приобрели личностную значимость. Таким образом, в коллективе повышается устойчивость личности к разным влияниям, ее безопасность, формируется способность не поддаваться давлению, защищая коллективные ценности.

Для педагогического процесса важно, что А. В. Петровским выявлена и доказана прямая зависимость коллективистического самоопределения личности от уровня ее вовлеченности в деятельность, от ее активности, оно является результатом активной деятельности коллектива по реализации его задач. В деятельности, которая на-

правлена не внутрь коллектива, не на отношения в нем, а во вне, преобразуются межличностные отношения в коллективе — это то, что А. С. Макаренко называл «педагогикой параллельного действия».

Основываясь на стратометрической модели А. В. Петровского [9, с. 41–44], сравним группу и коллектив, представив ее схематично на основе принципа айсберга. В этом случае минимальная надводная видимая часть айсберга, являющаяся объектом непосредственного наблюдения и, по сути, единственным предметом эмпирических западных и отечественных исследований, следующих англосаксонской методологии, — это межличностные отношения эмоционального характера, которые основываются на симпатии/антипатии, понимании, доверии, — например, дружба. Это те отношения, которые не отражают ни структуру коллектива, ни его целеустремленность, что было доказано А. С. Макаренко, который учитывал симпатии ребят и их дружеские отношения (компании), но не считал их достаточными для формирования коллектива. Он обосновал минимальный допустимый количественный предел состава первичного коллектива (базовый структурный элемент воспитательного коллектива): если в нем будет менее семи человек, то он будет делиться на группы друзей, индифферентные к задачам деятельности всего коллектива.

Следующий уровень айсберга, первый в подводной его части — это межличностные отношения, опосредованные деятельностью. Это коллективистское самоопределение личности, которое не поддается исследованию традиционными методами западной психологии группы. Условно мы можем обозначить эти отношения как «деловые отношения» или отношения «полномочий и подчинения» для выполнения деятельности. Следующий более глубокий уровень — отношение каждого к общей деятельности, ее целям, задачам, принципам, мотивация, социальный смысл деятельности.

И самая низкая, самая большая по размеру подводная часть айсберга — это предметно-деятельностная характеристика коллектива, которая, являясь центральным звеном иерархизированной, многоуровневой его структуры, не являлась предметом исследования в западной традиции. Содержательная, общественно-экономическая, социально-политическая характеристика деятельности коллектива как части общественного целого имеет три выделенные А. В. Петровским критерия оценки коллектива: выполнения основной общественной функции, соответствие социальным нормам, способность обеспечить каждому возможность для развития. Их высокий уровень развития свидетельствует о сформированности коллектива.

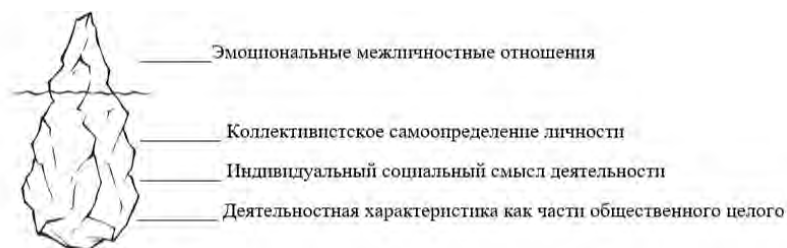


Рис. 1. Иерархическая структура коллектива на основе стратометрической модели А. В. Петровского

Рассматривая стратометрическую модель А. В. Петровского в такой форме, мы не только можем визуально сравнить предметы исследования западной (надводная часть) и отечественной психологии, но и схематично увидеть четыре равные по значению сферы деятельности педагога в схематичном распределении объема педагогических усилий по развитию коллектива. Основопологающим предметом деятельности педагога является организация *педагогически целесообразной социально значимой деятельности*, связанной с насущными общественными задачами конкретного исторического момента. Взаимосвязь деятельности и педагогического процесса обозначены А. С. Макаренко как «параллельное действие» в его случае производственного и педагогического процессов, скрытая педагогическая позиция взрослого. Каждый из этих процессов развивается по своим законам, должен быть эффективным и не может отрицательно влиять на эффективность друг друга. Поскольку логика педагогической целесообразности должна доминировать над экономической, мы говорим о педагогизации деятельности. Требования к педагогической организации деятельности систематизированы в педагогике А. С. Макаренко [4], к ним относятся созидательность и продуктивность, образцовость и эффективность процессов, технологизация, возможность участия каждого в управлении и принятии решений, взаимодействие взрослых и детей, разновозрастной состав. Важнейшим является разнообразие деятельности коллектива для обеспечения личностного развития каждого. В опыте А. С. Макаренко «под одной крышей» в одной организации была возможность участвовать в производственном процессе, получить полное или неполное среднее общее образование, начальное или среднее профессиональное образование, подготовиться к поступлению в вуз, существовали возможности заниматься спортом, музыкой, театром, техническим творчеством, чтением и многим другим, существовали условия для игры и отдыха, была возможность

заниматься в кружках других учреждений при согласовании этого.

Решение задач формирования психологического отношения каждого к деятельности, социальных смыслов ее осуществления и мотивации осуществляется не только за счет характера деятельности, педагогизации ее организации (например, возможность личного влияния на принятие решений), о чем было сказано выше, но и комплексом методов воспитания убеждений, привычного поведения и формирования эмоционально волевой сферы личности [1, с. 60–130], рефлексии и др. Важным является использование идеала, общественного мнения, ритуалов и символов, элементов романтики, соревнования, игры, традиций.

Процессы принятия индивидом смыслов через парный психологический механизм «идентификация-обособление» раскрывает в своей концепции «Феноменология развития и бытия личности» академик РАО В. С. Мухина [6]. Ученый подчеркивает, что благодаря идентификации с окружающим социумом человек становится социальной единицей, а обособляясь с важной для него информацией, полученной от ценных для него людей — значимых взрослых (родитель, педагог), принимает ее себе, делает своей. Тем самым обеспечивая свою Я-идентичность, формируя свою уникальную внутреннюю позицию личности.

Формирование опосредованных деятельностью межличностных отношений происходит через структуру коллектива и его управление. У А. С. Макаренко — это постоянные (7–15 человек) и временные коллективы, сложная система полномочий и подчинений, обеспечивающая множество контактов взрослых и детей, детей разных возрастов и разнообразие выполняемых ролей в реализации разных видов деятельности, когда каждый получает опыт командовать и подчиняться, отвечать за себя, за других, за общее дело.

Эмоциональный характер межличностных отношений формируется на естественном стремлении к межличностному общению подростков, в непосредственном взаимоотношении, подкрепляется возможностью личностного выбора, поддерживается укладом жизни коллектива, а также эстетическим оформлением быта, повседневной жизни.

В систематизированном виде в таблице представлены характеристики коллектива и группы. Признаки описываются для группы и коллектива в той мере, в которой они оказывают решающее влияние на эффективность их функционирования и сохранение специфических свойств.

Последний выделенный нами тип непродуктивного отношения —

понимание коллектива на основе поверхностных стереотипов, сложившихся в официальной педагогике и практике с игнорированием достижений педагогической общественности советского периода и новейшего периода развития теории воспитания и истории педагогики.

Развитие отечественной педагогики — это сложный и противоречивый процесс, одним из аспектов которого является взаимосвязь, а точнее взаимодополняющая связь двух основных взаимодействующих сил в развитии теории и практики воспитания: официальная педагогика и педагогическая общественность, которые в истории работают как сообщающиеся сосуды. Опора только на результаты исследований и практических достижений, созданных только официальной педагогикой и отраженные в справочно-энциклопедической и базовой учебной литературе, приводит к неполноценному пониманию сути явлений, что мы сегодня и можем наблюдать применительно к коллективу как средству воспитания.

Проиллюстрируем это несколькими примерами. Высшим уровнем развития коллектива в педагогике А. С. Макаренко является уровень самовоспитания личности, который является четвертым, и не может игнорироваться, особенно когда мы говорим о сложной диалектической природе такого социально-педагогического явления, как коллектив, особенно воспитательный. Этот четвертый уровень игнорировался педагогикой, и такой подход перешел в современные публикации, сохранившись и в Российской педагогической энциклопедии (1992–1993 гг.) [11, с. 450]. Считая высшим уровнем развития коллектива его структурные внутренние признаки (например, конечной точкой «социальной динамики в коллективе» становятся «совместные действия» [2, с. 79–81]), мы получаем динамику развития коллектива относительно себя самого, в то время как коллектив не является конечной целью работы воспитателя, а только средством развития личности.

Сложная диалектика понимания личности и коллектива в педагогике А. С. Макаренко отражена в трудах Л. И. Новиковой, когда она решала на заре своей научной карьеры в 1950-х гг. задачи применения наследия А. С. Макаренко в практике школы, и позднее нашла отражение в работе ее лаборатории «Коллектив и личность» АПН СССР [7]. Диалектическая связь личности и коллектива оставалась за рамками массовой практики советского периода и, к сожалению, данный узкий метафизический подход переходит и в современную реконструкцию этого явления без учета достижений современных исследований в этой области, что не способствует решению задач формирования ценностей коллективизма, взаимоуважения и взаимо-

Таблица 1
Описание признаков коллектива и группы
(А. В. Петровский [9], А. С. Макаренко [3, 4])

Признак сравнения, определяющий эффективность и являющийся системообразующим	Коллектив – деятельностно-опосредованная общность, часть общества, имеющая содержательные характеристики, относящиеся к ее деятельности и ценностям, принятым ее членами	Группа – эмоционально-коммуникативная общность, совокупность коммуникативных актов и эмоциональных тяготений
Роль взрослого	Авторитет. Чем выше уровень развития коллектива, тем выше требования к нравственным качествам лидера	Организатор. Нет специфических требований к нравственным качествам лидера
Взаимная оценка лидера и группы	«Оптимистическая гипотеза» или «авансирование доверием» при оценке, завышенные ожидания и оценки с обеих сторон	Заниженные оценки и ожидания с обеих сторон
Интеграция личности	Путем усвоения ценностей и реализации целей и задач деятельности	Путем эмоциональных межличностных отношений
Уровень гуманности во взаимоотношениях	Коллективистская идентификация – отношение к себе как к другим и к другим в своем коллективе как к себе. Чем больше уважения и доверия, тем больше требовательности	В отношении к себе и к другим в схожих ситуациях применяются разные нравственные нормы
Отношение к новичку	Со-участование, сочувствие, но права и обязанности не сразу на новичка распространяются в опыте А. С. Макаренко, их еще нужно заслужить	Роль «козла отпущения»
Цель деятельности	Личностное развитие	Не имеет значение
Содержание деятельности	Социально значимая	Не имеет значение
Временная перспектива	Сочетание близкой, средней и дальней перспективы	Краткосрочность, определенность сроков, завершенность

Продолжение таблицы 1

Характер взаимоотношений	Опосредованы общей деятельностью. Две линии связи: деятельностные – «ответственная зависимость» и личные	Непосредственные, эмоциональный характер отношений
Степень опосредованности межличностных отношений	Высокая	Отсутствует
Содержательная сторона опосредованности межличностных отношений	Соответствует требованиям общественного развития, просоциальному развитию	Не имеет значения
Отношение к целям и ценностям деятельности	Определяется принятыми в коллективе целями и задачами, ценностными установками, которые приобрели личностную значимость. Сознательная солидарность личности задачи и коллектива	Определяется непосредственным влиянием человека, группы, толпы или индивидуальными склонностями к внушаемости
Система внутригрупповых выборов и предпочтений	Референтность – связь с другим субъектом опосредует отношение субъекта к значимому для него объекту – «значимый взрослый», «значимый другой». (рефлексия на другого) Ценностный фактор предпочтений	Эмоциональные предпочтения. Эмоциональный фактор предпочтений
Эффективность деятельности	Равнение на высший уровень достижений	Стремление к средним значениям – равнение на средний результат за единицу времени
Возрастной состав	Разновозрастной	Однородный
Характер управления	Максимальный уровень централизации и максимальный уровень демократизации	Или централизация, или демократизация, или ни того и не другого (анархия)
Увеличение числа участников	Свидетельство развития. Сохранение высокой оценки качеств лидера	Фактор разрушения. Снижение оценки качеств организатора
Увеличение числа кон- тактов	Сплачивает коллектив	Сплачивает группу

Продолжение таблицы 1

Сплоченность	Ценностно-ориентационное единство мнений, оценок, установок и позиций по отношению к объектам деятельности в нравственном и деловом отношении (рефлексия на окружающую действительность)	Эмоционально-психологические отношения, т. е. взаимная привлекательность, согласие, сходство позиций; согласованность функционально-ролевых ожиданий о каждом участнике совместной деятельности
Решение конфликта	Нравственная сила коллектива блокирует крайности субъективизма, создает условия для совместимости на основе общепринятых норм	Удаление из группы конфликтных лиц
Возложение ответственности за результат	Возложение индивидуальной ответственности носит объективный, адекватный характер	Готовность переложить вину на другого и отметить свои заслуги
Плотность и частота контактов	Определяется деятельностью	Определяется эмоциональным характером взаимоотношений
Форма существования	Развитие (остановка развития, кризис цели означает регресс или «смерть» коллектива)	Функционирование при наличии общего места и времени
Сплоченность	Вокруг общественно полезной цели деятельности	В результате направленного внешнего воздействия как защитная реакция
Отношение к мнению других	Осознанное и избирательное	Неосознанное
Мотивация участия	Социальный смысл деятельности и личная перспектива	Личный интерес
Качества места деятельности	Должно соответствовать содержанию деятельности	Не имеет значения
Что воздействует на личность?	Собственная активность в деятельности	Коммуникация и престиж коммуника- тора
Правила	Конвенциональный характер, традиции	Определяются назначенными ролями
Цифровизация контактов	Снижает эффективность	Влияет незначительно

помощи, приоритета духовного над материальным, которые наряду с другими ценностями являются сегодня аксиологическим основанием реализации государственной политики в сфере воспитания.

Искажения понимания связи личности и коллектива и воспитательного коллектива проявляются по нескольким линиям, которые сохраняют дискуссионную составляющую, хотя отечественная педагогика уже поставила точку в этих обсуждениях, выйдя на важные педагогические решения для понимания сущности воспитательного коллектива как средства формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В научном обороте сохраняется использование термина «детский коллектив», в то время как педагогическая роль взрослого и необоснованность опоры на самоорганизацию детей является доказанным фактом (*инициатива, самодисциплина и самоорганизация — это результат работы воспитателя, а не его отправная точка*), так же как и воспитательный потенциал разновозрастного состава участников в проектировании развития детско-взрослого коллектива, а не детского. Этот же аргументационный ряд распространяется и на необходимость отказа от опоры на «детское самоуправление» в решении задач организации деятельности коллектива и личности. Важно удерживать в фокусе внимания организаторов воспитания необходимость использовать инструменты со-управления детей и взрослых, которые существенно изменяют роль взрослого в такой постановке вопросов управления коллективом при соединении им педагогической позиции и позиции равноправного участника дискуссий при принятии общих решений организации жизнедеятельности коллектива, требуют авторитета, профессионализма, высокого уровня владения методами убеждения, коммуникативными умениями.

При организационном наполнении жизни коллектива различными формами деятельности необходимо видеть разницу воспитательного потенциала отдельных мероприятий по сравнению с фактором уклада жизни и традиций коллектива, воспитательного потенциала словесных и практических форм работы.

Рефлексия продолжает рассматриваться как отдельный важный этап в реализации различных мероприятий, на который часто у организаторов «не хватает» времени, а не повседневная практика и традиция в межличностных взаимодействиях со сформированной потребностью у каждого в получении обратной связи о своей деятельности.

Актуализировалась в воспитательной практике сегодня проблема дисциплины, которая продолжает рассматриваться как средство вос-

питания или установления порядка в организациях, в то время как доказанным является подход, требующий рассматривать дисциплину как закономерный результат правильно поставленного воспитания в коллективе на основе социально значимой деятельности и ведущего вида деятельности для каждой возрастной группы, на основе конвенциональных и традиционных правил, не противоречащих предметному содержанию деятельности и здравому смыслу, требований, системы поощрений и наказаний.

Самым устойчивым рецидивом стереотипов предыдущего периода является проблема рассмотрения актива коллектива, который в массовых практиках представляет собой достаточно закрытую группу школьников или студентов, которые ярко и интересно проживают свою школьную или студенческую жизнь вне связей с остальными. Сохранились практики так называемых «школ актива», которые в этой же логике способствуют еще большему отрыву их от своих одноклассников и одноклассников. Ядро коллектива в логике воспитательного коллектива является естественным механизмом его развития, когда каждый является доверенным представителем интересов тех, кто стоит за ним, каждый активист — это лидер, за которыми идут новые участники, расширяя деятельность и увеличивая состав коллектива.

Противоречивый контекст восприятия проблематики личности и коллектива, отягощенный стереотипами прошлого и оставленным вниманием к ценности исторического контекста в современном педагогическом дискурсе, не является исчерпывающим, но формирует основу ключевых смыслов в концентрированном виде, игнорирование или искажение которых затруднит решение задач по реализации государственной политики в сфере воспитания в условиях перехода к парадигме сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Коллектив как социально-педагогическое явление не просто актуален сегодня как средство достижения целевых ориентиров для всех институциональных контекстов реализации государственной политики в сфере воспитания и молодежной политики на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а является единственно возможным комплексным организационно-педагогическим решением для формирования прежде всего таких ценностей, как приоритет духовного над материальным, коллективизм, взаимоуважение и патриотизм.

Воспитательный коллектив, показанный в сравнении с группой по ряду признаков, необходимо рассматривать как высокий уровень развития группы, как общественную целенаправленность и личност-

ную значимость деятельности группы, особое социально-психологическое качество группы, которое образует внутреннюю сторону жизни и функционирования коллектива и личности. Организация группы является первым этапом на пути создания воспитательного коллектива, который становится на высоком уровне его развития средством развития личности, и в дифференцирующих признаках заложена логика преобразующей социальной деятельности педагога по созданию коллектива. В методических примерах, построенных на принципе айсберга, проиллюстрированы доказавшие свою эффективность способы организации педагогической деятельности. За рамками сравнительного рассмотрения как будто оказалась команда как разновидность сообщества. Рассмотрение сути этого явления возможно только через призму дифференциации группы и коллектива, т.е. в отсутствии или степени включенности команды, ее членов в коллектив.

Основную перспективу исследований сегодня мы видим в эмпирических педагогических исследованиях жизнеспособности сохранившихся практик в условиях ценностных переломов 90-х годов прошлого столетия и настоящего времени, а также их потенциала для переноса в другие условия. Вторым направлением (закономерным продолжением первого) является анализ имеющихся современных сообществ с точки зрения выявления их потенциала для эволюции в высоко организованные коллективы, с моделированием и реализацией социально значимой деятельности, опосредующей межличностные взаимоотношения в коллективе в различных институциональных контекстах.

Список литературы

1. Гликман И. З. Теория и методика воспитания. Воспитатика. Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: НИИ школьных технологий, 2008. с. 60–130.
2. Коллектив, группа, сообщество: ресурсы и вызовы в образовании школьников: сборник статей / под науч. ред. Д. И. Земцова, С. Г. Косарецкого, И. Ю. Иванова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2025.
3. Макаренко А. Педагогическая поэма. Полная версия. / Сост., вступ. ст., примеч., коммент., С. Невская. СПб.: Питер, 2024. 736 с.
4. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Части 1–9. /Сост. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов. Н. Новгород, 2007–2017.
5. Молодиченко Т. А. Стратометрическая концепция акмеологизации личности и социальная стратификация общества // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stratometricheskaya-kontseptsiya-akmeologizatsii-lichnosti-i-sotsialnaya-stratifikatsiya-obschestva> (дата обращения: 26.01.2026).

6. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М.: Национальный книжный центр, 2020. 1088 с.
7. Новикова Л. И., Куракин А. Т., Коллектив и личность ребенка. Москва: [б. и.]. 1971. 37 с. (В помощь лектору/ О-во «Знание». Науч.-метод. совет по пропаганде пед. знаний).
8. Огнев А., Лихачева Э. Когда команда — не коллектив, а коллектив — не команда // Развитие личности. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kogda-komanda-ne-kollektiv-a-kollektiv-ne-komanda> (дата обращения: 30.01.2026).
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 254 с.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации».
11. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993 608 с. Т. 1. А — М. 1993.
12. Рыскулова М. Н. Группа, коллектив, команда. Соотношение понятий // Современное педагогическое образование. 2019. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppa-kollektiv-komanda-sootnoshenie-ponyatiy> (дата обращения: 30.01.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 02.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 02.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 37.06 + 378.18

Родительские установки и представления о ценности семьи у студенческой молодежи: условия формирования и практики поддержки

*Малыгин¹ Алексей Александрович, Смирнова² Инна Николаевна,
Масленникова³ Ольга Николаевна*

¹Доктор педагогических наук, профессор РАО, ректор, руководитель
Ивановского научного центра РАО, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Российская Федерация

E-mail: malygin@ivanovo.ac.ru

ORCID: 0000-0002-7812-4439

²Кандидат социологических наук, доцент, проректор по исследовательской и проектной деятельности, доцент кафедры социологии, социальной работы и управления персоналом, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Российская Федерация

E-mail: smirnovain@ivanovo.ac.ru

ORCID: 0000-0002-7964-1673

³Кандидат филологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Российская Федерация

E-mail: maslennikovaon@ivanovo.ac.ru

ORCID: 0000-0003-1016-3308

Аннотация. В статье на основе данных общероссийских и региональных социологических и психолого-педагогических исследований приводятся выводы о специфике представлений о семейных и родительских установках студенческой молодежи. На основе анализа эмпирических данных раскрывается противоречивый характер ценностных ориентаций современного студенчества в сфере семьи и родительства. Выявлено, что несмотря на высокую абстрактную ценность семьи, существуют значительные барьеры для ее практической реализации, связанные с социально-экономическими факторами и эмоциональной неготовностью к созданию семейного союза. Определены ключевые направления и конкретные меры государственной и университетской поддержки, которые могут способствовать укреплению семейных ценностей и осуществлению репродуктивных планов молодежи, представлены ценностно-смысловые основания для формирования готовности к ответственному браку и осознанному родительству в студенческом возрасте в контексте теории самоактуализирующейся личности.

Ключевые слова: студенческая молодежь, семейные ценности, родительские установки, репродуктивные планы,

брак, государственная поддержка семьи, социальные барьеры, самоактуализирующаяся личность.

Для цитирования: Малыгин А. А., Смирнова И. Н., Масленникова О. Н. Родительские установки и представления о ценности семьи у студенческой молодежи: условия формирования и практики поддержки // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74) С. 115–127

Parental Attitudes and Ideas About the Value of Family Among Students: Conditions of Formation and Support Practices

Malygin¹ Alexey A., Smirnova² Inna N., Maslennikova³ Olga N.

¹ D. Sc. (Pedagogy), Professor of the Russian Academy of Education, Rector, Head of the Ivanovo scientific center of the Russian Academy of Education, Professor of Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

E-mail: malygin@ivanovo.ac.ru

ORCID: 0000-0002-7812-4439

² PhD in Sociology, Vice-Rector for Research and Project Activities, Associate Professor at the Department of Sociology, Social Work and Human Resource Management, Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

E-mail: smirnovain@ivanovo.ac.ru

ORCID: 0000-0002-7964-1673

³ PhD in Philology, Associate Professor, Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

E-mail: maslennikovaon@ivanovo.ac.ru

ORCID: 0000-0003-1016-3308

Abstract. *Based on data from national and regional socio-logical, psychological and pedagogical studies, the article draws conclusions about the specifics of ideas about family and parental attitudes among students. Based on the analysis of empirical data, the contradictory nature of the value orientations of modern students in the field of family and parenthood is revealed. It is revealed that despite the high abstract value of the family, there are significant barriers to its practical implementation related to socio-economic factors and emotional unwillingness to create a family union. The key directions and specific measures of state and university support that can contribute to strengthening family values and implementing reproductive plans for young people are identified, and the ideological foundations for the formation of readiness for responsible marriage and conscious parenthood in college age are presented in the context of the theory of self-actualizing personality.*

Keywords: *student youth, family values, parental attitudes, reproductive plans, marriage, state support for the family, social barriers, self-actualizing personality.*

For citation: *Malygin A. A., Smirnova I. N., Maslennikova O. N. Parental attitudes and ideas about the value of family*

among students: conditions of formation and support practices
// Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. № 2 (74).
P.115–127.

Введение

Студенческая молодежь представляет собой ключевую социально-демографическую группу, чьи установки и планы в отношении семьи и репродуктивного поведения во многом определяют демографическую траекторию общества в ближайшие десятилетия. В условиях демографических вызовов актуализируется задача изучения факторов, влияющих на формирование семейных ценностей и решений о рождении детей в возрастных группах 18–24 лет. Цель статьи — проанализировать структуру родительских и семейных установок студенческой молодежи, выявить основные барьеры на пути создания семьи и рождения детей, а также определить потенциально эффективные меры поддержки студенческих семей и тех обучающихся, кто готов к созданию семьи в период обучения в вузе. Процесс формирования готовности к созданию студенческой семьи и понимание родительских установок авторы статьи связывают с идеями самоактуализирующейся личности и обосновывают это в контексте и возможностях университетской среды.

Данные опросов, аналитика, прогнозы помогают понять направление деятельности и шаги для ее успешной реализации. Но мы адресуем наш запрос на понимание условий, форм и практик поддержки очень хрупкого социального конструкта — молодой студенческой семьи. А это невозможно без обоснования установок иного рода — личностных, когда на внешние стимулы откликается внутреннее подтверждающее начало. На это способна самоактуализирующаяся личность, которой как субъекту деятельности в современной ситуации развития предлагается новая социальная роль (а соответственно, и поведение). Выдающийся отечественный психолог Б. Г. Ананьев формулировал это в контексте теории личности, особо подчеркивая системообразующий характер взаимосвязи возрастных характеристик субъекта, его социальных функций, ценностных ориентаций и ролей: «Позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей представляет сложную систему отношений личности... установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. Вся эта сложная система субъективных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций — ролей, выполняемых человеком в заданных социальных условиях развития» [1, с. 136].

Именно поэтому в запросе на осознанное взросление, семейные ценности и родительство значительную роль могут играть мотивационно-смысловые регуляторы личности, установки на уважение традиций, социальную солидарность, понимание своей жизненной задачи или миссии, устойчивые внутренние моральные нормы. Возникает вопрос: можно ли семейные ценности и осознанное родительство сделать такой смысловой установкой в студенческой семье? Вступая в брак, человек меняет социальную позицию (роль), что влечет существенное переосмысление его отношений с действительностью и к действительности. Появляется новый личностный мотив деятельности, новая смысловая установка, формирующая готовность к определенному типу деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях формирование готовности к тому или иному роду деятельности всегда связывалось и связывается со спецификой возрастных изменений и новообразований индивида. Молодежь «поколения альфа» (старшему представителю этого поколения на данный момент 15 лет), которому уже сейчас приписывается вариант отложенного родительства, может спокойно принять декларацию о семье и детях, но не связать это с контекстом личной (родовой) и коллективной истории семьи в ее аксиологическом ключе, а значит, не применить как конструкт, проект для воплощения в действительность. То есть личностный смысл и содержание установки не совпадает. Декларация vs действие. Само по себе это требует отдельного размышления. Но есть еще один противоречивый факт, который можно трактовать двояко — и как слабость, и как возможность, мы выбираем возможность: современные подростки поколения альфа более ориентированы на модель быстрого отклика на текущий инфоповод.

Вероятно, вузы способны дать и должны создавать грамотный инфоповод для поддержания разговора о смысле семьи и брака, *перекрывать* знания о классических педагогических теоремах и максимах, в том числе в контексте самоактуализирующейся личности. Авторы данной статьи в управленческих решениях, в исследовательской деятельности, в практике преподавания университетских дисциплин следуют этому постулату [4; 5; 12]. Именно исходя из собственного педагогического опыта авторы статьи могут обоснованно утверждать, что для полноценного понимания психологических барьеров для построения семьи мало указать «отсутствие родительских знаний» (на восполнение данного дефицита нацелены дисциплины психолого-педагогического цикла, поскольку транслируют общечеловеческие максимы: ребенок должен воспитываться в отношениях родительской

любви; рядом с ребенком должны быть воспитатели, обладающие нравственными качествами; ребенка надо включать в регулярный радостный общественно полезный труд; стремиться к гармоничному развитию всех способностей ребенка; реализовывать условия постепенности и последовательности и др. [см., например, об этом: 2]. Важно учитывать еще и неявные тенденции. Так, в практических кейсах 2024 года, реализованных в ИвГУ, успешным был анализ издательской серии психолого-педагогических книг «Мама без драмы», показавший современный тренд на родительство без драматизации. По сути — это возвращение на *новый* манер в *новых* условиях *нового* времени идей Коменского, Песталоцци, Ушинского (и др.) о «материнской школе». Но без драматизации, а значит, одним барьером на пути к родительству в сознании студенческой молодежи может стать меньше. В этом смысле роль вузовского преподавателя «самоактуализируется»: задача влиять на формирование ценностного отношения к важным сферам жизни — семье и родительству — у преподавателя задана не только профстандартом (трудовыми функциями), но и метафизической природой педагогической деятельности: преподаватели — тоже «родители», «детоводители». Это важный ценностный фундамент личного (внутреннего) мотива, смысла и установки.

Для умного продвижения семейных ценностей надо помнить, что «условия для повышения рождаемости складываются на ценностном фундаменте», именно тогда случится «эффект социального заражения» [14]. А это не менее значимый вопрос, нежели вопрос социальных выплат и льгот, то есть внешнего поощрения. И вот здесь и есть то самое поле умного продвижения семейных ценностей, которое может сказаться и на повышении рождаемости, что обеспечит социальную динамику и в целом позволит подойти к деликатной теме репродуктивного здоровья в студенческой среде.

Методы

Основу исследования составили данные всероссийского студенческого опроса «Семейные ценности и родительские установки», проведенного на платформе «Неравнодушный человек» в марте 2025 года [11]. Отметим высокий индекс доверия к данной платформе, инициирующей исследовательские и коммуникативные проекты на основе важнейших ценностей, таких как уважение и порядочность, честность и добросовестность; поддержка и сотрудничество, неравнодушие к себе и окружающим, профессионализм и компетентность и др. [7]. Особую значимость для практической деятельности данной платформы и вузов страны имеет проект «3/706», где «3» означает направления деятельности: «проводим регулярные социологические

исследования и изучаем мнения студентов (1), преподавателей (2) и административного состава (3) о вузах, собираем предложения по улучшению образовательного процесса и многое другое»; а «706» означает количество вузов России, которые планируется подключить к проекту [подробнее о проекте см.: 9]. Выборка интересующего нас опроса «Семейные ценности и родительские установки» включила 189 953 респондента, являющихся студентами российских вузов. Полученные данные сравнивались с данными Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), полученными в ходе опросов россиян 2 июля 2022 г. и 25 апреля 2025 г. (N = 1600 чел.). Валерий Федоров, профессор, генеральный директор Аналитического центра ВЦИОМ, декан факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, по итогам этих опросов представил аналитику на форуме «Семья — это модно» и поставил три главных вопроса-ориентира: Почему семьи стали реже создаваться и чаще распадаться? Почему семьи стали малодетными? Что сделать, чтобы укрепить наши семьи и сделать их многодетными? [14]. Заданный вектор определяет и наши исследовательские поиски.

Результаты и обсуждение

1. Ценность семьи и брака: декларации и реальность.

Абстрактная ценность семьи остается высокой для большинства студентов. Так, 68% респондентов считают создание семьи важной или необходимой целью жизни, в то время как противоположной точки зрения придерживаются лишь 22%. Идеальным возрастом для вступления в брак 56% опрошенных видят период 25–29 лет, что коррелирует с этапом завершения образования и начала профессиональной карьеры. Однако в настоящий момент лишь 5% респондентов состоят в законном браке, а 56% не находятся в каких-либо отношениях. Это свидетельствует о выраженном откладывании брака (или на несформированность представлений о его ценности), несмотря на его признаваемую значимость.

Если сравнивать полученные данные опроса «Семейные ценности и родительские установки» с данными ВЦИОМ, то обозначим, что и студенты, и россияне в целом высоко ценят семью, но для молодежи характерен более прагматичный и отложенный подход к ее созданию, в то время как в общей выборке акцент смещается на качество отношений и их эмоциональную составляющую. Так, главной причиной для вступления в брак 45% россиян называют желание быть с любимым человеком. И при этом не возникает разночтений в сущностном понимании того, что является браком, о чем мы можем

говорить в том числе на основании данных опроса учащихся 10-х классов одной из региональных школ (=54), большинство из которых (n=44) определяют брак как союз мужчины и женщины для создания семьи, рождения и воспитания детей. И, что немаловажно, соотносят это с понятием «счастливая семейная жизнь» (исследование проводилось в рамках подготовки выпускной квалификационной работы выпускника бакалавриата ИвГУ в 2025 году). Однако внимания заслуживает и актуальная тенденция, согласно которой, по сравнению с 2022 годом, модель брака становится более контекстуальной: развод перестал быть девиацией и воспринимается как допустимый выход из неудавшихся отношений.

2. Барьеры на пути создания семьи и реализации репродуктивных планов.

По совокупным результатам указанных опросов основными препятствиями для вступления в брак студенты называют материально-бытовые и экономические факторы: отсутствие отдельного жилья (45%), собственные финансовые трудности (39%). Значимую роль играют и личностные барьеры: отсутствие подходящего партнера (43%), психологическая неготовность (38%) и приоритет карьерного роста (34%) [7].

Закономерно, что и репродуктивные планы молодежи также носят отложенный характер. 95% студентов на момент опроса не имели детей. Планируемое число детей для большинства (41%) — двое, однако 8% респондентов не планируют иметь детей вообще, а 20% затруднились с ответом. Среди причин отказа от родительства доминируют личностно ориентированные мотивы: «желание пожить для себя» (60%), «неинтересно заниматься детьми» (48%), психологическая неготовность (46%) и карьерные приоритеты (46%). Социально-экономические факторы (отсутствие жилья, экономическая ситуация) также сохраняют высокую значимость.

Оба исследования (и исследование студенческой молодежи, и данные ВЦИОМ) подтверждают существование значительного *репродуктивного разрыва*. Студенты более осторожны в своих планах относительно сроков вступления в брак и количества детей (чаще ориентируются на двух детей в семье), в то время как в обществе силен многодетный идеал. Молодежь называет сугубо личностные барьеры («пожить для себя»), тогда как в общем массиве россиян барьеры носят более системный характер.

Интересны представления россиян об идеальном варианте семьи: для половины из них (50%) — это многодетная семья (3+ детей). Однако зафиксированный репродуктивный разрыв продолжает

сохраняться: желаемое число детей (3.2) существенно превышает ожидаемое (2.4). Этот разрыв (0.8 ребенка) указывает на барьеры, схожие со студенческими: жилье, время, инфраструктура. При этом среди молодежи 18–24 лет зафиксирован рост как желаемого (до 3.1), так и ожидаемого (до 2.4) числа детей [14]. В данной возрастной группе это позитивный сдвиг, который в целом позволяет действовать конкретно и содержательно с точки зрения всех возможных форм и практик поддержки молодых семей (в том числе студенческих).

3. Ожидания от государства и институтов поддержки.

Запрос на государственную поддержку является выраженным и конкретным. Наиболее востребованными мерами для мотивации к вступлению в брак и рождению детей являются:

- финансовая поддержка (55% для брака, 50% для детей);
- помощь в решении жилищного вопроса (53% и 43% соответственно);
- материальная поддержка (40% и 36%).

При этом 48% студентов впервые слышат о мерах поддержки в рамках нацпроекта «Семья», а 42% считают, что государство оказывает недостаточную поддержку молодым семьям. Это указывает на проблему коммуникации и недостаточную эффективность существующих программ в восприятии целевой аудитории.

Сравнивая данные студенческого опроса и опроса ВЦИОМ, отметим, что студенты как наиболее осязаемые, критически важные воспринимают материальные и личностные барьеры. ВЦИОМ расширяет этот контекст, указывая на макроуровневые проблемы урбанизации, недостатка пространства и необходимости комплексного развития сервисной инфраструктуры. Из этого очевидно следует необходимость комплексного подхода, включающего: материальную поддержку (материнский, студенческий капитал), решение жилищного вопроса, создание новой инфраструктуры для семей с детьми, пропаганду семейных ценностей и вовлеченного отцовства, разработку новых сценариев совмещения карьеры (учебы) и родительства. Авторы одного из современных исследований схожие меры поддержки выделили в качестве мотивационного компонента репродуктивного потенциала молодой студенческой семьи: повышение стипендии (надбавка) при рождении ребенка для одного из супругов, дополнительное повышение государственных пособий на ребенка в возрасте до 1,5 лет для одного из супругов, содействие в получении жилья, предоставление дополнительных льгот по кредитам, в том числе ипотечным, помощь вуза в трудоустройстве студентов-супругов с возможностью дистанционной работы, возможность обучения по индивидуальному графику

для студентов-родителей, расширение возможностей дистанционного образования для студентов-родителей [10].

Среди ожидаемых мер социальной политики в этом контексте также были отмечены: помощь в организации присмотра за ребенком и помощь в организации семейного отдыха. Подобные проекты чрезвычайно нужны, их реализация требует множества ресурсов и соответствующих условий. Известен опыт Томского государственного университета, в котором еще в 2008 году было открыто студенческое Агентство поддержки молодой семьи «Семейный университет», деятельность которого включала лекции, тренинги, консультации, работу «Школы молодой семьи» и даже планы на открытие центра временного пребывания ребенка и семейного клуба выходного дня [13]. Осуществились ли эти амбициозные планы, авторам статьи неизвестно, однако созданное в 2008 году по инициативе студентов факультета психологии и поддержке преподавателей Томского государственного университета агентство в 2010 году было зарегистрировано как Томская региональная общественная организация «Агентство содействия молодой семье «Эгида». Целевой группой остались семьи, состоящие в браке не более 5 лет; молодые люди, желающие создать семью; молодые родители или желающие стать ими. Сохранилась и цель: поддержка института семьи путем оказания психологической, педагогической и иной помощи молодым семьям и желающим вступить в брак через вовлечение в работу студентов, магистрантов и аспирантов [8]. Это чрезвычайно интересный опыт, который можно рассматривать как действенный компонент региональной политики и одну из практик поддержки молодых семей.

Опираясь на данные опросов и научно-исследовательские подходы, можно сказать, что ожидания и запросы студенческой молодежи полностью попадают в рамки комплексного подхода. Однако низкая информированность студентов о существующих мерах указывает на серьезный разрыв между политикой и ее коммуникацией с целевой аудиторией.

4. Семейные установки и гендерные роли.

Системный подход и комплексное решение сложных задач требуют понимания сложных конструкторов мышления целевой аудитории, ее ориентиров и установок. Данные опросов дают основание полагать, что установки студентов демонстрируют сочетание традиционных и эгалитарных представлений. С одной стороны, 84% респондентов согласны с тем, что семья — это не только родители и дети, но и «расширенная родня» (бабушки/дедушки). 66% респондентов уверены, что в семье должны быть дети. С другой стороны, наблюдается твердый

запрос на равенство ролей в семье: 84% поддерживают равное распределение прав и обязанностей между супругами. При этом модель с главенством мужчины (с ней согласны 44%) пользуется большей поддержкой, чем модель с главенством женщины (с ней согласны 12%), что отражает сохраняющуюся амбивалентность в представлениях о гендерных ролях. И одновременно показывает ценностные ориентиры. При этом мы должны понимать, что «за каждой выбранной респондентом ценностью скрывается не столько сама ценность, сколько отношение (установка), скрываемая за этой ценностью» [12].

Равно это относится и к установке на нерушимость семейных союзов. Примечательно, что в современных реалиях отношение к браку у молодежи носит ярко выраженный прагматичный характер: 57% опрошенных допускают развод в случае нерешаемых проблем, в то время как лишь 19% считают брак нерасторжимым.

Но вместе с различными установками на гендерные роли для молодых родителей «самоактуализируется» вполне педагогический вопрос о воспитании и выборе воспитательных стратегий. «Воспитывать так, как «принято в семье»? Как это делали бабушки и дедушки? Или прислушиваться к авторам всевозможных методик раннего развития? Взять на вооружение японский метод воспитания, а может, французский, потому что «французские дети не плюются едой»? Как воспитывать необычных детей, детей-индиго (кажется, ими являются чуть ли не все современные дети)?» — задается вопросом авторитетный практик Катерина Мурашова [6, с. 63]. Найти свой родительский путь непросто, выбрать из множества методик одну верную — тоже затруднительно. Поэтому вопрос контекста — среды, традиции, культуры и ценностей — предопределяет появление новых родительских установок, ролей и формирования образа нового родительства и семьи в том числе. Однако специалисты авторитетно напоминают: «Да, семья эволюционирует. Да, экономическая независимость современного человека значительно возросла. Но детям по-прежнему лучше расти в семье, где они могут примерить на себя разные модели поведения... в момент взросления увидеть себя разными глазами и получить разные советы» [12, с. 197]. Это как раз тот случай, когда пропаганда семьи и семейных ценностей (а лучше — грамотный инфоповод) отражает не саму ценность (декларация), а отношение (установку), скрываемую за этой ценностью (то есть деятельность).

Выводы и рекомендации

Данные двух исследований дают объемное представление о ценностно-смысловых установках современной личности. Студенческая молодежь является своего рода «лакмусовой бумажкой», которая

в концентрированном виде отражает общероссийские тренды: высокую ценность семьи, эгалитарные установки, сильный репродуктивный разрыв и запрос на государственную поддержку, прежде всего, в жилищной и финансовой сферах.

При этом следует помнить, что специфика молодежи явно выражена и ее характеризует:

- большая неопределенность в планах (в опросах был высок процент затруднившихся с ответом на ряд вопросов);

- прагматично отложенные сроки создания семьи и рождения детей;

- весомый акцент на личностные барьеры (самореализация, психологическая неготовность) наряду с материальными.

Более того, мы должны понимать и зоны риска: создавать семью и быть готовым к родительству необходимо при условии психологической и психической зрелости. «Психическая зрелость взрослого человека — это результат целенаправленного духовного развития под руководством воспитателя. Это обретение способности глубоко и полно воспринимать реальность, ассимилировать, постигать ее и размышлять над ней: форма полноценного бытия, гармоничного и в то же время хрупкого», — напоминает нам авторитетный психолог Жизель Аррюс-Ревиди [3, с. 15].

Проведенное исследование и сравнительный анализ данных социологических опросов россиян и студентов выявило многогранный характер семейных и родительских установок в восприятии студенческой молодежи. С одной стороны, семья сохраняет статус фундаментальной ценности. С другой стороны, ее практическая реализация откладывается на неопределенный срок из-за комплекса социально-экономических, личностных и психологических барьеров.

Исследования ВЦИОМ задают более широкий системный контекст, показывая, что решение демографических вопросов требует не просто выплат, а трансформации городской среды, развития инфраструктуры, продвижения новых семейных моделей (вовлеченное отцовство) и создания гибких жизненных траекторий, позволяющих совмещать карьеру (учебу) и родительство [14].

Формирование просемейной среды требует комплексного подхода, включающего:

- конструирование убедительного образа семьи (философско-методологическая задача) и социологический анализ изменений (от формирования установки на семью и родительство до самоактуализации данной установки на уровне личного смысла и деятельности);

- экономическую поддержку: приоритетными являются пря-

мые финансовые выплаты, адресная помощь в приобретении жилья (например, специальные ипотечные программы для молодых семей студентов), а также материальная поддержка;

— инфраструктурные решения в вузах: развитие системы семейных общежитий, комнат матери и ребенка, групп кратковременного пребывания для детей, создание формата «Единого окна» для поддержки студенческих семей;

— информационно-просветительскую работу: активное информирование о существующих мерах господдержки, а также проведение тренингов и консультаций по вопросам семейной жизни, партнерских отношений и осознанного родительства;

— гибкость образовательных траекторий: внедрение индивидуальных учебных планов, позволяющих совмещать учебу с семейными обязанностями и работой, возможно, неограниченный академический отпуск по уходу за ребенком.

Реализация этих мер, ориентированных на конкретные запросы, и понимание барьеров, выявленных в ходе исследования, могут способствовать снижению противоречия между ценностью семьи и возможностями ее планирования, что является ключевым условием для позитивных демографических сдвигов. Семья и семейные практики, ее ценности и традиции, история и повседневность должны быть в фокусе современных междисциплинарных исследований и учитывать контекст ощутимых трансформаций общества. Для государства, вузов и вузовской общественности это определенный вызов — понимание студенческой семьи и готовность к ее созданию в период обучения студентов в вузе.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
2. *Аникеева Н.* Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон. СПб.: Питер, 2016. 160 с.
3. *Аррюс-Ревиди Ж.* Незрелые родители и взрослые дети. СПб.: Питер, 2015. 320 с.
4. *Малыгин А. А.* Подготовка кадров в области демографического развития — важное направление работы классического университета // Ректор ВУЗа. 2022. № 5. С. 18–20.
5. *Масленникова О. Н.* О педагогике как детовождении: роль учебной дисциплины в формировании образа семьи и родительства // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете — 2024: традиции и инновации: Материалы Международного научно-практического фестиваля, Иваново, 15–27 апреля 2024 года. Иваново: Ивановский государственный университет, 2024. С. 500–507.

6. Мурашова К., Кривец Н. С любовью о детях и их родителях. Минск: Дискурс, 2020. 208 с.

7. Неравнодушный человек. Исследовательско-коммуникационная платформа // URL: <https://www.xn-80aegbxtdbhq2bydyb.xn> — p1ai/family (дата обращения 10.11.2025).

8. Парк социогуманитарных технологий ТГУ// URL: <http://parksqt.tsu.ru/partners/410/> (дата обращения 01.11.2025).

9. Проект «3/706» // URL: <https://www.xn-80aegbxtdbhq2bydyb.xn> — p1ai/706-3 (дата обращения 01.11.2025).

10. Ростовская Т. К., Кучмаева О. В., Соловьева Н. А., Азарова Е. С. Репродуктивный потенциал молодой семьи: анализ социологического исследования // Женщина в российском обществе. Российский научный журнал. 2024. № 4. С. 35–50.

11. Семейные ценности и родительские установки. Опрос-2025 // URL: <https://www.xn-80aegbxtdbhq2bydyb.xn> — p1ai/family (дата обращения 05.10.2025).

12. Смирнова И. Н. Сознание современной студенческой молодежи: аксиологические основания // Система ценностей современного общества. 2016. № 44. С. 132–138.

13. Университет — в поддержку молодым семьям // URL: <https://tomsk-novosti.ru/2008/06/page/2/> (дата обращения 10.11.2025).

14. Федоров В. Семья — это модно // <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/semja-ehto-modno>; Футурологический конгресс — 2036. Демография// URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/futurologicheskii_kongress-2036_demografija.pdf (дата обращения 01.11.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 15.01.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 15.01.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 371.3

Культурный контекст и эстетические критерии воспитания традиционных ценностей в педагогических проектах, подготовленных по технологии «арт+»

Кашекова¹ Ирина Эмильевна, Акишина² Екатерина Михайловна

¹ Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научно-методической работе, ОАНО гимназия «Эллада», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: kashekova@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-1379-2169

² Доктор педагогических наук, профессор РАО, член-корреспондент РАО, руководитель Центра развития дополнительного образования, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: eka53.170@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1345-5202

Аннотация. В статье представлена кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+» как инструмент воспитания традиционных ценностей у школьников. Технология направлена на проектирование группой учителей уроков в одном классе с целью раскрытия средствами своего предмета разных аспектов комплексной темы учебного дня. Общие культурно значимые задачи решаются средствами разных наук и искусств, обеспечивая единый культурный контекст дня. Всестороннее раскрытие темы формирует представление о целостности мира и взаимодействии явлений, в нем происходящих. «Идея» и «образ» рассматриваются как равноправные и взаимосвязанные составляющие каждого урока. Обращение учителя на всех предметах к формам и методам искусства обеспечивает эстетические критерии построения драматургии каждого урока и учебного дня, а также подбора визуального контента и практических заданий с точки зрения гармонии и красоты. Своевременность и верность направления наших разработок подтверждается тем, что к подобным выводам — обучение с использованием междисциплинарных комплексных тем — пришли и финские педагоги, перестроив всю систему образования. Авторы предлагают менее радикальные, но не менее действенные формы развития современного образования.

Ключевые слова: традиции, ценности, инновационная деятельность учителя, дополнительность, технология «АРТ+», идея, образ, ассоциации, визуализация, междисциплинарность, языки науки и искусства, эстетические

критерии, потенциал искусства, семья, семейные традиции.

Для цитирования: Кашекова И.Э., Акишина Е.М. Культурный контекст и эстетические критерии воспитания традиционных ценностей в педагогических проектах, подготовленных по технологии «арт+» // Известия Российской академии образования. 2026. № 2(74). С.128–140.

Cultural Context and Aesthetic Criteria for The Education of Traditional Values in Pedagogical Projects Prepared Using the Art+ Technology

Kasheкова¹ Irina E., Akishina² Ekaterina M.

¹ D.Sc. (Education), Professor, Head of the ART+ project
Innopraktika Company, Moscow, Russian Federation
E-mail: kasheкова@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-1379-2169

² D.Sc. (Education), Professor of RAO, Corresponding Member of RAO, Head of the Center for Improvement methods of teaching disciplines of RAO,
Moscow, Russian Federation
E-mail: eka53.170@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1345-5202

Abstract. *The article presents the cross-cultural pedagogical technology “ART+” as a tool for educating traditional values among schoolchildren. The technology is aimed at designing a group of teachers lessons in one class in order to reveal by means of their subject various aspects of the complex theme of the school day. Common culturally significant tasks are solved by means of different sciences and arts, providing a single cultural context of the day. Comprehensive disclosure of the topic forms an idea of the integrity of the world and the interaction of phenomena in it. “Idea” and “image” are considered as equal and interconnected components of each lesson. The teacher’s appeal in all subjects to the forms and methods of art provides aesthetic criteria for constructing the drama of each lesson and school day, as well as the selection of visual content and practical tasks in terms of harmony and beauty. The timeliness and fidelity of the direction of our developments is confirmed by the fact that Finnish teachers also came to such conclusions — training using interdisciplinary complex topics, having rebuilt the entire education system. The authors propose less radical, but no less effective forms of development of modern education.*

Key words: *traditions, values, innovative activities of the teacher, additionality, ART+technology, idea, image, associations, visualization, interdisciplinary, languages of science and art, aesthetic criteria, potential of art, family, family traditions.*

For citation: Kasheкова I.E., Akishina E.M. Cultural context and aesthetic criteria for the education of traditional values in pedagogical projects prepared using the art+ technology // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. № 2(74). P.128–140.

Формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения одна из основных функций общего образования. Именно в детском и подростковом возрасте закладывается фундамент и «несущая конструкция» ценностных установок. Несмотря на то, что во все времена в России опора на традиционные ценности служила базисом воспитания человека и гражданина, в отечественном образовании первой четверти ХХI века эта проблема не только игнорировалась, но, по сути, полностью подменялась установкой на западные ценности. Как тут не вспомнить характеристику русского характера, данную Г.Д. Гачевым в фундаментальной работе, посвященной ментальности народов мира. Перечисляя особенности российской ментальности, он сделал вывод: «...Это — наш стиль, тут ничего не поделаешь. Только меру бы соблюдать. Но с принципом Меры у нас слабо всегда...» [5, с. 364]. Действительно, в этот период без сожаления были отвергнуты базовые национальные традиции, в основе которых лежат такие качества, как соборность, духовность, патриотизм, сострадание, бескорыстие и подменены индивидуализмом, рационализмом, приоритетом финансового успеха над другими достижениями. Эти качества, может и неплохие сами по себе, но чуждые традиционной российской культуре, в которой: «Традиции выполняют свою роль средств стабилизации и воспроизводства общественных отношений через формирование духовных качеств, требуемых этими отношениями» [6].

В настоящее время в связи с обострением геополитической обстановки происходит коренной пересмотр цели и задач отечественного общего образования, его направленности на возвращение к традиционным ценностям. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1] вновь держится курс на «укрепление ценностных основ российской системы образования, ... целенаправленной организации системы педагогической деятельности по приобщению детей и молодежи к традиционным российским ценностям» [14, с. 4]. Таким образом, упрочение ценностных основ образования снова становится одной из приоритетных задач современной школы, которая должна решаться как в содержании образования в целом, так и на каждом уроке в частности. Поскольку от качества исполнения данного Указа зависит сфера обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, документ определил систему целей, задач и инструментов реализации стратегического национального приоритета «Защита

традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [1]. Среди сформулированных в Указе традиционных ценностей упоминаются: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Восстанавливая прерванное единство с собственным народом, его исторической памятью, которая живет в традициях, учителям необходимо опираться на такие формы и использовать такие инструменты, которые обращены в первую очередь к эмоциям и чувствам детей и подростков. Широкий культурный контекст в преподавании всех предметов школьной программы дает разработанная нами кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+», направленная на интеллектуальное, эмоциональное и духовное развитие растущего человека, целостное восприятие мира, понимание взаимосвязи явлений, в нем происходящих.

Кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+» ведет свою историю с начала 2000-х годов. Именно тогда зародилась инновационная идея интеграции знаний по разным предметам вокруг комплексной культурно значимой темы. Воплощение идеи получило статус «педагогического проекта» и заключалась в том, что учителя, ведущие уроки в одном классе, совместно проектировали содержание и формы обучения, реализуемые в течение всего учебного дня. Решая учебные задачи своего предмета, они сообща раскрывали информацию об объекте, явлении или событии, намеченном в комплексной теме. Идея прошла первую апробацию в практике учителей одной из московских школ (АНО гимназия «Эллада»). О какой-либо системе в то время речь не шла, педагогические проекты были точечными, учителя сообща готовили и претворяли в жизнь несколько проектов в год как в начальной, так и в основной школе. Позже цели, задачи, формы и содержание этой работы получили теоретическое обоснование, которое позволило технологически организовать проектную деятельность учителей [8, 9, 10, 11]. Концептуальной идеей стала взаимосвязь и комплементарность в учебном процессе идеи и образа, а также использование учителем форм и методов искусства на всех предметах. Кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+» реализует комплементарно-семантический подход в образовании, направленный на взаимодополнение и взаимосоответствие языков

разных наук и искусств, дополнение идеи образом, раскрывающее как внутренние смыслы предмета, явления или понятия, так и обозначающие их трактовки. Использование методов и форм искусства позволяет обратиться не только к разуму и памяти ребенка, но и к его эмоциям, к жизненному опыту, ассоциативному мышлению.

Построение учебного процесса с использованием технологии «АРТ+» позволяет учителю эффективно решать как образовательные, так и воспитательные задачи, направленные на формирование традиционных ценностей, связанных с историей народов России и передающихся из поколения в поколение, а также на способы их включения в реальность современного мира, диктующего новые условия и ставящего перед каждым человеком новые задачи [2]. Благодаря поддержке компании «Иннопрактика» в двух пилотных школах Москвы, ставших инновационными площадками Российской академии образования, кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+» получила развитие и от точечных проектов начала переходить к систематизации.

Существует такое явление, как **мультидисциплинарный синхрон, когда открытия в науке или технике происходят одновременно в разных странах. В таких случаях** ученые или научные команды, находящиеся в разных уголках Земли, не взаимодействуя между собой, практически одновременно приходят к одним и тем же выводам. Примеров можно привести множество. Среди объяснения этого явления отмечают несколько причин, самая универсальная, на наш взгляд, состоит в том, что развитие цивилизационного процесса связано с выработкой новых знаний и технологий, которые, достигая определенного уровня, обеспечивают появление «точки готовности». Описывая аналогичные обстоятельства в технике, ученые утверждают, что «здесь в отличие от науки не бывает ситуаций, когда появляются два одинаковых изобретения, общим может быть лишь принцип действия того или иного технического устройства, но не само устройство» [15, с. 443]. Авторы рассматривают также и второе положение, особенно важное для педагогической науки и практики: «Проявление социального заказа в различных областях человеческой деятельности достаточно значимое. Социальный заказ, социальные условия способствуют как ускорению, так и запаздыванию появления тех или иных достижений» [15, с. 443]. В образовании особенно важен социальный заказ. О том, что мы в своих научных и эмпирических исследованиях движемся в правильном направлении, говорит перестройка образования в Финляндии. Революционная и, возможно, на первый взгляд безумная идея финского образова-

ния, в котором с сентября 2025 года исчезли предметы, а вместо них были разработаны тематические модули, включающие комплексные темы, изучая которые дети получают знания по всем дисциплинам. (Комментарий авторов: в 2025/26 учебном году в образовательном стандарте Финляндии произошли кардинальные изменения. Отменены учебные предметы с целью уделить основное внимание формированию междисциплинарных навыков в процессе коллективной (групповой) работы учащихся над учебным проектом на стыке разных предметов. В основе учебного процесса лежат широкие комплексные темы — их здесь называют «феномены». Феноменально-ориентированное обучение является инструментом, позволяющим ученикам непринужденно и осмысленно войти в современный мир, который благодаря междисциплинарному подходу становится ближе и понятнее. Таким образом, вместо изучения отдельных предметов учащиеся проводят исследование комплексных тем, требующих знаний из различных областей.) Принципы действия их подхода почти совпадают с нашей позицией, так как направлены на раскрытие учащимся целостности мира и практические взаимосвязи разных наук, что «отражает реалии XXI века, где большинство профессий требует междисциплинарных знаний и навыков. Инженер должен понимать не только технические аспекты, но и экономические, экологические и социальные последствия своих решений» [18]. На наш взгляд, идея, заложенная в перестройке финского образования, актуальна и соответствует реалиям меняющегося мира, однако при очевидной современности такого подхода к образованию, в нем есть и спорный момент: исчезает систематичность в изучении дисциплин, что, несомненно, приведет к снижению уровня академических знаний.

В основе разработанной нами технологии также лежит идея раскрытия учащимся целостности мира и взаимосвязи происходящих в мире явлений. Но в нашей инновационной работе междисциплинарные проекты по комплексной теме в начальной школе создают учителя. Вместо привычных домашних заданий детям предлагается самостоятельно продолжить поиски материала и расширить знания по теме (для поиска нужно владеть компьютерной грамотностью, а для оформления используется метод пазлов или образ-карта). В основной школе к проектированию учебного дня можно привлекать учащихся. В своей концепции мы опирались на исследование Нильса Бора, предложившего планетарную модель строения атома и считавшего, что суть вещей лежит не на поверхности, а в их смысле, который прячется за внешними формами. Выдвигая проблемы теории познания, поставленные квантовой физикой, Н. Бор сформулировал концепцию

дополнительности, играющую важную роль в передаче информации. Ученый писал: «Задача состоит в передаче нашего опыта и идей другим, и следует постоянно прилагать усилия для расширения возможностей их изложения, но это надо делать так, чтобы не утрачивать объективность и недвусмысленность» [12]. «Его главные успехи в отыскании связи между фактами, которые до него никто не связывал...» [17]. Концепция дополнительности Н. Бора учит нас избегать единого подхода при рассмотрении различных свойств, которые могут проявляться лишь при взаимно исключающих друг друга условиях [3, 4]. Н. Бор считал, что, используя дополнительные оппозиционные языки, можно достичь более глубокого понимания действительности. Ю.М. Лотман также полагал, что: «Никакое мыслящее устройство не может быть одноструктурным и одноязычным: оно обязательно должно включать в себя разноречивые и взаимнонепереводимые семиотические образования. Обязательным условием любой интеллектуальной структуры является ее внутренняя семиотическая неоднородность» [14, с. 38]. «Опираясь на тезис Н. Бора об эффективности взаимоисключающего употребления двух языков, труды Ю.М. Лотмана и исследования ученых-педагогов, мы можем говорить о продуктивности учебно-воспитательного процесса, построенного на включении оппозиционных языков и оппозиционных пар понятий. ...Поскольку именно линейные, дискретные языки наук оппозиционны континуальным непрерывно-пространственным языкам искусств, их интеграция может составить взаимоисключающие дополнительные компоненты единого комплексного технологического механизма построения ... образовательного пространства <учебного дня>» [8, с. 202].

Таким образом, совместное использование оппозиционных друг другу рациональных языков науки и эмоционально-образных языков искусства значительно повышает эффективность предоставления и освоения информации, не отменяя предметное обучение. Комплексные темы позволяют связать разные области культуры.

При подготовке учебного процесса по технологии «АРТ+» используется тот же, что и в новой финской системе образования прием: «обучение на основе явления», но при этом сохраняется предметное обучение, а комплексные темы вбирают в себя знания и умения, которые учащиеся получают на разных предметах. Технология позволяет учителям создавать педагогические проекты, которые реализуются один раз в неделю, связывая воедино учебный материал по всем изучаемым дисциплинам. Тематические модули разбиты по годам обучения, каждый модуль включает по 34 комплексных темы (по количеству недель в учебном году). На каждом уроке в рамках соот-

ответствующего предмета осуществляется опора на смысловые связи выбранного объекта, мотива, образа в разных областях жизни (науки, культуры, искусства, в быту), формируются ассоциативные ряды, представляется взаимопроникаемость разных явлений жизни [10, с. 67]. Это способствует духовному развитию личности, расширяет узкие рамки конкретного словоупотребления, конкретного понятия, передает общекультурный контекст, показывает весь спектр функционирования выбранного объекта, понятия, образа. При этом научная идея и художественный образ выступают не как антагонисты, а как равноправные составляющие культуры, дополняющие друг друга. Образ, по мнению выдающегося русского философа, культуролога, филолога, математика А.Ф. Лосева, — это воплощенная идея. «В «образе» нет ровно ничего такого, чего не было бы в «идее». «Образ» — ...говорит о выраженной «идее», ...и достаточно только созерцания самого «образа» ..., чтобы тем самым схватить уже и «идею» (А.Ф. Лосев) [13]. Столь же тесное взаимодействие «идеи» и «образа» утверждается В.П. Зинченко: «Человек познает окружающий мир образами, а не суммой знаний. Знания упорядочивают, выстраивают образы в систему» [7].

Модули в начальной школе:

1 класс. «Из моего мира в Мир Космоса». Формирование идейного содержания проектов по технологии «АРТ+» в 1 классе происходило в опоре на учебную программу окружающего мира, так как сама специфика данного предмета предполагает общее знакомство маленького человека с миром и постепенное расширение знаний о нем, понимания его законов и ценностей: «Я», «мама», «семья», «дом», «хлеб», «книги», «игрушки», «друзья», «город», «природа», «Земля», «Вселенная». Другими словами, в формировании последовательности проектов расширяется представление о мире человека от микрокосма («мой мир») к макрокосму («Вселенная»).

2 класс. «Азбука наук и искусств». Формирование идейного содержания проектов «АРТ+» во 2 классе осуществлялось в опоре на понятие «азбука» в понимании ее как исходного положения, главной и отправной позиции освоения наук и искусств, одинаково активно оперирующих знаками и символами (буквы, цифры, звуки, цвета, условные обозначения и т.п.), которые формируют языки науки и искусства. Постигая основные — «азбучные» понятия наук и искусств, продолжается знакомство маленького человека с миром и *постепенное расширение знаний* о том, что создает материальную и духовную среду нашей жизни: идея и образ, форма и содержание, симметрия и асимметрия, цвет и фактура, композиция и ритм, оппозиционные пары [10, с. 68] и многое другое.

3 класс. «Традиции народов России». Формирование идейного содержания проектов «АРТ+» в 3 классе осуществлялось в обращении к различным аспектам традиции, взаимосвязи современности с прошлым. В доступной форме раскрываются различные аспекты социальной структуры, верования и культурные представления народов России, поведение людей, образ жизни (труд, отдых, народный календарь, семейные отношения), понимание и способы восприятия социальной и культурной реальности, влияющие на способы решения проблем, которые возникают перед обществом в эпохи исторических перемен [10]. В качестве примеров используются общерусские и региональные традиции.

4 класс. «Традиции народов мира». Формирование идейного содержания проектов «АРТ+» в 4 классе осуществлялось в обращении к различным аспектам традиций Востока и Запада, Севера и Юга. При знакомстве с традициями и культурными ценностями Античности и Средних веков в Европе, национальными традициями культуры Китая и Индии раскрываются другие взгляды, другой образ жизни. В доступной форме рассматриваются приемлемые и неприемлемые для России позиции, и принципы сосуществования народов.

При подготовке и реализации педагогического проекта происходит пересечение содержания школьных предметов, благодаря чему проблемы решаются разными способами — от рациональных вычислений до неожиданных творческих озарений. Естественно-научная, гуманитарная и художественная культуры, поддерживая друг друга, способствуют рождению эмоционально насыщенных образов изучаемого явления. Идея междисциплинарного педагогического проекта состоит в том, что каждый учитель-предметник проводит уроки согласно своему направлению, но при этом существует общая направленность и знание того, что делает коллега с этими же детьми. Таким образом, обеспечивается единая направленность в работе с детьми, возможность переноса знаний из одной области в другую. Используется взаимодополнение идеи и образа, языков науки и искусства, оппозиционных пар понятий [10, 11].

Обращение к культуре и искусству задает эстетические критерии формирования ценностного отношения к миру. Эстетические критерии представляют собой признаки, на основании которых происходит оценка как художественного произведения, так и явлений жизни, которые рассматриваются с точки зрения гармонии и красоты. К эстетическим критериям относятся [19]:

Стилистическая выразительность. Сообщает учебному материалу эмоциональность, может проявляться в разных дисциплинах, в раз-

личных контекстах, в использовании многообразных приёмов языков науки и искусства на уроках по всем предметам. *Язык литературы*: повтор, сравнение, антитеза, эпитеты, метафоры, гиперболы, олицетворения. *Язык изобразительного искусства*: форма, цвет, ритм, фактура, симметрия-асимметрия, характер линии, цвета, пятна, объема. *Язык музыкального искусства*: ритм, темп, мелодия, гармония, фактура, тембр, динамика. *Математика*: форма, ритм, симметрия-асимметрия, плоскость, объем, контраст между сложностью задачи и простым методом ее решения, математическая символика и др. *Окружающий мир*: метафоры в образовании терминов, описание пейзажей разных широт, природных явлений, времен года, отрывки из литературных произведений, раскрывающие географические образы, географические знаки и символы и др.

Гармония и ритм частей, создающих мелодичность и гармонию учебного материала, ритмичность форм занятий (соотношение индивидуальная — коллективная работы, теория — практика, репродуктивная — творческая деятельности). Для математики — существен критерий изящества, для физики — логическая стройность теории, для окружающего мира — ритмичность и взаимообмен, для искусства — гармония частей и целого.

Образность. Представление и описание реальных или вымышленных предметов, явлений и персонажей, позволяющие создать определенную картину мира. Использование рисунков, диаграмм, схем, моделей — специфических инструментов языка, экономящих усилия при восприятии и сокращающие время решения задач.

Метафоричность. Использование научных, философских или поэтических метафор.

Эстетические критерии и культурный контекст обеспечиваются в любой комплексной теме, подготовленной учителями по технологии «АРТ+». Изначально он задается базовыми междисциплинарными задачами, конкретизированными учителями под определенную комплексную тему педагогического проекта и лейтмотив учебного дня. Культурологические задачи в той или иной мере решаются на каждом уроке проекта способами разных предметов. На примере приобщения детей к традиционным семейным ценностям на уроках в педагогических проектах, выполненных по технологии «АРТ+», представим общекультурные задачи проекта. В таблице 1 в левой колонке представлены базовые культурологические задачи, в правой — дается уточнение задач для конкретного проекта на тему «Семейный альбом» (2 класс). При этом предметные задачи (литературы, математики, окружающего мира, изобразительного искусства, музыки и др.) решаются в полном объеме.

Таблица 1

Общекультурный контекст каждого проекта (базовый)	Общекультурный контекст проекта на тему «Семейный альбом»
Понимание взаимосвязи и взаимозависимости всего в мире	Взаимосвязь и взаимозависимость отношений между членами семьи и ощущениями каждым членом семьи: счастья, уверенности в своих силах, защищенности. Каждому человеку важно иметь опору в своей семье. Семейные традиции и ценности
Развитие пространственного мышления, целостного взгляда на мир	Красота и целесообразность гармоничных отношений между членами семьи. Главное и второстепенное в отношениях близких людей. Из чего складывается взаимопонимание в семье. Целостное восприятие гармонии и баланса в семейных отношениях
Воспитание экологического сознания и эмоционально-ценностного отношения к природе, к миру, к своей стране	Добрые отношения внутри семьи необходимо ценить. Важно поддерживать связь с близкими людьми, помогать им и с благодарностью принимать их помощь. Художники и писатели изображают разные семьи: счастливые и несчастные, дружные и не очень. Изображение дворянской, купеческой, крестьянской семьи в картинах русских художников. Народы России — единая большая семья
Активизация познавательной деятельности ребенка	Представление о профессии родителей, бабушек и дедушек. Внимание к интересам и увлечениям членов семьи. Осознанное рассматривание художественных произведений и определение смысла деталей, используемых художником, для раскрытия содержания сюжета
Развитие умения переносить знания и умения из одной области в другую	Жизнь семей в городе и в селе. Изображение разных семей (бедных и богатых, счастливых и не очень) в произведениях писателей и художников разных эпох (например, «Семья Эхнатона», «Богоматерь Владимирская», Рембрандт «Святое семейство», Луи Ленен «Семейство молочницы», З. Серебрякова «За завтраком» и др.). Традиционные семейные отношения в культуре России. Современные семейные отношения. Традиции семьи. Сравнение и оценка взаимоотношений в семье в произведениях художников. Понимание эмоционального состояния произведения, осознание, что семьи бывают разные: большие и маленькие, счастливые и не очень. Представление о том, что лежит в основе семейного счастья

Тема «Семья и семейные ценности» в Программе педагогических проектов «АРТ+» (1–4 классы)

1 класс. Модуль «Я и окружающий мир».

Темы: «Моя Родина. Мой дом», «Мама», «Семья», «Хлеб».

2 класс. Модуль «Азбука наук и искусств». Тема «День семьи» (лейтмотив учебного дня — семейный альбом).

3 класс. Модуль «Традиции народов России».

Тема «Традиции семьи», лейтмотив темы — «Дерево держится корнями, а человек семьёй». Нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, принятые в семье. Россия и регионы: традиции и современность, семьи разных сословий, народный календарь в жизни семьи.

4 класс. Модуль «Народы мира».

Тема «Семейные традиции народов мира». Отношение к семье в традициях народов мира (в Европе: Средние века: родовой герб. Возрождение: «Святое семейство», эпохи барокко: контраст между богатством и бедностью, классицизм: героические образы; на Востоке: Китай, Индия: природа — религиозные представления — труд — семья).

В качестве примера приведена одна тематическая линия — «Семья и семейные ценности», входящая во все модули. В программе проектной деятельности учителя сквозь все классы проходят и такие тематические линии, как «Родина и родной дом», «Труд», «Историческая память и преемственность поколений», «Земля — наш общий дом» и другие, формируя мировоззренческую позицию, в основе которой лежат традиционные ценности народов России.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (доступ 30.06.2025).

2. Акишина Е.М., Кашекова И.Э., Колосова С.Н. Инновационная деятельность как стимул к саморазвитию учителя // Известия Российской академии образования. 2024. № 3. С. 218–231.

3. Бор Н. Квантовая физика и философия. УФН 67 (1959), С. 37–42.

4. Бор Н. Квантовая механика и физическая реальность // Избр. науч. труды. Москва: Наука, 1971. т. 2. С. 139–147.

5. Гачев Г.Д. Ментальность народов мира. Москва: Эксмо. 2003. 496 с.

6. Елизарова О.Б. Система национальных обычаев и традиций: роль, значение и функции [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/04/09/sistema-natsionalnyh-obycheev-i-traditsiy-rol-znachenie-i-funktsii> (доступ 27.01.2026).

7. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. Самара. 1998. 216 с.
8. Каишекова И.Э. Педагогические технологии построения интеграционно-го пространства школы средствами искусства. Дисс...докт. пед. наук. Москва. 2007. 414 с.
9. Каишекова, И.Э. Духовно-нравственное воспитание учащихся начальной школы в процессе знакомства с традиционными художественными промыслами (реализация педагогической технологии «АРТ+») // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2025. Т. 16. № 4.
10. Каишекова И.Э., Колосова С.Н., Кононова Е.А. Введение в кросс-культурную педагогическую технологию «АРТ+»: методическое пособие для учителей начальной школы. Москва: Первое экономическое издательство, 2025. 358 с.
11. Каишекова И.Э., Медкова Е.С., Пирязева Е.Н. Каждый предмет преподавать как искусство. Комплементарно-семантический подход в образовании. Монография. Москва: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2021. 330 с.
12. Кузнецов Н. О мировоззрении и философии Нильса Бора. // Троицкий вариант. Наука. 2025. № 4 (423). С. 13–15.
13. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Миф, число, сущность. Москва: Мысль. 2001.
14. Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство, 2001. 704 с.
15. Научно-методические рекомендации по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям в общеобразовательной школе / Вагнер И.В., Гукаленко О.В., Дзятковская Е.Н., Мухаметзянов И.Ш., Сериков В.В./ М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. С. 25.
16. Потаницев И.С., Бушуева В.В., Бушуев Н.Н. Анализ основных факторов, определяющих появление открытий и изобретений в науке и технике // Наука и образование. Научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. апрель 2014. С. 442–459.
17. Чуличков А. Нильс Бор: Физик и философ // Человек без границ. 2008. № 11 (36). С. 42.
18. Финские школы отменили все предметы: что будет с образованием [Электронный ресурс] // Информационное агентство «1777.ru». URL: <https://dzen.ru/a/aKlbJ62WuAfBfEfXt> (дата обращения 30.01.2026).
19. Культурный контекст и эстетические критерии в лингвопоэтическом анализе художественного текста [Электронный ресурс] // Сервис «Автор24». URL: https://spravochnik.ru/russkiy_yazyk/kulturnyy_kontekst_i_esteticheskie_kriterii_v_lingvopoeticheskom_analize_hudozhestvennogo_teksta/#esteticheskie-kriterii-lingvopoeticheskogo-issledovaniya-hudozhestvennogo-teksta-i-ih-znachenie-dlya-analiza-proizvedeniya (дата обращения 28.01.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 24.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 12.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 37.08

Специфика дистанционных преступлений в отношении сотрудников средних и высших учебных заведений

Силантьев¹ Роман Анатольевич, Кравчук² Вероника Владимировна

¹ Доктор исторических наук, главный аналитик Центра духовно-нравственного воспитания и теологии, ФГБУ «Российская академия образования», заведующий лабораторией деструктологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: rsilantiev@mail.ru

² Кандидат философских наук, доцент, руководитель Центра духовно-нравственного воспитания и теологии, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vvk2054@yandex.ru

Аннотация. В статье дается характеристика самому распространенному по состоянию на 2026 год виду преступной деятельности в России — дистанционным преступлениям, перед которыми особенно уязвимыми оказались сотрудники средних и высших учебных заведений. В их отношении применяется наибольшее число схем, причем не только чисто мошеннического характера — жертвы дистанционных преступлений страдают от розыгрышей-пранков, подстрекаются к диверсионной и террористической деятельности, а также доводятся до самоубийства. Число пострадавших в этой социальной группе исчисляется десятками тысяч и, несмотря на принимаемые меры профилактики, уровень такой угрозы не снижается. Авторы статьи рассматриваются самые распространенные схемы воздействия на педагогов и дают рекомендации по повышению их безопасности.

Ключевые слова: дистанционное мошенничество, педагог, террористический акт, диверсия, пранк.

Для цитирования: Силантьев Р. А., Кравчук В. В. Специфика дистанционных преступлений в отношении сотрудников средних и высших учебных заведений // Известия Российской академии образования. № 2 (74). С. 141–147.

The Specifics of Distance Crimes Against Employees of Secondary and Higher Educational Institutions

Silantiev¹ Roman A., Kravchuk² Veronika V.

¹D.Sc. (History), Federal State Budgetary Institution "Russian Academy of Education", Center for Spiritual and Moral Education and Theology of the Russian

Academy of Education, Chief Analyst, Head of the Destructology Laboratory of the Moscow State Linguistic University
E-mail: rsilantiev@mail.ru

² PhD in Philosophy, Associate Professor, Russian Academy of Education, Head of the Center for Spiritual and Moral Education and Theology of the Russian Academy of Education
E-mail: vvk2054@yandex.ru

Abstract. *The article describes the most widespread type of criminal activity in Russia as of 2026 — distance crimes, to which employees of secondary and higher educational institutions are particularly vulnerable. The largest number of schemes are used against them, and not only of a purely fraudulent nature — victims of remote crimes suffer from prank jokes, are incited to sabotage and terrorist activities, and are driven to suicide. The number of victims in this social group is estimated in the tens of thousands and, despite the preventive measures taken, the level of such a threat is not decreasing. The authors of the article consider the most common patterns of influence on teachers and provide recommendations for improving their safety.*

Keywords: *remote fraud, teacher, terrorist act, sabotage, prank*

For citation: Silantiev R. A., Kravchuk V. V. The specifics of distance crimes against employees of secondary and higher educational institutions // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. No. 2 (74). P. 141–147.

С 2014 года граждане России стали особенно часто становиться жертвами дистанционных преступлений, которые в большинстве случаев ассоциируются с «телефонными мошенниками». Прогресс такой преступной деятельности был обусловлен массовым распространением смартфонов и установленных на них мессенджерах, появлением сервиса «Госуслуги» и приходом к власти на Украине антироссийских сил, которые фактически легализовали на своей территории деятельность таких преступников.

В настоящее время почти все взрослые жители России и немалая часть несовершеннолетних сталкивались с мошенниками, которые разработали десятки схем. Их жертвы могут потерять как относительно небольшие деньги, купив, например, фальшивые билеты, так и лишиться всех накоплений вкупе с недвижимостью. Количество пострадавших на этой почве исчисляется миллионами, а ежегодные убытки достигли 300 миллиардов рублей. Каждый день в нашей стране заводится до полутора тысяч уголовных дел по дистанционному мошенничеству, география которых охватывает всю ее территорию.

Жертвами дистанционных преступлений становятся члены почти всех социальных групп, включая даже такие малочисленные, как «высшие офицеры» и «депутаты Государственной думы». Особенно

уязвимой к дистанционным преступлениям оказалась социальная группа школьных педагогов и работников высшей школы. В отношении них была разработана даже специальная мошенническая схема «Ректорат», в рамках которой предполагаемой жертве сначала поступает сообщение в Вацап, Телеграмм или Мах якобы от начальника (директора или завуча школы, ректора, проректора или декана вуза) с сообщением о проверке ФСБ на предмет утечек личных данных сотрудников на Украину. Затем ей сообщают о скором звонке куратора из ФСБ и обычно присылают сгенерированную нейросетью бумагу — некое распоряжение вымышленного «Аппарата прикомандированных сотрудников ФСБ» о проверке в учебном заведении с перечислением санкций в случае отказа сотрудничать. Лженаачальник также просит проявить сознательность, о звонке «куратора» никому не рассказывать и быть готовым к нему в любое время. Эта разновидность мошенников относится к их низшей категории и работает строго по скриптам, выбирая из списка варианты ответов в зависимости от реакции собеседника. В мошеннических колл-центрах их обычно называют воркерами (работягами) [6].

Обычно через час после окончания переписки начинаются звонки от «куратора». Раньше они звонили через Вацап или Телеграмм, но после блокировки звонков в этих мессенджерах ультимативно требуют ставить Мах (нередко это требование прописано в распоряжении «Аппарата прикомандированных»). Также у мошенников сохраняется возможность звонить через подмененные посредством сим-боксов (специальная аппаратура, насыщенная российскими сим-картами. Она позволяет звонок с иностранного номера высвечивать как российский даже с привязкой к конкретному региону) номера мобильной связи [3].

В начале беседы «куратор», именуемый у мошенников клоузером («закрывающим сделку»), требует провести ее без присутствия третьих лиц и в некоторых случаях даже заставляет через видеозвонок доказать их отсутствие. Далее следует предупреждение о запрете разглашения разговора, причем в некоторых случаях предполагаемой жертве присылают сгенерированную подписку о неразглашении и требуют ее подписать и сфотографировать. Для повышения доверия в ход идут так же сгенерированные документы сотрудников спецслужб и даже т.н. «дипфейки», то есть сеансы видеосвязи с «офицерами ФСБ» (реже Следственного комитета России или МВД), в которых нейросеть в режиме реального времени рисует нужную форму «офицера» и нужный интерьер кабинетов. Клоузеров отличает хорошо поставленный голос, грамотная русская речь без акцента и знание

российских реалий. На вопрос «чей Крым?» они научились отвечать правильно, однако вопрос о территориальной принадлежности Тайваня до сих пор ставит их в тупик.

Если мошенники видят, что жертва им поверила и не пытается пранковать (в данном случае собирать контент с издевательствами над мошенниками, что популярно среди российских блогеров и просто равнодушных граждан), то ее начинают запугивать уголовной ответственностью за государственную измену и финансирование украинского терроризма. В финале все сводится к требованию перевести все средства на «безопасный счет» (обычно это сопровождается настоятельным предложением оформить на себя еще максимально возможное количество кредитов) или же передать их в наличном виде вкупе с ценными вещами «помощнику следователя» — так мошенники обычно именуют дропперов (дропов) — российских участников их преступных схем [7].

В результате таких дистанционных преступлений десятки тысяч российских педагогов понесли серьезные материальные потери, а некоторые из них даже сами стали преступниками. Рассмотрим два самых громких эпизода.

«Учительница, которую подозревают в поджоге пяти автомобилей Росгвардии в Калуге, во время бегства из города сбила пешехода и начала его колотить. Предварительно, она находилась под влиянием телефонных мошенников. Следствие считает, что 27-летняя женщина совершила поджог в ночь на 13 мая 2025 года. Она пробралась на закрытую автостоянку Росгвардии и спалила пять машин — четыре Lada Granta и VA3-2114. Предварительно, автомобили полностью уничтожены огнем.

После поджога злоумышленница села в иномарку и попыталась скрыться из города. По дороге она сбила мужчину, после чего, по словам очевидцев, вышла из машины и начала бить пострадавшего. Подозреваемая задержана, с ней работают сотрудники спецслужб. Мотивы действий злоумышленницы выясняются. Подозреваемая — школьная учительница английского языка и географии, находящаяся в декрете. Женщина воспитывает трехмесячного ребенка, утверждал канал» [9].

«Московский райсуд Чебоксар во вторник удовлетворил ходатайство СУ СКР по Чувашии об аресте 46-летней учительницы начальных классов школы № 10 Галины Смирновой, обвиняемой в теракте. По версии следствия, действуя по заданию кураторов с Украины, женщина выступила в поддержку этой страны, а затем подожгла свою же школу. Ранее мошенники убедили обвиняемую продать квартиру,

перевести им деньги и совершить грабеж. По версии следствия, около 17 часов 28 января Галина Смирнова опубликовала в родительском чате видеобращение, в котором заявила о своей поддержке ВСУ. На фоне пустого класса и школьной доски она рассказала о своем «пути воина-самурая длительностью в четыре месяца», сообщив, что «отменила все свои кредиты в банках» и «заложила в ломбард золотые украшения» и что ее «за попытку украсть браслеты» задержала полиция, возбудив против нее уголовное дело за грабеж (ст. 161 УК РФ). Сообщила она и о том, что действует по заданию двух «кураторов», отметив, что ей после акции обещали решение всех ее проблем и даже «должность в Москве».

После этого учительница облила, по версии следствия, «легковоспламеняющейся жидкостью» парты, стены, напольное покрытие двух классов десятой школы и подожгла. Убедившись, что пламя охватило помещение, покинула школу. Поваливший из классов дым заметил школьный охранник, который вызвал пожарных. Возгорание было ликвидировано, в результате никто не пострадал.

На место происшествия выехала следственно-оперативная группа СУ СКР по Чувашии, к расследованию инцидента подключились сотрудники региональных УФСБ и МВД. Сообща они быстро выяснили и задержали подозреваемую.

Источники в правоохранительных органах рассказали “Б”, что «странности» в поведении учительницы стали заметны еще в прошлом году — «после того как телефонные мошенники похитили у нее несколько миллионов рублей». «Учительница вынуждена была продать квартиру, влезла в долги. По нашим данным, звонившие фигурантке лица требовали от нее поджечь школу, и тогда якобы тяжелая для учительницы ситуация исправится», — сказали “Б” собеседники» [9].

Российские педагоги помимо классических схем мошенничества страдают еще и от украинских пранков (т.е. провокаций с целью подрыва доверия к российской власти, в ходе которых в школы поступают письма от якобы вышестоящих инстанций).

«Российские учителя изготовили шапочки из фольги в рамках патриотической акции. Это был пранк Владислава Бохана. Акционист вновь разослал по школам центральной России требование от имени «Единой России» провести патриотическую акцию. На этот раз необходимо было изготовить из фольги «Шлем отечества» для демонстрации готовности к защите от облучения спутниками НАТО. На требование откликнулись 7 школ: МКОУ Бобровский образовательный центр «Лидер», Крикшанская СШ № 3, Колодезянская СОШ, Нововоронежская СОШ № 1, Архангельская СОШ, а также

Байчуровская и Никольская СОШ. Две последних привлекли к изготовлению шапочек детей, а педагог одной из них потребовала диплом за участие в акции. Бохан пояснил, что продолжает исследование фашизации России в рамках выявления признаков «вечного фашизма» согласно трактату Умберто ЭКО. «Шапочки» проиллюстрировали веру населения России в теорию заговора, тогда как предыдущее аналогичное поручение учителям — проведение бессмысленной акции «Русский бег» (без уточнения, куда и зачем) — готовность совершать действие ради действия. Напомним, ранее Бохан в рамках сходных акций убедил российских учителей составлять списки для отправки школьников на перевоспитание в лагеря, молиться на иконы Бандеры и Тихановской, проводить патриотическую акцию под слоганом «Один народ, одна нация, один правитель» в рамках программы «Единой России» «Труд освобождает» и т.д. Свои акции Бохан называет исследованием проявлений фашизма в современной России: безоговорочного подчинения начальству, действием ради действия и других его признаков», — вот так эти действия трактуют запрещенные в России СМИ.

В заключение хочется остановиться на методах профилактики дистанционных преступлений, которые, к сожалению, не показывают большой эффективности из-за гибкости злоумышленников. Например, самозапрет на кредиты, который теперь можно оформить на портале госуслуг, породил новую мошенническую схему, в ходе которой преступники убеждают жертву в неправильном заполнении соответствующей формы и предлагают снять самозапрет с понятными последствиями.

В ноябре 2025 года был выпущен первый сборник методических материалов «Дистанционные преступления и их влияние на террористическую угрозу» [1], а за год до этого запущен проект Президентской академии РАНХиГС «Антимошенник» [2], которые содержат всю необходимую информацию о типах дистанционных преступлений и профилактических действиях в их отношении. Также стоит запомнить три простых правила:

Если есть возможность, то не отвечайте на незнакомые номера.

Не сообщайте незнакомым людям никакие личные данные и особенно коды из СМС.

Если вам звонят от имени правоохранителей или силовых структур, то требуйте личной встречи — мошенники обеспечить ее не в состоянии.

Безусловно, следует критически относиться к странным заданиям, поступающим от вышестоящих инстанций, и перепроверять

их по надежным каналам. Из художественных произведений тему дистанционных преступлений наилучшим образом освещает южнокорейский фильм «Грязные миллионы».

Список литературы

1. Силантьев Р. А., Филиппов Д. В., Василишина О. М. и Громова А. Н. Дистанционные преступления и их влияние на террористическую угрозу». Методические материалы. Нижний Новгород, 2025.
2. Антимощенник: проект Президентской академии РАНХиГС [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ranepa.ru/antimoshennichestvo/> (дата обращения: 29.12.2025).
3. Костина Л. Н., Гончар В. В. Необходимость применения комплексного подхода в противодействии телефонному мошенничеству // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 7. С. 289–295.
4. Садовникова Ж. В. Условия предупреждения деструктивных поступков подростков: моделирование ситуаций саморегуляции // Ценности и смыслы, 2024, № 2. С. 97–112.
5. Садовникова Ж. В. Роль школы в предупреждении деструктивных отклонений в развитии личности подростков // Ценности и смыслы, 2023, № 6. С. 102–119.
6. Тугай Л. А., Миронова А. А. Речевые приемы имитации официально-делового стиля в мошенническом дискурсе // Шкатовские чтения: материалы Международной научной конференции, Челябинск, 1 ноября 2024 года. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2024. С. 136–140.
7. Тугай Л. А. Лексические маркеры манипулятивного воздействия при реализации стратегии уговаривания в ходе телефонного мошенничества // Язык и культура в современном мире: сб. материалов Всерос. науч.-практ. студ. конф. с междунар. участием, Челябинск, 27–29 апр. 2023 г. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. С. 510–515.
8. Учительница вредная моя. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6479681> (дата обращения: 29.12.2025).
9. Учительница из Калуги спалила пять машин силовиков, действуя по указке мошенников. [Электронный ресурс]. URL: <https://life.ru/p/1751694> (дата обращения: 29.12.2025).

Дата поступления статьи в редакцию: 15.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 15.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 378.14

Аксиологические аспекты педагогического наследия В. А. Сухомлинского с позиций современной китайской педагогики

Чжан¹ Пэйхэн, Борисенков² Владимир Пантелеймонович

¹ Аспирант факультета педагогического образования МГУ имени

М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: 383816565@qq.com

ORCID ID: 0009-0005-1598-9725

² Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: vlad_boris39@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2789-6268

Аннотация. В статье с позиций аксиологического подхода анализируются вопросы сохранения педагогического наследия и пути приложения принципов дидактической системы В. А. Сухомлинского в современной китайской педагогике. Отмечается актуальность идей советского педагога-новатора в сфере нравственного, трудового, эстетического и патриотического воспитания в Китайской Народной Республике в условиях построения социализма с китайской спецификой. Цель исследования — выявить и обосновать причины широкого распространения педагогических идей В. А. Сухомлинского в Китае с позиций педагогической аксиологии. Основным методом исследования стал сопоставительный анализ аксиологических компонентов, присущих гуманистической педагогике В. А. Сухомлинского, и системы ценностей, формируемых в условиях традиционного китайского образования и воспитания. Применялся контент-анализ научно-педагогических, историко-педагогических и философских источников. Исследование выполнено в междисциплинарной парадигме, отражающей принципы философии образования, сравнительной и этнокультурной педагогики. Выявлена концептуальная близость и общность ценностных установок педагогики В. А. Сухомлинского и основных положений традиционной китайской педагогики. Систематизированы ключевые ценности современного китайского образования. Исследование специфики реализации принципов педагогического и историко-философского наследия В. А. Сухомлинского в Китае вносит концептуальный вклад в теорию педагогики и образования, свидетельствуя о международном значении и возможности приложения идей российской педагогики в условиях современности в на-

© Чжан Пейхэн, Борисенков В.П., 2026

циональном и глобальном междисциплинарном контексте.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, гуманистическая педагогика, педагогическая аксиология, ценности образования и воспитания в современной китайской педагогике.

Для цитирования: Чжан Пэйхэн, Борисенков В. П. Аксиологические аспекты педагогического наследия В. А. Сухомлинского с позиций современной китайской педагогики // Известия Российской академии образования. 2026. № 2(74). С. 148–160.

Axiological Aspectsof the Pedagogical Legacy of V. A. Sukhomlinsky From the Standpoint of Modern Chinese Pedagogy

Zhang¹ Peiheng, Borisenkov² Vladimir P.

¹ Graduate student of the Faculty of Teacher Education, Moscow State University named after M. V. Lomonosov, Moscow, Russia

E-mail: 383816565@qq.com

ORCID ID: 0009–0005–1598–9725

² Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

E-mail: vlad_boris39@mail.ru

ORCID ID: 0000–0003–2789–6268

Abstract. *This article, using an axiological approach, analyzes the preservation of the pedagogical legacy and the application of the principles of V. A. Sukhomlinsky's didactic system in contemporary Chinese pedagogy. It notes the relevance of this innovative Soviet educator's ideas in the areas of moral, labor, aesthetic, and patriotic education in the People's Republic of China, as it builds socialism with Chinese characteristics. The aim of the study is to identify and substantiate the reasons for the widespread dissemination of V. A. Sukhomlinsky's pedagogical ideas in China from the standpoint of pedagogical axiology. The primary research method was a comparative analysis of the axiological components inherent in V. A. Sukhomlinsky's humanistic pedagogy and the value system formed in the context of traditional Chinese education and upbringing. Content analysis of scientific, pedagogical, historical, pedagogical, and philosophical sources was used. The study was conducted within an interdisciplinary paradigm reflecting the principles of educational philosophy, comparative, and ethnocultural pedagogy. The conceptual similarities and commonalities between the values of V. A. Sukhomlinsky's pedagogy and the fundamental tenets of traditional Chinese pedagogy are revealed. The key values of modern Chinese education are systematized. This study of the specifics of implementing the principles of V. A. Sukhomlinsky's*

pedagogical and historical-philosophical legacy in China makes a conceptual contribution to the theory of pedagogy and education, demonstrating the international significance and potential for applying the ideas of Russian pedagogy in modern conditions within a national and global interdisciplinary context.

Keywords: V. A. Sukhomlinsky, humanistic pedagogy, pedagogical axiology, values of education and upbringing in modern Chinese pedagogy.

For citation: Zhang Peiheng, Borisenkov V. P. Axiological aspects of the pedagogical legacy of V. A. Sukhomlinsky from the standpoint of modern Chinese pedagogy // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. № 2(74). P.148–160.

Введение. Развитие системы образования отдельных стран базируется на традиционных принципах национальной педагогики, а также на прогрессивных идеях, присущих педагогическим концепциям всемирного значения, которые в той или иной форме переносятся на национальную почву и реализуются в новых условиях, встраиваясь в этнокультурный контекст и национальную систему ценностей. Такой глубоко значимой для Китая педагогической системой стала гуманистическая педагогика и дидактическое учение советского педагога-новатора Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970).

Говоря о международном признании и широком распространении историко-педагогического наследия В. А. Сухомлинского, австралийский педагог А. Кокерилл [26] называет выдающегося советского педагога «учителем, который изменил мир». Разработанная В. А. Сухомлинским целостная педагогическая система находит активное применение во многих странах, включая Россию, Украину, Китай, США и др. В Китае опыт внедрения принципов гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского принял наиболее широкие масштабы, став основой для реформирования образования [9].

Практика образовательной и воспитательной деятельности в Китае конца XX — первой четверти XXI в. свидетельствует о том, что историко-педагогическое наследие В. А. Сухомлинского не только бережно сохраняется, но и продолжает развиваться [13, 18, 22]. В различных провинциях Китая принципы, разработанные В. А. Сухомлинским, применяются в практике школьного образования и трудового обучения, в организации классных коллективов, в реализации стратегий нравственного и эстетического воспитания. В КНР систематически проводятся научно-практические конференции, посвященные педагогическому творчеству В. А. Сухомлинского. Систематически, начиная с 1980-х годов переиздаются труды В. А. Сухомлинского на китайском языке и публикуются сборники его произведений [19].

Авторитет В. А. Сухомлинского среди китайских педагогов трудно переоценить. Известный китайский учёный, вице-президент Китайского общества образования, профессор университета Сучжоу Чжу Юнсинь отмечает: «Для меня очень важным наставником в педагогической жизни является Василий Александрович Сухомлинский. Сухомлинский — один из известных зарубежных педагогов, пользующихся высокой репутацией в сфере китайского народного образования» [25]. Китайские исследователи Чжу Сяомань и Чжан Наньсин образно сравнивают педагогическое наследие В. А. Сухомлинского с розовым кустом, который способен цвести в чужой стране [24].

Педагогические идеи В. А. Сухомлинского в Китае исследуются в различных аспектах — в сфере профессиональной подготовки учителя и формировании педагогической культуры [5]; в контексте повышения качества школьного образования [7]; в организации структуры школьного управления [20]; в области трудового, эстетического и нравственного воспитания [27, 28, 29]. Среди недавних российских исследований, посвященных педагогической деятельности В. А. Сухомлинского, отметим монографический труд Ю. В. Андреевой и М. В. Богуславского, в котором учение В. А. Сухомлинского определяется как «педагогика радости познания» [1], а также публикацию М. И. Мухина и И. С. Самохина [15], определяющих «новаторство» и «прогностичность» как ключевые факторы педагогической системы В. А. Сухомлинского. Наследие В. А. Сухомлинского рассматривается как целостная авторская система гуманистических взглядов на воспитание личности в контексте достижения гармонии ума и сердца [17], что сближает позицию российских исследователей с идеями традиционной китайской педагогики и понятием «гармонии» в классическом конфуцианстве.

Сохранению педагогического наследия В. А. Сухомлинского в Китае во многом способствует российско-китайское сотрудничество в области образования, которое значительно укрепилось в период реформ и открытости. Примером подобного сотрудничества в сфере педагогического образования стал российско-китайский проект двух педагогических университетов Китая — Северо-Восточного и Ляонинского, в рамках которого в октябре 2025 года состоялась открытая лекция доктора педагогических наук, профессора Р. А. Валеевой, которая познакомила китайскую аудиторию с педагогической концепцией и принципами воспитания, разработанными В. А. Сухомлинским. Популяризация учения советского педагога-гуманиста — закономерный этап приложения трансформационного подхода, направленного на оптимизацию образовательных систем в обеих странах [3].

Ключевую проблему настоящего исследования мы сформулировали следующим образом: в чем причина высокой популярности педагогической концепции В. А. Сухомлинского в Китае? Отчего «роза педагогической мысли» В. А. Сухомлинского столь активно произрастает на благодатной китайской почве? В данном контексте была выдвинута гипотеза: возможно, система ценностных ориентаций, развиваемых традиционной китайской педагогикой, близка тем ценностям и морально-эстетическим идеалам, на формирование которых направлена целостная дидактическая система В. А. Сухомлинского? Доказать (либо опровергнуть) данную гипотезу — основная задача, поставленная авторами.

Методология исследования. Методами исследования послужили: сравнительно-сопоставительный метод; обобщение и систематизация; критический анализ текстов научно-педагогической литературы, включая сравнительно-педагогические и историко-компаративные исследования. Применялись аксиологический и междисциплинарный подходы.

Результаты и обсуждение. В контексте сопоставления ценностей национальной китайской педагогики и ценностей образования и воспитания, на формирование которых направлена дидактическая система В. А. Сухомлинского, мы выделили несколько тематических областей, в пространстве которых ценности группируются по функциональному признаку, а именно:

- гражданское и патриотическое воспитание;
- нравственное воспитание;
- трудовое воспитание;
- семейное воспитание;
- эстетическое воспитание;
- умственное воспитание и развитие когнитивной сферы личности;
- физическое воспитание и здоровьесбережение;
- экологическое воспитание;
- профессионально-личностное развитие педагога и формирование педагогической культуры.

Следующим этапом исследования стал анализ педагогической и гуманитарной литературы китайских авторов, позволивший выделить группы ключевых ценностей в каждой из рассматриваемых областей (таблица 1). Мы опирались на ряд исследований, раскрывающих ценностные аспекты в современной китайской педагогике [4, 8, 12, 14, 21, 23].

Таблица 1

**Классификация ценностей образования и воспитания
в современной китайской педагогике**

Направления педагогической деятельности	Ключевые ценности обучающихся и их истоки в китайской духовной традиции
Гражданское и патриотическое воспитание	Гражданские ценности в морально-этическом учении Конфуция, учениях Лао-цзы, Цюй Юаня, Чэн Дусю и т.д. Любовь к людям, гуманность, правда, справедливость, ответственность, мудрость, ритуал, этикет, долг, здравый смысл, верноподданство, национальный дух, воспитание «благородного мужа» (цзюньцзы). Идея «Датун» — «великого единения и равенства». Патриотизм в наследии Мао Цзэдуна, Дэн Сяопина, в концепции Си Цзиньпина. Гармоничное общество. Единство нации. Национальный дух. Страна как большая семья. Верность идеологии. Служение народу. Вклад в общество. Общественное воспитание
Нравственное воспитание	Нравственность. Мораль. Этика. Добро. Справедливость. Долг. Благородство (воспитание «благородного мужа»). Нравственные качества личности благородного человека с позиций конфуцианства: гуманность, справедливость, верность обычаям, мудрость, доброта намерений, благоразумие, скромность, честность, пунктуальность, терпимость, доброта, такт, учтивость, благодарность. Органичное сочетание нравственности и культуры
Трудовое воспитание	Трудолюбие. Коллективный труд, укорененный в народных традициях, клановости и общинном устройстве. Дисциплина, ответственность, сплоченность, распределение ролей. Труд как компонент всестороннего развития личности. Мастерство, трудовые навыки. Труд, нацеленный на долгосрочную перспективу. Духовные, моральные и социальные компоненты труда. Целостный (холистический) подход к трудовому воспитанию
Семейное воспитание	Сыновняя почтительность (по Конфуцию). Любовь к семье, уважение к родителям, почитание старших, любовь к младшим. Гармония между супругами. Идеалы и ценности традиционной народной педагогики в наследии китайских мыслителей. Сочетание ценностей трудового, физического и умственного воспитания. Жизненное воспитание. Передача нравственного опыта предыдущих поколений
Эстетическое воспитание	Гармония. Красота. Духовность. Культурное наследие в многонациональном Китае. Эстетичес-

Эстетическое воспитание	ая восприимчивость. Конфуцианские каноны и этические ценности («прекрасное» и «доброе»). Даосские идеалы Лао-цзы. Фольклор. Искусство. Народная музыка, живопись, литература, поэзия. Народные обычаи и праздники. Тесная связь эстетического воспитания с нравственным. Душевная гармония и развитие чувств. Воспитание живого творческого духа в эстетической концепции Цай Юаньпэя (1868–1940). Красота и целостность человеческой личности
Умственное воспитание	Уважение к знаниям, науке, талантам, мудрости и идеалам древних философских учений, ценностям великих мыслителей и педагогов (Конфуций, Мэнцзы, Лаоцзы, Дун Чжуншу, Лю Джицзи и др.). Размышление о своем предназначении. Развитие способностей. Концентрация. Усердие и настойчивость в познании истины
Физическое воспитание и здоровьесбережение	Истоки физического воспитания в учении шести искусств (ритуалы, музыка, каллиграфия, математика, езда на колеснице, стрельба из лука). Здоровая жизнь как основа здорового воспитания (Тай Синджи). Физическое развитие как компонент личности «цзюньцзы» — гармоничное воспитание «благородного мужа». Стойкость и выносливость в преодолении трудностей. Подвижные игры. Безупречное владение телом
Экологическое воспитание	Ценность и красота природы. Бережное отношение к природе. Образы природы в китайском фольклоре, сказках, песнях, живописи (образы гор, лесов, водоемов и др.). Природа как возвышенное начало. Гармония и единение человека и природы с позиций древней китайской философии (легизм, даосизм, конфуцианство, буддизм) — защита лесов, болот, сохранение численности животных, рост растений. Ответственность и гуманность во всем («жэнь»). Этико-экологическое воспитание
Формирование педагогической культуры учителя	Укорененность в достижениях древней педагогической мысли. Стремление к идеалу и саморазвитие. Уважение к учителю. Образ идеального учителя в конфуцианстве. Морализм и гуманизм. Обучение на личном примере. Готовность развивать моральные качества учеников. Любовь к профессии учителя («Учиться без пресыщения, просвещать без усталости»). Идеальные качества учителя — строгость, уважение, спокойствие, умеренность, благородство, высокая мораль, этические нормы поведения. Широкий кругозор, владение древними и современными знаниями, педагогическое мастерство. Любовь к детям, моральная поддержка учеников

Ключевыми характеристиками ценностной системы китайской педагогики является ее целостность, гармоничность, укорененность в народных традициях, национальной истории и многонациональной культуре Китая, верованиях и идеалах философских и религиозных учений, признание и уважение педагогической мысли древности, широкий цивилизационный подход к обучению, а также возможность равноправного сосуществования различных взглядов и убеждений в вопросах образования и воспитания.

Аналогичным образом — на основе анализа теоретических источников в сфере педагогики и философии образования — были систематизированы ценностные основания педагогической системы В. А. Сухомлинского. Опорой для исследования стали труды российских ученых [2, 6, 10, 11, 16]. Результаты контент-анализа научных источников отражены в таблице 2. Кроме того, материалом для обобщения послужили выдающиеся труды В. А. Сухомлинского «Родительская педагогика», «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю» и др.

Систематизируя ценности образования и воспитания, следует иметь ввиду то, что сам В. А. Сухомлинский рассматривает гражданское, нравственное, эстетическое, физическое, трудовое и иные виды воспитания в их целостности и единстве, не отделяя данные аспекты друг от друга, поскольку все ценностные установки формируются одновременно в условиях целостного образовательного процесса.

Таблица 2

**Классификация ценностей образования и воспитания
в педагогической системе В. А. Сухомлинского**

Направления педагогической деятельности	Ключевые ценности обучающихся в гуманистической педагогике В. А. Сухомлинского
Гражданское и патриотическое воспитание	Гуманизм, Родина, родной край, гражданственность, гражданский долг, патриотизм, история, культура, традиции, обычаи, совесть, честь, ответственность, гордость, служение обществу, полезность для общества, историческая память, общественные идеалы, социальная активность, свобода выбора, свобода воли и т.д.
Нравственное воспитание	Нравственность, гуманность, Человек как ценность, человеколюбие, добро, доброта, чуткость, сострадание, способность к переживанию, бескорыстие, великодушие, щедрость, добродушие, честность, душа и сердце, воспитание сердца, духовное благородство, нравственная чистота, счастье и т.д.

Трудовое воспитание	Труд, трудолюбие, уважение к профессиям, труд как общественное благо, общее дело, созидательный труд, труд с радостью, самостоятельность, коллективизм, умение, баланс личного и общественного, товарищество, взаимовыручка, распределение труда по временам года и т.д.
Семейное воспитание	Любовь, семья, уважение к близким, признание, понимание, верность, забота, сотрудничество, соучастие, сопереживание, нежность, ласка, диалог, общение, взаимопомощь, жизненный опыт, история и традиции семьи, семейное воспитание и т.д.
Эстетическое воспитание	Красота, гармония, истина, чувство прекрасного, образ мира, радость, сказка, книги, музыка, живопись, искусство, игра, фантазия, творчество, созидание, тонкость, чувствительность, эмоциональная восприимчивость, образное мышление, принцип «через красивое — к человеческому», «творение красоты», раскрытие задатков и способностей, высокая значимость слова и т.д.
Умственное воспитание	Знания, культ знаний, разум, радость познания, любовь к чтению, образ будущего, мышление, критический ум, умственный труд, независимость суждений, крепкая память, управление памятью и т.д.
Физическое воспитание	Здоровье, укрепление здоровья школьников и педагогов, выносливость, сила духа, волевые усилия, преодоление трудностей, преодоление себя, работа над собой, стремление к гармонии и всестороннему совершенству, гармонизация физического и духовного в человеке, радость в достижении успеха и т.д.
Экологическое воспитание	Природа как ценность и источник воспитания, любовь к природе, животным, растениям, цветам, бережное отношение ко всему живому, к окружающему миру, культ природы, эмоциональное познание природы, «чувство природы», обучение на природе («школа под голубым небом»), наглядные образы природы, «слушание природы», полезный труд на природе, уход за растениями и животными, защита окружающей среды и т.д.
Формирование педагогической культуры учителя	Любовь к детям, профессионализм, образование, воспитание, педагогическая культура, методическая культура, педагогический опыт, гуманное отношение к личности, вера в Человека, эмоциональная культура, культура чувств

	и отношений, педагогическая поддержка ребенка, самооценność личности, раскрытие индивидуальности, закрепление положительных эмоций, оптимизм, юмор, культура речи и т.д.
--	--

Проведенный критический анализ научных источников свидетельствует о том, что концептуально педагогическая система В. А. Сухомлинского и принципы традиционной китайской педагогики во многом близки. Для обеих педагогических систем характерны гуманистические принципы, целостность, стремление к гармонии, единство образования, воспитания и обучения, укорененность в традициях народной педагогики. Не менее важно то, что китайская педагогика, так же как и педагогическая концепция В. А. Сухомлинского, не проводит строгих границ между различными видами воспитания — нравственного, патриотического, умственного, физического, семейного. В обеих системах ценностные установки личности формируются целостно, на комплексной основе, средствами всех учебных дисциплин. Для современной китайской системы образования характерна междисциплинарность, что также отвечает дидактическим принципам В. А. Сухомлинского. Отметим, что современная китайская педагогика, глубоко укорененная в национальных традициях и культуре, не чужда новаторству и инновационному подходу, а внедрение в практику образования и воспитания гуманистических принципов выдающегося советского педагога-гуманиста представляет собой инновацию, которая обогащает национальную педагогическую традицию Китая. Более того, в обеих педагогических системах ключевым звеном является личность ребенка как самая большая ценность и объект педагогического воздействия. Ценности, выделенные в таблицах 1 и 2 по каждому аспекту, также во многом близки, несмотря на их различные культурные, философские и педагогические истоки. Таким образом, в национальной китайской педагогике имеется реальная основа для сохранения и распространения педагогического наследия В. А. Сухомлинского, что в целом подтверждает выдвинутую нами исследовательскую гипотезу о возможной близости рассматриваемых педагогических систем.

Перечислим те характерные черты и педагогические принципы, которые сближают национальную педагогику Китая и педагогическое учение В. А. Сухомлинского:

- гуманистические основания;
- концептуальная целостность;
- внимание к личности ребенка и его гармоничному развитию;
- единство образования, воспитания и обучения;

единство патриотического, нравственного, эстетического, физического, умственного, трудового, экологического и семейного воспитания;

укорененность в народной педагогике, истории и культуре каждой страны;

внимание к формированию профессиональных и личностных ценностей учителя.

Кроме того, важным фактором широкого распространения педагогического учения В. А. Сухомлинского в Китае выступают добрососедские отношения и долговременное сотрудничество с Россией в области науки, культуры, образования.

Таким образом, в выделении и сопоставлении аксиологических основ национальной китайской педагогики и педагогической концепции В. А. Сухомлинского состоит новизна и актуальность предпринятого нами исследования.

Заключение. В век информационных технологий и искусственного интеллекта во всех индустриально развитых странах происходит переоценка традиционных ценностей и появление новых ценностных ориентаций, ведущих к трансформации личности. Зачастую ценности гуманизма заменяются такими качествами, как прагматизм, технократический подход к действительности, академическая нечестность, связанная с внедрением нейросетей в образовательный процесс. Наблюдаются зависимость от гаджетов, снижение доли живого общения, а также риски утери значимости национальных традиций. В этих условиях как никогда важно, чтобы люди не утратили высоких нравственных качеств, а образование оставалось всесторонним, гармоничным, отвечающим социальным и культурным требованиям общества. Опыт Китая показывает, что педагогическое учение В. А. Сухомлинского не только вносит существенный вклад в педагогическую теорию, но способно стать тем практическим средством, которое отвечает социальному запросу новой эпохи и способствует обновлению национальных образовательных систем.

Список литературы

1. Андреева, Ю.В., Богуславский, М.В. В. А. Сухомлинский: педагогика радости познания: монография. Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2024.
2. Беляев, В. И. Гуманизм социально-педагогической системы В. А. Сухомлинского. Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения, 2018. № 4. С. 20–39.
3. Бермус, А. Г. Трансформационный подход к управлению развитием российско-китайских связей в сфере образования. Россия — Китай: Образование и общественный прогресс: монография. К 270-летию МГУ имени М.В. Ломоносова. Москва-Пекин: МАКС Пресс, 2025. С. 564–575.

4. Би, Ц. Эволюция ценностных оснований воспитания обучающихся в России и Китае второй половины XX — первой четверти XXI века: дисс. ... канд. пед. наук. Елец., 2024.
5. Би, Ш., Ван, И. В. А. Сухомлинский о работе учителей. Развитие зарубежно-го образования, 1981. № 4. С. 28–34. (на китайском языке).
6. Борисенков, В.П., Гукаленко, О. В. Традиционные российские духовно-нравственные ценности как основа гармоничного развития личности и фактор укрепления национального суверенитета. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: мат-лы XVII Межд. научно-практической конференции. М.: Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 2024. С. 3–15.
7. Ван, И. Изучение образовательного наследия В.А. Сухомлинского для содействия качественному образованию китайских учеников. Сравнительные исследования в области образования, 1997. № 5. С. 39–42. (на китайском языке).
8. Ван, С. Подготовка будущего учителя к работе по патристическому воспитанию учащихся в КНР: дисс. ... канд. пед. наук. Москва. 2022.
9. Гвалдин, А.Ю. Диалогичность — актуальная характеристика и требование современной воспитательной практики. К столетию со дня рождения В.А. Сухомлинского. Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2019. № 2 (135). С. 24–29.
10. Грицай, Л. А. Гуманистические представления о процессе родительского воспитания детей в наследии В.А. Сухомлинского. Педагогика и просвещение, 2019. № 1. С. 31–36.
11. Кирьякова, А.В., Южанинова, Е.Р., Мороз, В.В. В.А. Сухомлинский о возрастном становлении ценностных ориентиров школьников. Логика, механизмы, технологии. Вестник Оренбургского государственного университета, 2023. № 3 (239). С. 22–28.
12. Линь, Лю. Нравственное воспитание детей в современной китайской семье на основе народной педагогики: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Йошкар-Ола. 2011.
13. Ляо, Ц. Педагогические идеи В.А. Сухомлинского и развитие китайского образования. Педагогика и современность, 2012. № 2. С. 18–23.
14. Мэй, Ю. Подготовка будущих педагогов к экологическому воспитанию учащихся начальной школы в Китае: дисс. ... канд. пед. наук: 5.8.7. Москва. 2023.
15. Мухин, М.И., Самохин, И. С. Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского: новаторство и прогностичность. Перспективы науки и образования, 2024. № 2 (68). С. 551–565.
16. Науменко, Н.М., Шаврыгина, О.С. В.А. Сухомлинский о воспитании культуры педагогической деятельности учителя. Вестник Оренбургского государственного университета, 2023. № 3 (239). С. 119–126.
17. Рындак, В.Г., Баженова, Ю. А. Историко-педагогический анализ целостной педагогической системы В. А. Сухомлинского в контексте современности. Вестник Оренбургского государственного университета, 2023. № 3 (239). С. 6–14.
18. Си, Ц. Влияние внедрения педагогических мыслей В.А. Сухомлинского в Китай. Научный Лидер, 2021. № 14 (16). URL: <https://scilead.ru/article/329-vliyanie-vnedreniya-pedagogicheskikh-mislej-va>.
19. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения В.А. Сухомлинского (пять томов) / Под ред. Цай Тинь. Т. 1. Пекин: Наука образования. (на китайском языке). 2021.
20. Сяо, С. Сухомлинский о школьном управлении и качествах учителя. Бицзяо, цзяоюй яньцзю, 1998. № 6. С. 12–17. (на китайском языке).
21. Ци, М. Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая: дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Чита. 2011.
22. Челтаченко, Т.В. Опыт использования аспектов дидактической системы В.А. Сухомлинского в образовательных учреждениях России и зарубежья.

Психология, социология и педагогика, 2012. С. 9. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/09/1070>.

23. Чжан, Я. Идеи эстетического воспитания в древнем и современном Китае. Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2023. № 6 (179). С. 29–35.

24. Чжу, С., Чжан, Н. Розовый куст, способный цвести в чужой стране: распространение и рост педагогической мысли В. А. Сухомлинского в современном Китае. Обзор образования Пекинского университета, 2006. № 2. С. 110–125. (на китайском языке).

25. Чжу, Ю. Исследование китайского образования: монография / Пер. с кит. Рыбалко Н. Н. М.: Шанс. 2020.

26. Cockerill, A. Values education in the Soviet State: The lasting contribution of V.A. Sukhomlinsky. International Journal of Educational Research, 2011. no. 50 (3), P. 198–204.

27. Ma, Z., Shi, R. An Analysis of Sukhomlinsky's Aesthetic Education Thought. Yixin Publisher, 2025. № 3 (1). P. 1–13.

28. Shen, J. Sukhomlinsky's Practical Innovation and Enlightenment to School Labor Education. Annals of Reviews and Research, 2023. no. 10 (1), 555776.

29. Wu, S., Duan, J., Luo, M. Evaluating and analyzing student labor literacy in China's higher vocational education: an assessment model approach. Frontiers of Education. Sec. Higher Education, 2024. P. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1361224>.

Дата поступления статьи в редакцию: 15.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 15.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК: 371 (09) (47)

Формирование системы образования в XIX — начале XX в. как механизм консолидации народов России

Боргояков¹ Сергей Александрович, Медведева² Виолетта Вениаминовна, Кузнецов³ Андрей Николаевич

¹Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный аналитик Аналитического центра РАО, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: borgsergey@rambler.ru

²Кандидат педагогических наук, главный аналитик Аналитического центра РАО, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vvm133@yandex.ru;

³Кандидат педагогических наук, руководитель Аналитического центра РАО, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: andremos@inbox.ru.

Аннотация. В статье анализируются особенности развития государственной системы образования Российской империи и формирования национальной школы для обучения нерусских народов в XIX — начале XX в. Выявлено, что образовательно-языковая политика государства за этот период эволюционировала от принудительной русификации и христианизации инородцев в первой половине XIX в. до нормативно-правового регулирования изучения родных языков учащихся в начальных училищах в сопряжении с государственным русским языком России как механизма консолидации российского общества в начале XX в. Государственные образовательные реформы, несмотря на неопределенность общего теоретико-методологического подхода к организации инородческого образования, способствовали выработке комплекса педагогических принципов, ставших методологическими основами разработки концепций развития национального образования в России.

Сделан вывод о значимости исторического опыта организации деятельности инородческих школ с родным языком обучения с последующим переходом на русский язык как важного средства формирования и развития общероссийского гражданского самосознания учащихся для проектирования управленческих решений в сфере образования в современном контексте выстраивания позитивных межнациональных отношений и укрепления единства народов России.

Ключевые слова: Российская империя, инородцы, консолидация народов, система образования, русификация, реформа, инородческая школа, родные языки, русский язык как государственный, общероссийское самосознание, ретроспективные исследования.

Для цитирования: Боргояков С. А., Медведева В. В., Кузнецов А. Н. Формирование системы национального образования в XIX — начале XX в. как механизма консолидации многонационального народа России // Известия Российской академии образования. 2026. № 2(74). С.161–178.

Formation of Ethnic Education System in 19th–Early 20th Centuries as Mechanism For Consolidation of Multiethnic People of Russia

Borgoyakov¹ S.A., Medvedeva² V.V., Kuznetsov³ A.N.

¹Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of RAE, Russian Academy of Education, Chief Analyst Analytical Center of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,

E-mail: borgsergey@rambler.ru;

²PhD (Ed), Chief Analyst, Analytics Center, Russian Academy of Education, Moscow, Russia;

E-mail: vvm133@yandex.ru;

³PhD (Ed), Associate Professor, Head of Analytics Center, Russian Academy of Education, Moscow, Russia;

E-mail: kuznetsov.an@raop.ru

Abstract. *In this article, the authors address the features of development of the government-regulated education system of the Russian Empire and the organization of ethnic schools for Russian citizens in the XIX — early XX centuries. Researchers revealed that the education and the linguistic policies of the Russian government undergone certain evolution, i.e. from the concept of forced Russification and Christianization of 'foreigners', which dominated in the first half of the 19th century, to the formal regulation of teaching ethnic languages in primary schools in conjunction with the national, i.e. Russian, language in the early 20th century. The government resorted to the latter as to a mechanism for consolidation of the contemporary multiethnic Russian society. The government education reforms, despite the uncertainty of the general would-be-theoretical approach to the organization of ethnic education, still contributed to the development of a set of pedagogical principles that shaped the methodological foundations for the development of ethnic education in Russia.*

The authors draw a conclusion on the importance of the national historic experience in organization of ethnic schools — with their ethnic language of primary instruction, and the follow-up transition to the Russian language as a medium of instruction — as an powerful tool for development of the all-Russian civic consciousness of learners. This would lead to better-grounded managerial decisions in the field of education in the modern context, which would, in turn, contribute to elaboration of positive interethnic relations and strengthen the unity of the ethnic groups in Russia.

Keywords: *Russian Empire, foreigners, consolidation of peoples, education system, Russification, reform, ethnic school, native languages, Russian as a state language, national identity, retrospective research.*

For citation: *Borgoyakov1 S.A., Medvedeva2 V.V., Kuznetsov3 A. N. Formation of ethnic education system in 19th-early 20th centuries as mechanism for consolidation of multiethnic people of Russia // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 161–178.*

Введение. В условиях современных социокультурных трансформаций одной из стратегических задач внутренней национальной политики государства является формирование общероссийской гражданской идентичности как основы консолидации многонационального народа и укрепления суверенитета Российской Федерации и ее статуса как государства-цивилизации — доминанты и лидера Евразийского экономического союза [27].

В настоящее время реализация этой цели осложнена наличием ряда проблем, связанных, с одной стороны, с фундаментальными противоречиями внутренней национальной политики России, обусловленными незавершенностью обоснования базовой концепции и модели развития государства в соответствии с его культурно-историческими особенностями, размером и геополитической значимостью в мире [22], а с другой — неопределенностью на федеральном уровне общей стратегии и концепции развития национального (этнокультурного) образования и формирования этнокультурной идентичности в сопряжении с общероссийской гражданской идентичностью подрастающих поколений народов России [2].

Многонациональность и полицивилизационность Российского государства — результат длительного исторического процесса его становления, сопровождавшегося вхождением в его состав различных по численности народов, принадлежащих к разным расовым (антропологическим) группам, языковым семьям, религиозным традициям, разным типам и уровням цивилизационного развития.

По первой переписи 1897 г. население Российской империи составляло 128,2 млн человек, разговаривавших на 146 языках. По национальной принадлежности, определенной по данным о родном языке, русские (великороссы) составляли 55,7 млн человек (43,4%), украинцы — 22,4 млн (17,5%) и белорусы — 5,9 млн (4,6%), и остальные народы — 44,2 млн человек (34,5%). По конфессиональной принадлежности население, исповадовавшее официальную государственную религию — православие, составляло 69,4%, мусульмане — 11,1%, католики — 9,1%, иудеи — 4,2%, лютеране — 2,8%, буддисты — 0,3%

и небольшую часть населения России составляли представители пантеистических культов [7, с. 14–15]. Следует отметить, что для власти вероисповедание являлось важным дифференцирующим признаком людей и народов.

Часть нехристианского населения в рамках права Российской империи относилась к категории *инородцев*, которые в соответствии с «Уставом об управлении инородцами» (1822 г.) подразделялись на «оседлых», «кочевых» и «бродящих». Особый административно-правовой статус этих народов объяснялся *«низким уровнем их гражданственности... а также своеобразным строем их быта»* [9]. Уровень грамотности инородческого населения также был крайне низким. Согласно данным переписи 1897 г. не владели грамотой 71,6% инородцев [32].

Важнейшим фактором сохранения целостности и укрепления единства Российского государства признавался русский язык, который обеспечивал политическое, экономическое и культурное взаимодействие народов страны. Поэтому одним из ключевых направлений государственной политики в разные периоды российской истории являлось обучение русскому языку многоэтничного населения России; это оказывало значимое влияние на содержание и организацию деятельности отечественной системы образования.

В Своде законов Российской империи русский язык был провозглашен государственным, все остальные, за исключением языков автономий (Царство Польское, Финляндия) и вассальных государств (Бухарское и Хивинское ханства), не имели официального статуса. Русский этнос являлся важнейшим интегрирующим фактором многонационального государства, а русская культура играла главную роль в определении путей цивилизационного развития империи.

Особые функции сферы образования в условиях полиэтничности населения как элемента внутренней национальной политики государства были поняты правительством уже с момента организацией школьной системы в XVIII веке. При этом организаторы школ — Министерство народного просвещения России в XIX в., «национальное» идентифицировали с религиозно-конфессиональной принадлежностью этнических групп.

Несмотря на то, что политика Российского государства в отношении народов присоединенных земель в тот или иной период истории зависела от уровня и особенностей их социокультурного развития и внутривнутриполитической обстановки в стране, неизменной задачей системы образования являлась профилактика сепаратизма и консолидация полиэтничного и многоязычного населения путем их

приобщения к русскому языку и культуре. Поэтому во всех крупных школьных реформах XIX — начала XX в. в рамках соответствующей на тот момент национально-государственной идеологии интегративная функция школы включалась в круг ключевых направлений образовательной политики России.

Следует отметить, что народы и этнические сообщества, войдя в состав Российской империи, становились не только объектами, но и субъектами ее государственного развития, сохраняя определенные мотивы к реализации собственного духовно-исторического потенциала, тем самым определяя специфику России как евразийской цивилизации.

Обращение к анализу управления национально-образовательными процессами, определявшими цели, приоритеты, методологию и модели развития национальной школы на разных этапах истории России, представляется сегодня крайне важным, поскольку позволяет учесть этот опыт и избежать ошибок при разработке современных концепций и моделей модернизации отечественного образования в контексте стратегических задач национальной политики государства и вызовов времени.

Целью статьи является исследование особенностей формирования и развития национального образования как механизма консолидации народов России в XIX — начале XX в. путем системного анализа исторических и современных материалов и определение значения этого опыта в модернизации современной национально-образовательной политики государства.

Методология и методы исследования. В основу исследования авторами положен *аксиологический подход*, исходя из представления, что одной из ключевых ценностей (ценностным императивом) отечественной системы образования является консолидация многонационального народа России, для чего на общегосударственном, региональном, местном и институциональном уровнях должны быть созданы соответствующие организационно-педагогические условия.

Методологическими основами исследования также являются *системно-деятельностный и средовой подходы*, реализация которых предполагает выстраивание системы образования, каждый элемент которой будет выполнять тщательно запрограммированную роль, соответствующую как его характерному функционалу (потенциалу, вытекающему из его свойств), так и единому для всей системы ценностному императиву. При этом элементы, включаемые в систему, должны действовать так, чтобы вносить вклад в реализацию определенных организационно-педагогических условий, формируя образователь-

ное пространство [8], способствующее взаимосвязанному развитию этнокультурной и общероссийской гражданской идентичностей личности и консолидации многонационального народа нашей страны.

Основными методами исследования явились исторический метод, для реализации которого применен анализ научных источников, публицистических материалов и нормативных правовых актов (в т.ч. архивных документов), а также обобщение результатов и синтез формулируемых положений, представленных в качестве промежуточных и итоговых выводов.

Результаты и их обсуждение. Основными социокультурными детерминантами, определяющими специфику организации и функционирования национальной (этнокультурной) системы образования России, были и остаются ее многоуровневое административно-территориальное устройство, этнический состав и структура населения, а также «индивидуальность» народов и этнических сообществ, за которой стоит уровень их социокультурного и технологического развития и система исторически выработанных ценностных комплексов и традиций.

В результате длительного многовекового процесса формирования и становления Российского государства в его состав вошли народы как с собственной историей государственности и высоким уровнем национальной культуры и образования, так и аграрные этнические сообщества, обладавшие еще доклассовой социальной структурой и соответствующей системой духовной жизни, основанной на бесписьменной трансляции культуры, традиций и обычаев подрастающему поколению. Все они оказались интегрированы в единое общественно-политическое и социокультурное пространство и подчинены общему процессу развития российской цивилизации, ориентированной начиная с реформ XV в. на модель европейской модернизации.

Концептуальной основой модели цивилизационного развития Российской империи в XVIII–XIX вв. стала ориентация на культурную унификацию и гомогенизацию, русификацию, светский характер государства, унификацию административно-государственного управления при сохранении определенных автономий Польши и Финляндии.

Анализ образовательных документов и научных публикаций, связанных с организацией государственной системы образования с учетом этнокультурного и языкового многообразия общества, позволяет выделить в рассматриваемом в статье историческом периоде два этапа формирования и становления национального образования в составе единого образовательного пространства России.

На *первом этапе*, относящемся к первой половине XIX в. — до-

реформенному периоду истории России, происходит организация и укрепление государственной системы народного просвещения. Началом этого этапа стала образовательная реформа, проведенная Александром I. При анализе правительственных реформ этого периода в исследованиях отмечалось, что в истории Российской империи *«в XIX в. каждый император, вступая на престол, начинал свое правление с коренной перестройки системы народного образования. Самая крупная из них была проведена Александром I»* [17]. В рамках реформы для управления учебным делом как сферы заботы государства было создано Министерство народного просвещения (1802 г.). Организация системы просвещения проводилась на общих для всего населения Российской империи основах без учета национальных и религиозных особенностей обучающихся. В связи с тем, что содержание начальных училищ возлагалось на местные общества при отсутствии государственной поддержки, они не получили широкого развития [7, с. 17].

Следует отметить, что в этот период решение «национального вопроса» как особой проблемы государственной политики ограничивалось сферой образования и культуры. Поэтому в реформаторских действиях правительства он входил в круг задач системы образования.

В соответствии с реформой 1803 г. языку школьного образования не придавали особого значения, *«считая, что таковым в русских школах должен быть русский язык: это подразумевалось само собой»* [14, с. 120]. Но поскольку государственных школ было недостаточно, то правительство не препятствовало открытию самим населением школ с национальным языком обучения. Например, в западных регионах России допускалось открытие школ на польском и немецком языках [14, с. 120].

Вместе с тем для учета национальных особенностей учащихся «иногородцев» предполагалась специальная подготовка будущих учителей. Так, в 1827 г. при Симферопольской гимназии было учреждено татарское училищное отделение, цель которого *«состояла в подготовке достойных и способных учителей для Татар, из их же среды, не только по одному русскому языку, но и по другим предметам»* [20].

Однако польское восстание 1830–1831 гг. привело к пересмотру политики Министерства народного просвещения. Возглавлявший образовательное ведомство С. С. Уваров считал, что школьное образование должно быть организовано на русской национальной основе и поэтому необходимо внести в его содержание *«дух русский под тройственным влиянием Православия, самодержавия и Народности, возбуждая в умах уважение к Отечественной истории, к Отечественному языку, к Отечественным учреждениям»* [26]. Одной из ключевых

задач народного просвещения, ставшего ядром разработанной им общенациональной стратегии, стало укрепление чувства национальной гордости. В этом контексте задачу Министерства просвещения С. С. Уваров определял в распространении государственного языка, но не в русификации народов страны: *«Вместо притеснительного, безусловного повеления о введении русского языка я старался, удовлетворяя справедливым требованиям, поселить в умах уважение к русскому образованию, доверие к видам правительства и точное, хотя не явное сознание добрых намерений Министерства»* [14, с. 122]. Эта цель достигалась также при обучении в российских университетах молодежи различных народов России, благодаря чему *«юноши разных концов единого великого Отечества могли видеть друг в друге ближайших сограждан»* [14, с. 122].

В целом в первой половине XIX в. в вошедших в состав России новых территориях начальное образование осуществлялось через сеть церковно-приходских и миссионерских школ, деятельность которых была направлена на христианизацию инородцев и включение их в сферу русской культуры путем обучения на русском языке. Идеологи этой политики в то время не сомневались, что для нерусских народов — *мордва, марийцы, чувашаи, якуты, удмурты (вотяки), алтайцы* и другие, христианизация является благом [7, с. 20].

На втором этапе — 1860-е — 1917 гг., начало которого было связано с политическими и социально-экономическими реформами императора Александра II, направленными на модернизацию российского общества, происходит формирование общедоступной, всесословной и бесплатной государственной системы начального образования. На этом этапе понимание того, что вопрос об образовании инородцев — один из самых главных и существенных вопросов внутренней национальной политики России, а также актуальность построения системы образования, соответствующей как государственным, так и национальным интересам ее народов, заставляет правительство принимать законы о просвещении инородцев как части общероссийской системы образования (1870, 1906, 1907, 1913 гг.) [6; 23]. Сопряженное изучение национальных и русского языков в школьном образовании стало регулироваться законодательством, которое, однако, менялось в зависимости от государственных задач и политической ситуации в стране и регионах.

В соответствии с реформационными процессами и утвержденным в 1864 году «Положением о начальных училищах» как образовательным законом Министерство народного просвещения в 1870 г. принимает «Правила о мерах к образованию населяющих Россию

инородцев». В основу инородческого образования была положена миссионерская система обучения, разработанная казанским тюркологом Н. И. Ильминским и к этому времени апробированная в Поволжском крае. Система Н. И. Ильминского исходила из методической важности на начальном этапе обучения инородческих детей на родном языке для последующего перехода к преподаванию на русском языке и приобщению к русской культуре с целью обращения их в православие. *«Наша цель,— считал Н. И. Ильминский,— убедить всех смотреть на школу не только как на место обучения грамоте и цифири, но как на действительно миссионерское, христианско-просветительное обучение»* [4]. В Букваре Н. И. Ильминского, чтобы не допустить *«сознательного развития племенных особенностей»*, которые могут *«затруднить слияние инородцев с русским народом»*, были исключены все народные тексты (песни, рассказы и т.д.), чтобы *«не развивать в инородцах никаких инстинктов, способных отдалить их от русского народа»* [31].

Важным принципом педагогической системы Ильминского являлась воспитательная работа, направленная на формирование у учащихся безупречного нравственного поведения, готовности верой и правдой служить Отечеству и принятие русской культуры и идей православия [25].

Таким образом, в соответствии с целью национальной политики государства, в основе организации инородческого образования находились русификаторские установки, чтобы через русский язык приобщить нерусские народы к православию, а преподавание на родных языках рассматривалось как вспомогательная ступень к обучению на русском языке. Так об этом писал Министр народного просвещения Д. А. Толстой: *«Конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно, должно быть, обрусение их и слияние с русским народом»* [29].

Следует отметить, что в тот период правительство недооценивало значимость русского языка как государственного в решении задач по консолидации народов России и укреплении целостности империи. Об этом свидетельствует тот факт, что в мусульманских регионах продолжали доминировать конфессиональные школы с преподаванием на родных языках, хотя в соответствии с «Правилами ...» 1870 г. стали открываться русско-национальные школы и русские классы при мусульманских образовательных организациях. Вместе с тем широкое использование, например, татарского языка в образовательной сфере способствовало распространению грамотности среди местного населения: *«татарин или татарка, не умеющие читать или писать,*

составляют в Казанской губернии исключение из общего правила» [11]. Успешность мусульманского просвещения объяснялась также тем, что каждая третья книга, изданная тогда в провинции, была татарским изданием, причем половина (а на некоторых этапах — и больше половины) этих книг была на арабском языке [10].

О противоречивости образовательно-языковой политики правительства Российской империи, связанной с неустойчивостью внутриполитической обстановки в стране, свидетельствует его отношение к польскому языку. Так, если после польского восстания 1830-х гг. преподавание польского языка в школах допускалось с большими ограничениями и искоренялся «дух полонизма», то с началом реформ Александра II позиции польского языка восстанавливаются в разных сферах государственной жизни. С принятием в 1862 г. «Устава об общественном воспитании в Царстве Польском» происходит восстановление системы национальных школ с польским языком обучения и польскими учителями. Однако после подавления очередного польского восстания в 1863 г. снова происходит возврат политики ограничения польского языка [7, с. 21–22].

Формирование и становление национального образования как органичной подструктуры государственной системы образования в ходе образовательных реформ 1860–70-х гг. сыграло заметную роль в распространении грамотности среди нерусского населения России. В целом *«к 1891 г. в стране было открыто 122 инородческие школы, в которых обучалось 3400 детей мари, татар, удмуртов, чувашей»* и других народов [6, с. 64].

Важным результатом деятельности инородческих школ стало расширение взаимодействия детей разных национальностей и религий в поликультурном образовательном пространстве, что способствовало интеграции народов и этнических сообществ в экономическую, социокультурную и политическую жизнь страны.

Для организации деятельности начальных школ в территориях с инородческим населением с учетом их языковой специфики необходима была специальная подготовка учительских кадров. Такая система профессиональной подготовки будущих учителей для национальных школ на базе Казанской учительской семинарии была создана Н. И. Ильминским. Педагогический опыт, а также дидактико-методические инструменты обучения и воспитания «инородческих» детей, разработанные в семинарии, впоследствии рекомендовались в качестве модели подготовки инородческих учителей [25].

Однако «Правила ...» 1870 г. не распространялись на Северный Кавказ и Среднюю Азию, в которых функционировали конфессио-

нальные — мусульманские и православные миссионерские, учебные заведения, неподконтрольные правительству страны. Вследствие интенсивного развития в конце XIX в. экономики России актуальной задачей государства стало формирование и укрепление единого социально-политического и культурно-языкового пространства. Главным средством взаимосвязи и консолидации разноязычного и разнокультурного населения Российской империи исторически являлся русский язык.

В 1906 г. правительство издает «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России», которые должны были *«способствовать культурному развитию и улучшению быта нерусских народов; способствовать распространению знания русского языка и сближению нерусских народов с русским»* [18]. Однако этот документ, предписывающий обучение инородцев на родном языке только в начальной школе с последующим переходом на русский язык, был раскритикован мусульманской интеллигенцией. Так, представители мусульманской фракции 2-й Государственной Думы заявили, что этим законом создается не начальная школа, а лишь курсы для изучения русского языка [3]. В результате участники 3-го мусульманского съезда (1906 г.) предложили проект единой программы реформирования мусульманских школ России, предполагающей *обучение на родных языках и выведение их из-под контроля государства* [5].

В революционные 1905–1907 гг., в условиях либерализации государственной политики, политические партии и учительские союзы стали разрабатывать вопросы демократического устройства многонационального государства, в том числе системы национального образования. Все эти процессы активизировали поиск оптимальных вариантов организации и функционирования национальных школ России.

В 1907 г. были изданы новые «Правила о начальных училищах для инородцев», в которых родной язык учащихся был утвержден в качестве языка обучения в первые два года начальной школы, а в следующие два года — как предмет изучения. Русский язык как государственный признавался обязательным предметом и его изучение предполагалось с 3-го класса. Учитель должен быть той же национальности, что и его ученики, либо русской национальности с хорошим знанием языка, истории и культуры местного населения [6, с. 64].

При обсуждении вопроса о языках, на которых должно было преподаваться в начальных училищах, на организованном

Министерством народного просвещения Соевещании по выработке положений об инородческой школе (1909 г.) было принято решение использования в качестве языка обучения детей польского, литовского, немецкого, эстонского, татарского, грузинского и армянского языков [16].

Деятельность Министерства народного просвещения по реализации Положения об обязательности начального образования в стране и созданию инородческих школ в восточных территориях России с обучением на родных языках учащихся предполагала разработку для бесписьменных народов национальной письменности и издание учебной литературы на них. Однако эта идея в тот период не получила поддержки властных структур и была реализована только после 1917 года Советским государством.

Исходя из цивилизационных особенностей Российской империи, эффективное функционирование национальной системы образования предполагало, с одной стороны, организацию образовательного процесса на этнических и русском языках, а с другой — обеспечение содержательного единства и целостности государственной школьной системы и укрепление культурно-образовательного пространства страны.

О понимании руководством страны политической важности учета национальных особенностей и интересов народов России свидетельствует высказывание председателя Совета министров С. Ю. Витте (1905 г.): *«Вся ошибка нашей многодесятилетней политики — это то, что мы до сих пор еще не осознали, что со времен Петра Великого и Екатерины Великой нет России, а есть Российская империя. Когда около 35% населения — инородцы, ... то невозможно в XIX и XX веках вести политику, игнорируя этот исторический капитальной важности факт, игнорируя национальные свойства других национальностей, вошедших в российскую империю — их религию, их язык и прочее...»* [30].

На важность создания стабильной школьной системы образования инородцев с обязательным изучением русского языка как основы государственности и единства России указывал Министр внутренних дел П. А. Столыпин (1909 г.): *«Школа как правительственная, так и частная, является не только рассадником просвещения, она должна служить и проводником в широкие массы населения идей нашей государственности и объединять между собою ради общего блага многочисленные народности, населяющие Российскую империю. Поэтому в ней, без сомнения, должно быть отведено подобающее место государственному языку, как одному из основных факторов*

государственного единства... и в школах независимо от местности, народности и исповедания, для которых они предназначаются, русский язык должен пользоваться равным признанием и изучением» [24].

Реализуемая правительством национально-языковая политика подвергалась резкой критике как со стороны русской националистической интеллигенции, так и со стороны противников самодержавного строя. Представители правых кругов считали, что созданная образовательная система расширила роль родных языков инородцев в начальной школе, тем самым создав предпосылки для сепаратистских настроений. Так, князь Кропоткин, выступая на заседании Казанского губернского дворянского собрания, сказал: «...русская политика, давая инородцам знания через школы, создавая им родную интеллигенцию и духовенство, дала возможность образоваться национальному их самосознанию. И в лице инородцев русский народ неожиданно для себя увидел сплоченного, хорошо руководимого противника русской государственности» [21].

Против политики предоставления русскому языку преимуществ по сравнению с другими писал В. И. Ленин: «Русские марксисты говорят, что необходимо: отсутствие обязательного государственного языка при обеспечении населению школ с преподаванием на всех местных языках». Дальше он утверждал: «Мы, разумеется, стоим за то, чтобы каждый житель России имел возможность научиться великому русскому языку. Мы не хотим только одного: принудительности» [13]. Можно отметить, что после революции Советским правительством под руководством В. И. Ленина было начато строительство справедливого общества, в том числе и на основе свободного развития всех народов и языков.

Инородческие школы, образовательная деятельность которых организовывалась в соответствии со школьным законом 1907 г., не обеспечивали качественного знания обучающимися русского языка. Для реорганизации национального образования в 1913 г. правительством были утверждены новые «Правила о начальных училищах для инородцев». Положения этого документа не только усиливали роль русского языка в образовательном процессе инородческих школ, но, по сути, упраздняли требования Правил 1907 г. и устраняли принцип обучения на родном языке. Оно разрешалось только при полном незнании учащимися русского языка. Также было упразднено Положение об обязательном знании учителем родного языка учащихся [6, с. 65].

Решения правительства по реорганизации национального образования встретили решительный отпор гражданского общества в лице

либерально-демократических сил. Так, Комиссия по образованию в местностях с инородческим населением 1-го Всероссийского съезда народного образования (Санкт-Петербург, декабрь 1913 г.— январь 1914 г.), рассмотрев вопросы о начальном образовании нерусских народов Российской империи, предложила программу реорганизации национального образования на демократических началах. Базовыми принципами развития национальной школы должны были стать: ведущая роль родного языка в изучении основ грамоты, чтения, счета и письма; постепенный переход на двуязычное обучение с обязательным изучением русского языка как государственного с 3-го класса; включение в программу школы родиноведения, истории и географии края, родной литературы, а все учебники и пособия приспособлены к данному народу и местности; учитель начальной школы должен быть компетентным в родном языке учеников. Вопрос религии в школе должен был решаться самой школой с участием представителей национального самоуправления [15].

Основные идеи разработанной съездом программы реформирования национальной школы России, как и положения утвержденных Правил 1913 г., не были реализованы в образовательной практике и достались в наследство Советскому государству после 1917 года.

К началу XX в. вследствие недостаточной развитости государственной системы образования, особенно в восточных территориях, основная часть населения страны имела низкий уровень грамотности. Так, в 1916 г. общий уровень грамотности населения России составлял лишь 41,7%. При этом грамотность инородческого населения находилась на еще более низком уровне. Например, в 1910 г. в Абаканской (Качинской) управе Енисейской губернии умели читать и писать 7,3% мужчин, среди женщин — 0,8%. Если охват детей 8–11 лет в России в 1915 г. первыми классами двухклассных школ и одноклассными школами равнялся 51%, а в отсталой Сибири — 36,3%, то в Хакасии около 90% детей школьного возраста оставались вне школы [1].

В целом в дореволюционной России только несколько народов имели свою письменность: *татары, якуты, осетины, чувашы, буряты, калмыки* и некоторые другие [28].

Таким образом, правительство Российской империи не смогло организовать на должном уровне всеобщее начальное обучение детей, хотя законодательно Положение об обязательности начального образования было утверждено еще в 1908 г. Большая часть населения страны находилось в фазе традиционного аграрного общества, их обслуживала архаическая система бесписьменной народной культуры, и лишь жители крупных городов в какой-то мере вступили в фазу

гражданского общества. Тогда как в большинстве государств Западной Европы к концу XIX в. была достигнута общая грамотность населения. Например, в Германии, Голландии, Дании, Норвегии, Швейцарии и Швеции к 1980 г. свыше 98% населения (с 10 лет и старше) были грамотными [12]. Не случайно Г. В. Плеханов писал (1917 г.): «Русская история еще не смолола той муки, из которой будет со временем испечен пшеничный пирог социализма» [19].

Заключение. Проведенный анализ формирования и развития национального образования в XIX — начале XX в. в России как неотъемлемой составляющей государственной системы образования показал, что единой концептуально-методологической основы его организации не было разработано. Это было связано не только с полиэтничностью и полицивилизационностью российского общества, обуславливающими необходимость решения сферой образования экстрапедагогических задач по его консолидации и укреплению целостности государства, но и недостаточным пониманием правительством важности учета и поддержки социокультурных потребностей и интересов различных народов и этнических сообществ, интегрированных в состав империи.

Методологической основой организации начального образования инородческого населения присоединенных к Российской империи территорий в первой половине XIX в. стал *ассимиляционно-унификационный* подход. Основными целевыми установками обучения инородческих детей на этом этапе являлись *христианизация и включение их в сферу русской культуры путем обучения на русском языке*. Образование инородческих детей организовывалось в основном через сеть церковно-приходских и миссионерских учебных заведений. Причем государство не было заинтересовано в развитии начальных училищ, образовательный процесс в которых осуществлялся бы на родном языке с учетом этнокультурной и религиозной специфики учащихся.

Особенностью следующего этапа развития национального образования стало законодательное регулирование организации системы начальных училищ для нерусских народов России. Понимание правительством политической важности учета национальных особенностей и интересов народов Российской империи в контексте проводимых в 1860-е гг. государственных реформ привело к принятию Министерством народного просвещения ряда нормативно-правовых актов, определивших открытие и развитие начальных инородческих училищ в регионах страны.

В целом проводимые правительством в этот период образова-

тельно-языковые реформы, в том числе в области инородческого образования, носили противоречивый характер и приводили к неоднозначным результатам.

С одной стороны, реформы сыграли положительную роль в решении социокультурных проблем повышения общего уровня грамотности инородческого населения страны. Внедрение в образовательные программы инородческих школ обязательного изучения русского языка способствовало его укреплению как государственного языка России, формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сближению и консолидации инородцев с русским народом, и стало эффективным средством приобщения к достижениям отечественной и мировой культуры, науки и техники.

С другой стороны, недостаточная развитость системы государственных начальных училищ приводила к медленному распространению грамотности среди широких масс инородческого населения.

Великодержавная политика правительства по принудительной русификации и христианизации инородцев, ориентированная на культурную унификацию и гомогенизацию общества и игнорировавшая развитие национальных языков, литератур и письменности, вызывала критику и встречала сопротивление со стороны разных слоев общества, и в результате тормозила процессы формирования и укрепления общероссийского гражданского самосознания.

В то же время, несмотря на неопределенность общих концептуально-методологических подходов к формированию и развитию национально-региональных систем образования, опыт деятельности инородческих школ позволил выработать важные дидактические принципы: приоритетность родного языка на начальном этапе обучения с последующим переходом на русский язык, включение в содержание образования предметов этнокультурной направленности как средства развития национального самосознания учащихся, подготовка национальных педагогических кадров и создание письменности и литературы на родных языках коренных народов России.

Процессы реформирования национального образования способствовали пониманию важности использования родного языка нерусских народов в качестве языка школьного образования, а русского языка как государственного языка Российского государства, как педагогического средства сопряженного формирования и развития национального самосознания с общероссийским гражданским самосознанием инородцев и механизма консолидации российского общества.

Педагогический опыт и выработанные методологические принципы

и идеи организации национального образования после революции 1917 года стали основой национально-образовательной политики Советского государства. Вместе с тем полученные в исследовании результаты имеют важное значение для определения перспектив развития отечественного образования в современных условиях в контексте выстраивания позитивных межнациональных отношений в обществе и укрепления единства многонационального народа России.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» на 2025 год № 075–00556–25 ПР и на 2026 год №№ 075–00001–26–00 по теме «Ретроспективное исследование научных разработок в области стратегии развития образования».

Список литературы

1. Асочаков В. А. Культурное строительство в Хакасии (1917–1937). Абакан. 1983. С. 14.
2. Боргояков С. А. Концептуальные основания региональных моделей образования в условиях этнокультурного многообразия России / Известия Российской академии образования. 2025, № 2 (70). С. 58–76.
3. Вельможко И. Н. Национальный вопрос и деятельность III и IV Государственных Дум: Дис... канд. ист. наук. М., 1998. С. 122.
4. Ветошкин М. Начальное образование в Сибири. // Вестник воспитания. 1910, № 6. С. 134.
5. ГАРФ. Ф.102. 1910 г. Оп. 240. Д. 74. Л. 2.
6. Городенко Д. В. Формирование системы национального образования нерусских народов в России во второй половине XIX — начале XX вв. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-natsionalnogo-obrazovaniya-nerusskih-narodov-v-rossii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vv/viewer> (дата обращения: 10.01.2026).
7. Горячева М. А. Российская Федерация: функционирование языков в современном образованном образовательном пространстве. М.: Новый хронограф, 2010. 272 с.
8. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: Монография. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. 160 с.
9. Инородцы / Энциклопедический словарь. Изд-во Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Т. 25. С. 224–225.
10. Ислам и мусульманская культура в Среднем Поволжье. Казань, 2002. Глава 34.
11. К вопросу об устройстве училищ для иногородских детей Казанского округа // Сборник документов и статей по вопросу об образовании иногородцев. СПб.: Типография Товарищества «Общественная польза», 1869. С. 2.
12. Кузьмин М. Н. Теория и практика образовательной политики в условиях модернизации полиэтнического общества / Сб. статей, посвященный 75-летию чл.- корр. РАО М. Н. Кузьмина. В 2-х ч. М.: ИНПО. Ч. 1, 2006. С. 80.
13. Ленин В. И. Сочинения. Изд. 5-е. Т. 24. М., 1965а. С. 295.
14. Малиновский Н. П. Законодательство об иногородческой школе / Иногородская школа. Собрание статей. Пг., 1916. С. 120–122.

15. Народный учитель. СПб., 1914. № 10. С. 11–14; № 11. С. 9–13.
16. Национальное образование в России: Концепции, взгляды, мнения. 1905–1938 гг. Сборник документов. В 2-х ч. М.: ИНПО. Ч. 1. 1905–1917 гг. М., 1998. С. 173–183.
17. Образование в Москве. М., 2000. С. 59.
18. Павлова А. Н. Система Н. И. Ильминского и ее реализация в школьном образовании нерусских народов Востока России: Дис. ... канд. ист. наук. Чебоксары, 2002. С. 135.
19. Плеханов Г. В. Год на родине. Т. 1. Париж, 1921. С. 218.
20. По вопросу о способах образования Крымских Татар. (Из журнала Министерства Народного Просвещения, ноябрь 1867 г.) // К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского округа // Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб.: Типография Товарищества «Общественная польза», 1869. С. 85.
21. РГИА. Ф. 846. Оп. 1. Д. 165. Л. 27–29об.
22. Российское общество: архитектура цивилизационного развития: [монография] / Р. Г. Браславский, В. В. Галиндабаева [и др.]; отв. ред. В. В. Козловский; ФНИСЦ РАН. М.; СПб.: ФНИСЦ РАН, 2021. 340 с.
23. Сластенин В. А. и др. История педагогики. М: Изд. Центр Владос, 1999. С. 79.
24. Столыпин П. / РГИА. Ф. 821. Оп. 10. Д. 517. Л. 3–6.
25. Султанбаева К. И. Генезис этнокультурных образовательных концепций в отечественной педагогике во второй половине XIX — начала XX века: Автореф. дисс. ... соиск. уч. ст. докт. пед. н. М., 2018. 40 с.
26. Уваров С. С. Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833–1843. СПб., 1864. С. 103.
27. Указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» / <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511250024>.
28. Хайруллин Р. З. Состояние и перспективы развития национальных систем образования в России [Электронный ресурс] / URL: <http://tatar-history.narod.ru/federal.htm/> (дата обращения: 10.01.2026).
29. Цит. по: https://vk.com/album-92365456_251122848/ (дата обращения: 10.01.2026).
30. Цит. по: Артеменко О. И. Полиэтничность России: государственная образовательная и языковая политика // Вестник образования, 2008. № 2. С. 9.
31. Шестаков П. Д. Еще несколько слов об образовании инородцев // Сб. документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1869. С. 16.
32. Этнографическое обозрение. 1980. № 6. С. 23.

Дата поступления статьи в редакцию: 03.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 03.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК: 37.01

Нормативное регулирование гимназического воспитания во второй половине XIX — начале XX века

Сорокин Владислав Петрович

Кандидат юридических наук, доцент кафедры междисциплинарных программ и исследований по юриспруденции отделения «Высшая школа правоведения» юридического факультета им. М. М. Сперанского Института права и национальной безопасности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: Sor.vladislav2013@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9289-7705

Аннотация. В статье представлены основные проблемы развития системы нормативного регулирования гимназического воспитания в России XIX — начала XX века. Акцентируется внимание на различие в подходах к решению этого вопроса со сторон государственной власти и общественно-педагогического движения, активно развивавшегося в России в те годы, бывшего в своем составе неоднородным. Различные социальные силы страны по-разному видели направления дальнейшей модернизации системы образования и, в частности, гимназического воспитания. Это не способствовало сохранению нормального воспитательного процесса в гимназиях дореволюционной России.

Ключевые слова: система нормативного регулирования гимназического воспитания, аксиологические ориентиры гимназического воспитания, политико-правовой процесс в образовании, демократическая публицистика, юридическое обеспечение системы нормативного регулирования, формализм воспитания.

Для цитирования: Сорокин В. П. Нормативное регулирование гимназического воспитания во второй половине XIX — начале XX века // Известия Российской академии образования. № 2 (74). С.179–189.

Regulatory Framework for Gymnasium Education in the Second Half of the 19th — Early 20th Centuries

Sorokin Vladislav P.

PhD in Law, Associate Professor, Associate Professor, Department of Interdisciplinary Programs and Research in Jurisprudence, Higher School of Law, M. M. Speransky Faculty of Law, Institute of Law and National Security, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Email: Sor.vladislav2013@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9289-7705

Abstract. *This article outlines the key challenges in the development of the regulatory framework for gymnasium education in Russia in the 19th and early 20th centuries. It emphasizes the differing approaches to this issue taken by the state authorities and the socio-pedagogical movement, which was actively developing in Russia during those years and was diverse in its composition. Various social forces in the country had different visions for the further modernization of the education system, and gymnasium education in particular. This did not contribute to the preservation of a normal educational process in gymnasiums in pre-revolutionary Russia.*

Keywords: *the system of normative regulation of gymnasium education, axiological guidelines of gymnasium education, political and legal process in education, democratic journalism, legal support for the system of normative regulation, formalism of education.*

For citation: Sorokin V. P. Regulatory framework for gymnasium education in the second half of the 19th — early 20th centuries// *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. № 2 (74). P. 179–189.

Система нормативного регулирования гимназического воспитания в России формировалась и модернизировалась в течение первой половины XIX в. исключительно благодаря усилиям государственной власти. Уже на этапе становления сети государственных школ были заложены ценностные ориентиры процесса воспитания, которые находили отражение в нормах действующего законодательства. Впоследствии они стали восприниматься властными структурами и большинством педагогического сообщества страны как исторически оправдавшие себя основы воспитания русского юношества.

Этот исторический опыт представляется весьма актуальным в наши дни, когда возрождаются те ценностные ориентиры, на которых базировались духовно-нравственные основы российского общества и в конечном итоге формировалась идеологическая атмосфера в стране. Гражданственность, дисциплинированность, законопослушание, религиозность, честь, достоинство, ответственность, исполнительность, способность ориентироваться в обстоятельствах, умение принять самостоятельное решение и пойти на риск, самообладание, порядочность — эти основные и многие другие качества гимназиста были социально востребованы и общественно необходимы не только в процессе гимназического образования, но и в дальнейшей, взрослой жизни. Все эти понятия сегодня очень актуальны, особенно в условиях целенаправленной работы российской власти и общества по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Их воспитание практически всегда оставалось приоритетом российской власти, которая закрепляла их

в действующем законодательстве. Однако педагогический процесс — это не только формальное, но и прежде всего социально-культурное явление, которое целиком не может базироваться на нормах законодательства, особенно если это касается воспитания.

О сложном взаимоотношении педагогических и правовых явлений в их исторической ретроспективе сегодня часто говорится в историко-педагогических работах. В частности, А. В. Овчинников, обращаясь к дореволюционному опыту развития отечественного образовательного законодательства, подчеркивает, что «формально-правовые основы организации системы образования непросто усваивались на российской почве, что усиливало значимость иных форм социального регулирования, преимущественно неформального» [8, с. 92]. И это весьма точно подчеркнутое обстоятельство формировало особенности образовательного пространства каждой конкретной гимназии или народного училища.

О том, что власть придавала гимназическому воспитанию первостепенное значение, свидетельствует само построение и смысл гимназического устава, принятого в 1864 году. Первый параграф нормативного акта определял: «Гимназии имеют целью доставлять *воспитывающемуся* (выделено авт.) в них юношеству общее образование...» [1]. Каждая гимназия была обязана иметь двух воспитателей, для младших и старших классов, а прогимназия — одного. Воспитатели не только должны были наблюдать за воспитанниками, но и «помогать начальству Гимназии и Прогимназии в наблюдении за успехами и нравственностью учащихся и, в отсутствии учителей, занимать, по возможности, их уроки, за особое вознаграждение». Особо важная роль отводилась воспитателям гимназических пансионов, которые в большинстве случаев были равноправными членами педагогического коллектива, что закреплялось в уставах и положениях гимназий, утверждаемых императором по представлению министра народного просвещения.

Воспитание и самовоспитание гимназистов были направлены на выработку социально значимых личностных качеств. Одним из главных приемов этого было использование межпоколенческих связей воспитанников. Как показано в исследованиях по истории гимназического воспитания, гимназисты «соприкасались с состоявшимися в социально-профессиональном отношении взрослыми, которые вышли когда-то из этой же воспитательной системы» [5, с. 71]. Именно тогда, на основе живого непосредственного общения и приобретения личного опыта, жизненных впечатлений, воспитанники гимназии «постигали нормы и оттенки делового стиля поведения,

необходимого с точки зрения дальнейшей жизненной перспективы и социально-личностного самоопределения» [5, с. 71].

Естественно, что основой формирования качеств личности выступали многие источники. Особую роль в этом процессе играли нормативно-правовые акты государственной власти, среди которых особое место занимали Высочайшие повеления. Для реализации заложенных в них идей и положений каждая гимназия до середины XIX в. вырабатывала собственные «внутренние регуляторы» деятельности и отношений всех лиц, причастных к педагогическому процессу. «Внутренний распорядок», «порядок» определяли нормативные документы местного уровня. Это были правила для учащихся, правила о взысканиях, правила об испытаниях, правила о наказаниях, должностные инструкции взрослых — администрации, педагогов, надзирателей.

С середины 60-х годов XIX в. система нормативного регулирования гимназического воспитания вступила в новый этап функционирования, именно тогда стала создаваться правовая база педагогического процесса на уровне регионов, учебных округов. В каждом учебном округе были разработаны на основе действовавших в гимназиях конкретного округа в течение более пяти десятков лет правил новые обязательные правила, которые учитывали специфические особенности местности и конкретного образовательного учреждения. Сразу отметим, что они, по сути, мало отличались друг от друга; различия главным образом касались деталей, например, формы одежды.

Важной вехой становления нормативного регулирования гимназического воспитания стало принятие Правил для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения 4 мая 1874 года, которые задавали образ гимназической жизни. Прежде всего была записана обязанность посещать богослужения. Затем детально регламентировалось поведение ученика во время учебных занятий, определялись правила отношений с преподавателями и между гимназистами. Вводилось понятие Образа жизни гимназиста, включавшее все элементы его учебы и жизни.

Долгое время этот и другие нормативные акты Министерства народного просвещения было принято считать в историографии как образец проявления мелочной опеки, стремление подчинить гимназиста жестким рамкам внутреннего распорядка гимназии. На самом деле все обстояло иначе. Правила ориентировали гимназистов на вежливые, доброжелательные и дружелюбные отношения. Особое внимание уделялось чести гимназиста, причем, как следует из § 25 Правил, честь гимназиста и гимназии были неразрывны. И это

должно было проявляться в конкретных делах, например, помощи отстающим в учебе товарищам.

Важно отметить то обстоятельство, что Правила закрепили те реалии действительности, которые существовали в гимназиях, придав тем самым социально-правовую значимость сформировавшимся педагогическим реалиям. Например, понятию «образ жизни» [2].

Этим, в основном, завершилось создание системы нормативного регулирования гимназического воспитания. Она приобрела общегосударственное значение, вступив в свой очередной новый этап развития. Так, с этого времени гарантированный результат воспитания стали связывать с ведомственным, окружным и внутришкольным уровнем нормативного регулирования воспитательного процесса. Разнобой в педагогических требованиях при этом исключался, но единство действий сочеталось с разумным многообразием проявлений. Недопустимой признавалась нивелировка личности взрослым, которая с неизбежностью порождала бы пренебрежение педагогических лиц к индивидуальности гимназистов. Общие признаки и нормы гимназической системы проявлялись в индивидуальном многообразии.

Нормативное регулирование гимназического воспитания нацеливало педагогов на формирование бинарных качеств личности — не только послушания, подчинения терпеливости, но и прямоты, настойчивости, достоинства. Важно подчеркнуть, что Министерство народного просвещения не стремилось к насаждению в гимназиях казенной атмосферы, оно противодействовало формализму как важнейшей причине различных изъянов, неизбежно в той или иной мере сопровождающих все системы образования. Во введенном специалистами в научный оборот ведомственном циркуляре 5 мая 1881 года отмечалось, что «жалобы в благомыслящем обществе», «справедливые нарекания и заслуженное порицание» вызывает не строгая дисциплина гимназической системы. Эта система неизбежно несет на себе отпечаток социума и гимназия вносит свой вклад в сохранение и развитие этого социума, является значимой частью общественного устоя жизни. «Дисциплина в жизни создается дисциплиной в школе» Признавая звучащие в те годы оценки либеральной общественности, властная структура указывала на корень негативных явлений того времени, проявлявшийся в приоритете формального подхода к воспитанию и образованию.

Для того чтобы противодействовать формализму, государственные структуры пытались преодолевать переполненность классов. Для нынешнего века соотношение педагогов и детей 1:11 считается

недостижимым и благоприятным, веком ранее в таких условиях нормативное регулирование гимназического воспитания признавали малоэффективным и стремились изменить это соотношение в меньшую сторону.

Демократизация социального состава гимназистов, как в целом позитивное явление, одновременно создавала реальную угрозу для дальнейшего существования системы, как показывают на конкретном историческом материале специалисты, размывались накопленные десятилетиями традиции [5, с. 72]. Число учащихся первых классов гимназии доходило в 60-е годы XIX в. до сотни. При этом в выпускном классе оказывались лишь единицы. Количество поступающих и количество выпускников было несоразмерно, и этот перекося в работе системы вызывал у властных структур естественное желание выработать такую систему нормативного регулирования, которая бы способствовала изменению ситуации в лучшую сторону. Справедливы оценки этого негативного явления: дестабилизация учебно-воспитательного процесса, нарушение преемственности возрастных групп воспитанников внутри системы учреждения, отсутствие должной обеспеченности потребностей страны в нужном количестве подготовленных гимназией выпускников [5, с. 72].

Так появился секретный циркуляр, который либеральная общественность назвала «циркуляром о кухаркиных детях». Он в силу своей конфиденциальности так и не стал предметом глубокого анализа современников, но впоследствии специалисты выявили его нормативно-регулятивный смысл. Вопреки социально-политическому звучанию циркуляра как реакционной меры по преграждению выходцам из низших сословий пути к образованию, была вскрыта педагогическая подоплека этой регулятивной и вынужденной в тех конкретных условиях меры.

Поскольку большинство поступивших в первый класс гимназии детей из третьего сословия свое приобщение к образованию завершало очень быстро, через один или два года, Министерство народного просвещения рекомендовало поступать им в учебные заведения с законченным непродолжительным курсом. Но даже при этом система нормативного регулирования гимназического воспитания не ущемляла права лиц так называемого «низшего сословия», обеспечивало хотя и минимальную возможность получения гимназического образования. Правда, следует признать то, что такие случаи были крайне редки.

Однако следует обратить внимание на то обстоятельство, что властные структуры бережно относились к росткам ценного социального саморазвития. «При наличии у ребенка соответствовавшей

целевым установкам гимназии ориентации и склонности к вдумчивой, интеллектуально насыщенной деятельности, ему вне зависимости от сословной принадлежности предоставлялась возможность получить законченное гимназическое образование» — этот историко-педагогический вывод основан на приращении источниковой базы. Обнаруженное секретное разъяснение широко известного циркуляра по-новому позволило взглянуть на муссируемый для иллюстрации реакционности власти известный массовому сознанию министерский циркуляр. Секретное разъяснение к нему, введенное в научный оборот значительно позднее, показало, что и после того, как циркуляр о «кухаркиных детях» вступил в законную силу, в гимназию в соответствии с секретным разъяснением продолжали принимать детей дворовых людей, крестьян и других выходцев из низших социальных слоев [5, с. 73].

Когда выходцы из низших сословий составляли основной контингент гимназистов, они неизбежно привносили в атмосферу учебного заведения привычные формы поведения и ценности окружающей их социальной среды. Попечителям учебных округов доносили директора гимназий об этом негативном явлении, тормозящем реализацию целей воспитания. Дети мелких лавочников, кухарок, прачек, извозчиков проникались в семьях нормами бездумной исполнительности, слепого послушания, поглощения мелочными интересами. Доход от обслуживающего труда в те годы неизбежно порождал необходимую угодливость, услужливость, «лакейские привычки». Все это накладывало сильный и глубокий отпечаток на атмосферу развития ребенка с ранних лет. Преобладание детей с такими нравственными установками создавало гимназии дополнительные проблемы, которые выходили за рамки традиционной системы нормативного регулирования гимназического воспитания. Для решения этих возникших при демократизации гимназического образования проблем и потребовались коррективы имевшихся актов.

Следует обратить внимание и на различие во взглядах на данную проблему у представителей общественно-педагогического движения, спектр которого был весьма неоднороден и по своим идейным убеждениям, а, следовательно, и к государственной образовательной политике. Многие педагоги выступали за прочное и эффективное формирование социально типичных качеств воспитанников, обеспечивая преемственность поколений на базе традиционных ценностей и социальной стабильности в стране. Другие же своей малопродуктивной критикой отнюдь не способствовали формированию прочной системы нормативного регулирования гимназического воспитания,

которая обеспечивала устойчивость педагогических и социальных традиций и воспринималась современниками как «порядок», «внутренний распорядок», «внутренняя жизнь».

Демократическая публицистика отторгала традиционные ценности, на базе которых были выстроены устои повседневности и мыслились перспективы общественного развития. Целенаправленно в русле общественно-педагогического движения формировалась альтернативная педагогическая парадигма с ультракритическим настроем и нигилистическим восприятием окружающего мира.

Такие известные специалисты советского периода, как Ш. И. Ганелин [3], В. З. Смирнов [9], обобщая оценки гимназического образования, данные деятелями прошлого, связывали с этими оценками прогресс в трактовке состояния и перспектив развития воспитания молодежи. В советский период специально систематизировались впервые введенные революционной публицистикой термины. Среди них основными признаны такие, в которых отражено господство воспроизводящей познавательной деятельности школьников. Большинство терминов несло негативно-унизительный оттенок.

Негативное отношение к нормативному регулированию гимназического воспитания сторонников такой педагогической парадигмы выражалось в их общественно-политической деятельности и борьбе с государственной властью за победу революционно-демократических идеалов. Мощная и оправданная только идеологическими предпочтениями критика гимназической системы как конформистской и полицейско-чиновничьей, сочеталась с выработкой и распространением новых представлений и гуманизме, революционном сознании молодежи.

Например, оценивая собственную педагогическую деятельность в качестве учителя словесности Саратовской гимназии, Н. Г. Чернышевский отмечал: «Я делаю здесь такие вещи, которые пахнут каторгой — я такие вещи говорю в классе» [Цит. по: 4, с. 212].

Специалисты ввели в научный оборот немало источников, которые отразили сильное воздействие на гимназистов и немалой части их педагогов — приверженцев передовых взглядов. В те годы властителям дум, стремящимся воспитывать «критически мыслящих личностей», содействовали протестные настроения среди гимназистов, проявлявшиеся, частности, в показе «независимости духа». Попутно заметим, что в большинстве случаев подобные выступления не носили ярко выраженного политического характера, а были лишь формой проявления личности подростков. Правда формы такого проявления, безусловно, зависели от влияния на конкретные гимназии и группы

учащихся определенных политических сил.

В историко-педагогических исследованиях справедливо отмечают, что широта, глубина и длительность влияния либерально-демократических педагогических идей на гимназистов обусловлены в числе прочего и тем, что они соответствовали общим тенденциям развития европейской педагогики того времени. Г. Винекен, А. Гурлитт, Э. Кей, М. Монтессори, А. Нейл не принимали реалии учебно-воспитательного процесса, которые, по их мнению, игнорировали самобытность и своеобразие психики ребенка. В русле этих мировых трендов мыслила и часть разноликой российской общественности. Позволим выразить надежду в том, что данная проблематика еще привлечет внимание историков отечественного образования.

Одним из нарицательных элементов гимназического воспитания стала фигура уличного, классного, коридорного надзирателя. Его презрительно в художественной литературе называли «педелем» или «дядькой», кличкой или уменьшительным именем, подчеркивая нелюбимость и неавторитетность этого лица, лишённого педагогических полномочий. Надзиратель мог лишь фиксировать проступки гимназистов, нарушения ими принятых правил и норм для последующего предоставления педагогам. Не имея педагогического образования, надзиратель получал преимущество — бесплатную квартиру при учебном заведении.

Случалось, что надзиратели, как лица с достаточно узким кругозором, иногда невольно или с умыслом подталкивали детей к противодействию сложившемуся в учебном заведении распорядку. Во время проверок соблюдения формы одежды, наличия у гимназиста при себе ранца, случались ситуации, когда надзиратели за мелкие подачки гимназистов с 80-х годов XIX века сами проявляли формализм, закрывая глаза на откровенное пренебрежение учащимися заведенных правил. Нередко встречались и такие факты, когда надзиратели, дорожа своим рабочим местом и принадлежностью к гимназии, сами содействовали ослаблению системы нормативного регулирования поведения гимназистов. Так, надзиратель «Прошка, проходя по коридору, увидел издали все происшедшее, но вместо того, чтобы наказать шалопая, предпочел юркнуть в учительскую и отсидеться там до самого звонка» [Цит. по: 7, с. 78]. Учитывая, что проступок совершил сын юрисконсульта нескольких банков, надзиратель предпочел не вмешиваться в ситуацию, думая, прежде всего, о сохранении места работы.

Подобное отношение надзирателей к своим обязанностям к началу XX века, сокращение их численности при росте числа гимназистов

порождало снижение авторитета педагогов и это негативно влияло на систему нормативного регулирования гимназического воспитания. В таких условиях педагоги были вынуждены всемерно укреплять дисциплину и обеспечивать контроль за соблюдением принципов и правил поведения.

В восприятии гимназистов тех лет зачастую по объективным причинам педагог выглядел более бесправным, чем воспитанник. Показательны такие воспоминания современников: «Педагог волею начальства после пятичасового сидения в гимназии должен был еще вечером и в тридцатиградусные морозы, и в осеннюю слякоть бегать по два часа взад и вперед, ища в одном конце бульвара дыма от ученической папиросы, когда на другом ученики преспокойно похохатывают над бездонной мудростью педагогики. Это тот человек, которого директор имел неотмененное до сих пор правило послать для наблюдения в клозет, чтобы ученики занимались там своим делом с благопристойностью и полным соблюдением ученических правил» [Цит. по: 6, с. 68].

Поведение взрослых и гимназистов в системе, пытающейся сохранить ценные традиции, при этом все более утрачивающей свое позитивное влияние на молодое поколение, обнаруживало много ранее скрытых явлений в культуре людей и сущностных качествах системы нормативного регулирования гимназического воспитания. В экстремальных условиях от взрослых требовалось на деле, в повседневности проявлять то, что составляло аксиологические, цивилизационные основы отечественного воспитания. Не только правдивость и принципиальность, но и тактичность, заботу о своем личном авторитете и авторитете учебного заведения требовалось проявлять, не «лавируя» между официальной и показной стороной воспитания и его внутренней сущностью.

В сложных перипетиях взаимодействия педагогических и социальных факторов, психологических мотивов проверялось то, насколько система нормативного регулирования гимназического воспитания соответствовала здравому смыслу, пытаясь защищаться от натиска радикальных сил ликвидировать «внутренний распорядок» учебных заведений.

В то же время проявления двойной морали, действие негласных норм поведения пагубно сказывались на нормативном регулировании гимназического воспитания, которое все чаще именовалось современниками как «казенное» или «старое».

В начале XX века ученики ставили властные структуры перед фактом распада системы нормативного регулирования школы. Под

влиянием политической пропаганды и агитации гимназисты от чисто академических протестов переходили к политическим требованиям, требуя уже не ликвидации системы нормативного регулирования гимназии, а кардинальных изменений в жизни России. Эти перемены все более приближались и нормативное регулирование гимназического образования фактически уже не функционировало в образовательном пространстве, оставаясь только на бумаге.

Список литературы

1. Устав Гимназий и Прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения / Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. С.-Пб., 1865. Стлб. 1302–1353. Режим доступа: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/408919-sbornik-postanovleniy-po-ministerstvu-narodnogo-prosvescheniya-t-3-tsarstvovanie-imperatora-aleksandra-ii-1855-1864#mode/inspect/page/654/zoom/4>.
2. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения. Тамбов, 1874. Режим доступа: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=10164#p=13>.
3. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России II половины XIX века. Л.-М.: Учпедгиз, 1950. 276 с.
4. Козлова Г. Н. Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с начала XIX в. до середины XX в.) Монография. Предисловие А. А. Фролова. Н. Новгород, 1999. 294 с.
5. Козлова Г. Н. Социально-воспитательные традиции русской гимназии XIX – начала XX века // Педагогика. 2009. № 10. С. 69–75.
6. Козлова Г. Н. Профессиональная позиция педагога в восприятии гимназиста XIX — начала XX века // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. 2000. № 2. С. 62–69.
7. Овчинников А. В. Власть и общество в развитии образования в России (XIX — конец XX века). Монография. М.: ИНФРА — М. 2019. 230 с.
8. Овчинников А. В. Социально-правовые проблемы нормативного регулирования современного образования // Профессиональное образование и общество. 2021. № 4. С. 90–97.
9. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1954. 310 с.

Дата поступления статьи в редакцию: 03.04.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 03.04.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 373.3.016:821

Трансформации уроков литературного чтения как ресурс формирования читательской грамотности в начальной школе

Муллахметова Алсу Дамировна

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Российская Федерация

E-mail: alsuuu1997@mail.ru

ORCID: 0000-0001-6018-7696

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена поиском эффективных путей преодоления кризиса детского чтения и необходимостью адаптации образовательного процесса в начальной школе к запросам «цифрового поколения». В работе представлены промежуточные результаты педагогического эксперимента по системному внедрению цифровых технологий в практику уроков литературного чтения во вторых классах. Основной акцент сделан на проектировании и наполнении обогащенной цифровой образовательной среды, которая рассматривается не как замена традиционной книги, а как мощный инструмент визуализации и интерпретации художественного текста.

Автор подробно описывает методику использования современных интерактивных платформ (LearningApps, Wordwall, Учи.ру) и мультимедийных средств. Раскрывается дидактический потенциал виртуальных экскурсий по литературным музеям и местам жизни писателей, которые позволяют воссоздать историко-культурный контекст произведения. В статье описываются конкретные приемы работы: создание интерактивных карт путешествий героев, использование цифровых кроссвордов для словарной работы и мультимедийных лонгридов для первичного ознакомления с текстом. Обосновано, что такая трансформация способствует переходу учащегося от пассивного восприятия информации к активной исследовательской и творческой деятельности, что критически важно для формирования смыслового чтения.

Практическая значимость исследования подтверждается результатами апробации, проведенной на базе МБОУ «СОШ № 10» и МАОУ «СОШ № 40». Обобщенный опыт демонстрирует качественные изменения в образовательных результатах: зафиксирован рост читательского интереса, повышение глубины эмоционального отклика на прочитанное и улучшение показателей читательской грамотности.

Материалы статьи представляют интерес для учителей начальных классов, методистов и исследователей, занимающихся вопросами цифровизации общего образования в рамках реализации ФГОС НОО.

Ключевые слова: литературное чтение, начальная школа, цифровая трансформация, читательская грамотность, педагогические условия, цифровая образовательная среда, интерактивные платформы, мультимедийные технологии, методика обучения, младшие школьники, виртуальные экскурсии.

Для цитирования: Муллахметова А. Д. Трансформации уроков литературного чтения как ресурс формирования читательской грамотности в начальной школе // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.190–199.

Transformation of Literary Reading Lessons As a Resource for Developing Reading Literacy in Primary School

Mullakhmetova Alsu D.

Lecturer, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation

E-mail: alsuu1997@mail.ru

ORCID: 0000–0001–6018–7696

Abstract. The relevance of the article is determined by the search for effective ways to overcome the crisis of children's reading and the need to adapt the educational process in primary school to the demands of the «digital generation». The paper presents interim results of a pedagogical experiment on the systematic introduction of digital technologies into the practice of literary reading lessons in the second grade. The main focus is on the design and enrichment of a digital educational environment, which is seen not as a replacement for the traditional book, but as a powerful tool for visualization and interpretation of a literary text.

The author describes in detail the methodology for using modern interactive platforms (LearningApps, Wordwall, Уч.ру) and multimedia tools. The didactic potential of virtual excursions to literary museums and places of life of writers is revealed, which make it possible to recreate the historical and cultural context of the work. The article describes specific methods of work: creating interactive maps of heroes' travels, using digital crosswords for dictionary work and multimedia longrides for initial acquaintance with the text. It is justified that such a transformation contributes to the student's transition from passive perception of information to active research and creative activity, which is critical for the formation of semantic reading.

The practical significance of the study is confirmed by the results of testing carried out on the basis of MBOU "Secondary School No. 10" and MAOU "Secondary School No. 40." Generalized experi-

ence demonstrates qualitative changes in educational results: an increase in reader interest, an increase in the depth of emotional response to reading and an improvement in reading literacy indicators have been recorded. The materials of the article are of interest to primary school teachers, methodologists and researchers involved in the digitalization of general education as part of the implementation of the GEF LEO.

Keywords: *literary reading, elementary school, digital transformation, reading literacy, pedagogical conditions, digital educational environment, interactive platforms, multimedia technologies, teaching methods, younger students, virtual excursions.*

For citation: *Mullakhmetova A. D. Transformation of literary reading lessons as a resource for developing reading literacy in primary school // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 190–199.*

Введение. Современная система начального образования находится в состоянии глубокой трансформации, вызванной стремительным развитием информационных технологий и изменением социокультурной ситуации развития ребенка. Младшие школьники сегодня — это представители поколения «альфа», «цифровые аборигены», чье восприятие информации существенно отличается от предыдущих поколений [1]. Для них характерна высокая скорость переработки визуальных данных, многозадачность, но в то же время — фрагментарность внимания и предпочтение кратких, динамичных форм контента. В этом контексте традиционный урок литературного чтения, опирающийся преимущественно на линейное восприятие печатного текста и вербальный анализ, сталкивается с серьезными вызовами.

Проблема «нечтения» или формального чтения в начальной школе приобрела системный характер. Исследователи отмечают снижение читательской мотивации, трудности в понимании подтекстовой информации и неумение соотносить прочитанное с личным жизненным опытом [2]. В то же время федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [16] ставит перед учителем задачу формирования основ смыслового чтения и читательской грамотности как метапредметного результата. Цифровая трансформация образования предлагает новые инструменты для решения этих задач, позволяя интегрировать классическое литературное наследие в привычную для ребенка цифровую среду [9].

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между потенциальными возможностями цифровых технологий в развитии читательских навыков и недостаточной разработанностью методических условий их системного применения на уроках

чтения. Педагогический эксперимент, представленный в данной статье, направлен на преодоление этого противоречия через создание обогащенной цифровой образовательной среды.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы.

Главной проблемой современного урока литературного чтения является разрыв между цифровой повседневностью ребенка и аналоговыми методами обучения. Статичность учебника и одномерность фронтальных опросов зачастую не позволяют создать необходимый эмоциональный фон для восприятия художественного произведения [7]. Цифровизация в начальной школе часто носит фрагментарный характер: использование презентаций или включение аудиозаписей не меняет самой парадигмы обучения [4]. Необходима системная перестройка урока, где цифровые инструменты становятся не просто «украшением», а средством когнитивного развития и глубокого анализа текста.

Цель статьи заключается в научном обосновании и описании опыта реализации педагогического эксперимента по созданию обогащенной цифровой среды на уроках литературного чтения во вторых классах, а также в анализе влияния этой среды на уровень читательской грамотности и мотивации младших школьников.

Теоретический фундамент исследования составляют труды Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии психических функций, где технологии могут рассматриваться как современные «психологические орудия» [5]. Проблемы формирования читательской деятельности в начальной школе глубоко исследованы в работах Н. Н. Светловской, которая подчеркивала важность самостоятельности читателя и типа правильной читательской деятельности [14].

В вопросах цифровизации образования мы опираемся на концепции И. В. Роберт, определяющей принципы информатизации образовательного пространства [11], и А. В. Хуторского, рассматривающего ИКТ-компетентность как ключевой элемент современного образования [15]. Особенности восприятия информации современными детьми («клиповое мышление») и способы работы с ними анализируются в трудах Т. В. Черниговской и М. Пренски [10].

Специфика обучения литературному чтению с использованием цифровых ресурсов находит отражение в современных исследованиях Е. С. Романичевой и Г. В. Пранцовой, которые предлагают рассматривать «цифровое чтение» как новый вид культурной практики [12]. Однако вопросы системного применения интерактивных платформ в начальной школе требуют дальнейшего эмпирического подтверждения.

Методология и методы исследования.

Методологическую основу исследования составил системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать цифровую трансформацию урока не как механическое внедрение гаджетов, а как перепроектирование деятельности ученика и учителя [8].

Методы исследования:

1. Педагогическое проектирование: разработка сценариев уроков с использованием платформ LearningApps, Wordwall, Учи.ру.
2. Метод включенного наблюдения: фиксация уровня вовлеченности учащихся, их эмоциональных реакций и трудностей при работе с цифровым контентом.
3. Метод тестирования: использование заданий в формате PISA/PIRLS, адаптированных для 2 класса, для оценки умения находить информацию в тексте и делать выводы.
4. Метод анкетирования учащихся с применением методики «Мое отношение к чтению» (модификация Г. Н. Казанцевой).

Основная гипотеза: создание обогащенной цифровой образовательной среды, включающей интерактивную визуализацию, геймификацию и виртуальную контекстуализацию, обеспечит рост показателей смыслового чтения и эмоциональной включенности учащихся ЭГ по сравнению с КГ.

Результаты исследования, обсуждение.

В рамках педагогического эксперимента было реализовано создание обогащенной цифровой образовательной среды (ОЦОС). Мы определили ОЦОС как совокупность цифровых ресурсов, инструментов и педагогических технологий, интегрированных в структуру урока для расширения возможностей анализа художественного текста.

Интерактивная визуализация и словарная работа.

Одной из главных проблем второклассников при чтении классики является обилие устаревшей лексики (архаизмов, историзмов) и незнакомых понятий. В традиционной методике словарная работа часто носит пассивный характер.

В ЭГ мы использовали платформы LearningApps и Wordwall. Например, при изучении сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» детям предлагалось интерактивное упражнение «Собери архаизмы». На экране появлялись изображения предметов (невод, корыто, землянка, столбовая дворянка) и соответствующие слова. Ученики на интерактивной доске соотносили их.

Скорость запоминания новых слов в ЭГ увеличилась на 35% по сравнению с КГ, где проводилось простое устное объяснение. Игровой элемент («всплывающие окна», звуковые эффекты успеха)

стимулировал познавательный интерес.

Геймификация проверки понимания текста.

Для проверки понимания прочитанного в ЭГ активно применялись викторины в реальном времени. Использование платформы Учи.ру позволило выстраивать индивидуальные траектории. Пока учитель работал с группой, нуждающейся в коррекции чтения, сильные учащиеся выполняли интерактивные квесты по сюжету произведения.

Особый интерес вызвал прием «Цифровая карта героя». При изучении произведений Н. Носова о Незнайке учащиеся создавали в сервисе Genially интерактивный плакат, где клик по герою открывал его характеристику, цитаты из текста и аудиозапись с его речью, записанной самими учениками (см. Рисунок 1).



Рисунок 1 — Цифровая карта героя

Виртуальные литературные экскурсии как средство контекстуализации.

Для формирования глубокого эмоционального отклика важно понимать мир писателя. В экспериментальных классах уроки по творчеству классиков сопровождались виртуальными экскурсиями.

При изучении темы «Природа в творчестве поэтов» мы использовали 360-градусные панорамы музея-заповедника С. А. Есенина

в Константиново. Дети «проходили» по берегу Оки, видели ту самую «березу под моим окном».

Наблюдение показало, что после виртуального погружения уровень метафоричности детских высказываний вырос. Ученики перестали воспринимать текст как сухой набор предложений, он обрел для них пространственное измерение [3].

Мультимедийные лонгриды и смысловое чтение.

Для обобщающих уроков нами создавались «Литературные лонгриды» на платформе Tilda. Это цифровая страница, объединяющая текст произведения, иллюстрации разных художников, музыку и проблемные вопросы [6].

Работа с лонгридом при изучении рассказа Л. Толстого «Лев и собачка» строилась следующим образом:

1. Прослушивание аудиоряда (звуки порта, шум моря).
2. Чтение фрагмента текста с экрана.
3. Просмотр видеовставки о повадках львов.
4. Интерактивное голосование: «Как бы ты поступил на месте хозяина зоопарка?».

Такой мультисенсорный подход позволил удерживать внимание учащихся в течение всего урока, что крайне сложно для 8-летних детей при работе с трагическим произведением.

Результаты исследования, обсуждение.

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ № 10» и МАОУ «СОШ № 40» г. Набережные Челны. В нем приняли участие 64 обучающихся вторых классов, из которых были сформированы экспериментальная группа (ЭГ, n=32) и контрольная группа (КГ, n=32). Группы были сопоставимы по исходному уровню читательской мотивации и технике чтения на констатирующем этапе.

В рамках формирующего этапа эксперимента в ЭГ была реализована модель обогащенной цифровой образовательной среды (ОЦОС), включающая интерактивные платформы LearningApps, Wordwall, Учи.ру, виртуальные экскурсии и мультимедийные лонгриды. В КГ обучение проводилось по традиционной методике без системного использования указанных цифровых инструментов.

Для оценки динамики читательской мотивации применялась методика «Мое отношение к чтению» (модификация Г. Н. Казанцевой). Критерии распределения по уровням:

- высокий уровень: устойчивый интерес к чтению, выраженное эмоциональное отношение к прочитанному, самостоятельное обращение к книгам;
- средний уровень: ситуативный интерес к чтению, эмоцио-

нальный отклик при внешней стимуляции, чтение преимущественно по заданию;

— низкий уровень: отсутствие интереса к чтению, негативное или безразличное отношение, избегание читательской деятельности.

По итогам экспериментальной работы были получены следующие данные по уровню читательской мотивации (в % от общего числа учащихся в каждой группе) (см. Таблицу 1).

Уровень мотивации	Экспериментальная группа (ЭГ, n=32)	Контрольная группа (КГ, n=32)
Высокий	42%	24%
Средний	48%	52%
Низкий	10%	24%

Таблица 1 — Уровни читательской мотивации

Анализ данных показывает, что в ЭГ количество учащихся с высоким уровнем мотивации (42%) почти в два раза превышает аналогичный показатель в КГ (24%). Низкий уровень мотивации в ЭГ сократился до 10%, тогда как в КГ составил 24%, что подтверждает эффективность предложенной методики.

Для оценки динамики смыслового чтения использовались адаптированные для второклассников задания на основе формата PIRLS. Критерии оценивания:

— высокий уровень: обучающийся самостоятельно находит и точно воспроизводит заданную информацию в тексте, делает простые умозаключения, формулирует оценочные суждения;

— средний уровень: находит информацию при направляющей помощи учителя, умозаключения частичны или неполны, затрудняется в интерпретации;

— низкий уровень: не справляется с поиском информации, не выделяет главное, не может установить причинно-следственные связи.

В ЭГ зафиксирован рост показателей по критерию «Умение делать простые умозаключения на основе текста» на 18% выше, чем в КГ. Мы связываем это с тем, что интерактивные задания требовали постоянной верификации своих догадок через возвращение к тексту.

Полученные данные подтверждают, что цифровая трансформация уроков литературного чтения не ведет к «поверхностному чтению», если инструменты подобраны дидактически верно. Напротив, визуализация помогает преодолеть когнитивный барьер между современным ребенком и текстом другой эпохи. Основным риском остается возможная избыточность визуального ряда, что требует от учителя

строгого соблюдения временных рамок использования ЭСО (электронных средств обучения) согласно СанПиН [13].

Заключение (выводы, авторский вклад).

Реализация эксперимента по цифровой трансформации уроков литературного чтения позволяет сделать следующие выводы:

1. Создание обогащенной цифровой образовательной среды является необходимым условием современного начального образования. Она позволяет компенсировать дефицит читательского опыта у младших школьников через механизмы интерактивной визуализации и геймификации.

2. Наибольшую эффективность показали инструменты, обеспечивающие деятельностный подход: создание цифровых карт героев, работа с мультимедийными лонгридами и участие в виртуальных экскурсиях. Эти формы работы способствуют переходу от механического чтения к смысловому анализу.

3. Статистически подтверждено преимущество экспериментальной методики: учащиеся ЭГ демонстрируют более высокую устойчивость интереса к предмету и лучшие навыки интерпретации художественных образов.

Авторский вклад. Автором разработана и апробирована система методических приемов интеграции платформ LearningApps и Wordwall в структуру уроков литературного чтения во 2 классе. На базе школ № 10 и № 40 г. Набережные Челны сформирован банк цифровых ресурсов (интерактивных заданий, виртуальных маршрутов), соответствующих программе «Школа России» и «Перспектива». Предложен алгоритм создания мультимедийного сопровождения уроков, минимизирующий риск когнитивной перегрузки учащихся.

Дальнейшее исследование предполагает изучение влияния цифровой среды на развитие творческих способностей младших школьников (написание собственных текстов, создание цифровых комиксов по мотивам прочитанного) и оценку долгосрочного эффекта внедренных технологий на этапе окончания начальной школы.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1.
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, помощь. М.: Эксмо, 2018. 256 с.
3. Бондаренко Е. А. Медиаобразование в современной школе // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 58–64.
4. Воронищikov С. Г. Читательская компетентность как метапредметный результат образования // Управление начальной школой. 2017. № 8. С. 4–15.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.:

Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

6. Галскова Н. Д. Интерактивные технологии в обучении младших школьников // Начальная школа. 2020. № 3. С. 22–27.

7. Карabanова О. А. Развитие универсальных учебных действий в начальной школе // Вестник образования. 2012. № 12. С. 45–51.

8. Колесова О. В. Смысловое чтение как метапредметный результат образования // Начальная школа. 2015. № 9. С. 31–36.

9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.

10. Пренски М. Аборигены цифрового мира, иммигранты цифрового мира // Информационное общество. 2001. № 5. С. 35–41.

11. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

12. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Обучение чтению в цифровую эпоху: традиции и инновации. — М.: Русское слово, 2019. 216 с.

13. СанПиН 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

14. Светловская Н. Н. Методика обучения чтению: теоретические основы. М.: Академия, 2016. 288 с.

15. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. 2021.

Дата поступления статьи в редакцию: 02.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 02.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 376.1:37.048.45

К вопросу о профессиональной ориентации подростков с онкологическими заболеваниями в условиях госпитальной школы

Ширяев Сергей Дмитриевич

Главный аналитик Центра совершенствования методик преподавания дисциплин, ФГБУ «Российская академия образования», тьютор, ССП ГБОУ Школа № 109 «Госпитальная школа «УчимЗнаем», г. Москва, Россия
E-mail: shiryayev_ser@mail.ru
ORCID: 0009-0001-5345-7464

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной ориентации подростков с онкологическими заболеваниями, находящихся на длительном лечении в условиях госпитальной школы. Исследование базируется на анализе теоретических подходов к организации образовательного процесса в медицинском стационаре, представленных в трудах отечественных ученых (Е. А. Ямбурга, С. В. Шарикова, А. Г. Румянцева, И. А. Гусева и др.), а также на изучении психолого-педагогических особенностей данной категории обучающихся (Е. С. Зорина, И. Ю. Долуев и др.). Обосновано, что профессиональное самоопределение подростков с онкологическими заболеваниями, несмотря на сохранный образовательный потенциал и высокую учебную мотивацию, не актуализировано в силу социальной депривации и переживаемого экзистенциального кризиса. В статье предлагаются методологические принципы организации профориентационной работы в госпитальной школе: индивидуализации, интеграции, компенсации депривации, событийности и социализации. Автором акцентируется необходимость встраивания профориентационного компонента в содержание учебных предметов, использования иммерсивных технологий и рефлексивных методов. Сделан вывод о том, что предложенные подходы способствуют не только знакомству с миром профессий, но и преодолению экзистенциального кризиса, формированию образа будущего и подготовке к возвращению к обычной жизни вне медицинского стационара.

Ключевые слова: госпитальная школа, педагогическое сопровождение, подростки с онкологическими заболеваниями, профессиональная ориентация, социализация, реабилитация.

Для цитирования: Ширяев С. Д. К вопросу о профессиональной ориентации подростков с онкологическими

On The Issue of Vocational Guidance For Adolescents With Cancer in a Hospital School Setting

Shiryaev Sergey D.

Chief Analyst of the Center for the Improvement of Teaching Methods of Disciplines,
The Russian Academy of Education; Tutor, «We Teach/They Learn» Project of
Hospital Schools of Russia GBOU School № 109, Moscow, Russia.

E-mail: shiryaev_ser@mail.ru

ORCID: 0009-0001-5345-7464

Abstract. *The article addresses the issues of vocational guidance for adolescents with cancer undergoing long-term treatment in a hospital school setting. The research is based on an analysis of theoretical approaches to organizing the educational process in a medical inpatient facility, as presented in the works of Russian scholars (E. A. Yamburg, S. V. Sharikov, A. G. Rumyantsev, I. A. Gusev, et al.), as well as on a study of the psychological and pedagogical characteristics of this category of students (E. S. Zorina, I. Yu. Doluev, et al.). It is substantiated that the professional self-determination of adolescents with cancer, despite their preserved educational potential and high academic motivation, remains unrealized due to social deprivation and the experience of an existential crisis. The article proposes methodological principles for organizing career guidance work in a hospital school: individualization, integration, compensation of deprivation, an event-based approach, and socialization. The author emphasizes the necessity of integrating a career guidance component into the content of academic subjects, the use of immersive technologies, and the application of reflective methods. It is concluded that the proposed approaches contribute not only to introducing adolescents to the world of professions, but also to overcoming the existential crisis, forming a vision of the future, and preparing them for their return to normal life outside the medical inpatient facility.*

Keywords: hospital school, pedagogical support, adolescents with cancer, vocational guidance, socialization, rehabilitation.

For citation: Shiryaev S. D. On the Issue of Vocational Guidance for Adolescents with Cancer in a Hospital School Setting // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 200–212.

Введение. Проблема заболеваемости детей злокачественными новообразованиями (ЗНО) сохраняет высокую социальную значимость. По данным статистики, в 2014 г. на учете в онкологических центрах России состояло 21 217 детей в возрасте до 17 лет, а на конец 2024 г. этот показатель достиг 32 456 человек [12, с. 157–158].

Одновременно с ростом заболеваемости наблюдается снижение смертности: пятилетняя выживаемость детей с онкологическими заболеваниями увеличилась с 65% в 1980-е годы до 80% в 2010-е [30], что обуславливает многочисленность популяции детей, переживших рак, и актуализирует задачу их успешной социализации и интеграции в общество после завершения лечения.

Время, проводимое ребенком в стационаре, зачастую исчисляется месяцами и годами. Длительная социальная изоляция и депривация выступают психотравмирующими факторами, приводящими к нарушениям когнитивной, эмоциональной и личностной сфер [3, с. 3–4; 13, с. 158–160]. В связи с этим особое значение приобретает организация образования в условиях медицинского стационара. Образовательная среда госпитальной школы не ограничивается трансляцией знаний, но выступает важнейшим компонентом комплексной реабилитации, способствуя социализации и формированию жизненных перспектив воспитанников [17; 24], что соответствует позиции Е. А. Ямбурга о том, что качественное образование, ранее недоступное для тяжело больных детей, становится для них «единственным окном в мир» [28].

Для подростков, наиболее чувствительной к вопросам будущего возрастной группы, ключевое значение имеет профессиональное самоопределение. Однако исследования показывают, что, несмотря на сохраненный образовательный потенциал (высокая учебная мотивация у 60,6% обучающихся с ЗНО) и высокий уровень потребности в развитии самосознания (46%), выраженная потребность в профессиональном самоопределении выявлена лишь у 12% подростков, что свидетельствует о ее неактуализированном характере [10]. Данное противоречие актуализирует задачу педагогического сопровождения, направленного на раскрытие профессиональных интересов и формирование готовности к выбору профессии в условиях госпитальной школы.

В настоящее время в теории и практике госпитальной педагогики недостаточно разработаны целостные подходы, интегрирующие профориентационную работу в повседневный образовательный процесс. Существующие исследования в большей степени посвящены либо организации обучения в стационаре, либо медицинским аспектам профессионального консультирования.

Цель настоящего исследования — выявить теоретические основания и предложить методологические принципы и методы профессиональной ориентации подростков с онкологическими заболеваниями, интегрируемые в образовательный процесс госпитальной школы.

Обзор научной литературы. Анализ научной литературы по про-

блеме педагогического сопровождения подростков с онкологическими заболеваниями в условиях госпитальной школы целесообразно структурировать по трем ключевым направлениям: 1) теоретические основания и особенности образовательного процесса в госпитальной школе; 2) психолого-педагогические характеристики подростков с онкологическими заболеваниями; 3) подходы к профессиональной ориентации как составляющей комплексной реабилитации.

Теоретические основания и особенности образовательного процесса в госпитальной школе. Философско-методологической базой современной госпитальной педагогики выступает подход академика РАО Е. А. Ямбурга, обосновавшего необходимость поиска способов обучения всех без исключения детей, независимо от их физического состояния и учебных возможностей [27]. Разработанная им модель адаптивной школы [29] получила развитие в рамках Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» под руководством профессора С. В. Шарикова, который рассматривает образование в условиях стационара не только как трансляцию знаний, но и как фактор социализации и успешной интеграции в социум после завершения лечения [24]. В развитие этих идей исследователи подчеркивают: стратегической задачей госпитальной школы становится не только сохранение жизни пациента, но и обеспечение его благополучного будущего [6].

Ученые выделяют ряд специфических характеристик образовательного процесса в школе на базе медицинского стационара. Во-первых, это прерывистый характер обучения, обусловленный динамикой психофизиологического состояния пациентов в ходе лечения [9, с. 25; 11]. Исследователи отмечают, что педагог вынужден гибко варьировать формы и методы работы в зависимости от быстро изменяющихся параметров состояния ребенка [15]. Во-вторых, указанная особенность детерминирует необходимость практически полной индивидуализации обучения [4]. В-третьих, наряду с индивидуализацией, важное значение приобретает организация групповых занятий, направленных на противодействие десоциализации воспитанников [16, с. 33]. В связи с этим, опираясь на событийный подход в образовании (И. Д. Демакова [8], В. И. Слободчикова [20], И. Ю. Шустова [26]), исследователями в области госпитальной педагогики обосновывается принцип «событийности» как способа гуманизации больничного пространства и создания среды, приближенной к условиям жизни вне медицинского стационара [1, с. 179, 183; 5; 7, с. 140, 150]. Проецируя концепцию Е. А. Ямбурга на госпитальное образование, исследователи пришли к важному выводу о том, что современный

тренд развития инклюзивного образования состоит в определении путей удовлетворения образовательных потребностей всех детей с учетом их реальных возможностей [23].

Таким образом, в области госпитальной педагогики накоплен значительный теоретический и практический материал, характеризующий образовательный процесс как гибкий, индивидуализированный и социально-реабилитационный по своей направленности.

Психолого-педагогические особенности подростков с онкологическими заболеваниями. Многочисленные исследования фиксируют специфический психологический статус данной категории пациентов. К. Р. Амлаев и М. Г. Гевандова отмечают наличие длительного и выраженного дистресса как у самого подростка, так и у членов его семьи [1]. Е. С. Зорина описывает характерное для этих пациентов противоречие между возникновением новых потребностей и невозможностью их удовлетворения, что приводит к состоянию фрустрации [13, с. 160–162]. При этом ученые констатируют социальную дезадаптацию практически в 100% случаев длительного лечения [22].

К важным характеристикам относится возникновение когнитивных нарушений различного генеза: снижение памяти, ухудшение высших психических функций, повышенная утомляемость, торможение нейрофизиологического развития. В эмоционально-личностной сфере наблюдаются замкнутость, депрессивные реакции, повышенная сенситивность и ранимость [3, с. 14–15; 9, с. 22–30; 13, с. 160–161].

Особое значение для педагогической работы имеет возрастная динамика осознания болезни. Согласно В. В. Козлову, именно в подростковом возрасте (13–14 лет) возникает осознание собственной смертности в ходе экзистенциального кризиса, который в условиях онкологического заболевания приобретает особую остроту [14]. Это принципиально отличает восприятие болезни подростками от детей младшего возраста.

Несмотря на выявленные трудности, исследования фиксируют сохранный образовательный потенциал у большинства длительно болеющих детей, о чем было сказано ранее.

Профессиональная ориентация в системе реабилитации детей с онкологическими заболеваниями. В медицинской практике существует направление врачебного профессионального консультирования, ориентированное на подбор рекомендаций по выбору профессии с учетом состояния здоровья [18]. Однако, как подчеркивается в научной работе во главе с академиком А. Г. Румянцевым, задача госпитальной педагогики шире и включает психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения [19]. При этом

педагогическое сопровождение профессионального самоопределения базируется на принципиальной установке на выздоровление: оно ведется из соображения, что пациент выйдет в ремиссию и вернется к полноценной жизни, а значит, формирование профессиональных перспектив выступает не отдаленной абстракцией, а актуальной реабилитационной задачей.

Теоретическим основанием для понимания процесса профессионального самоопределения подростков выступают работы академика Д. И. Фельдштейна, который рассматривает социализацию как постоянное преодоление естественно возникающих барьеров в ходе развития психики. Исследователь подчеркивает, что социальный опыт может перениматься лишь при условии постоянной трансформации пространства, в котором находится ребенок [21, с. 72]. В условиях больничного отделения такая динамика изначально не предусмотрена, однако современная модель госпитальной школы, предполагающая гибкость и привнесение «событийности», позволяет создать среду, схожую с социумом за стенами больницы [5].

Проведенный анализ позволяет заключить, что в области госпитальной педагогики накоплен значительный объем теоретических и практических знаний о специфике образовательного процесса в медицинском стационаре и психолого-педагогических особенностях подростков с онкологическими заболеваниями. Исследователи единодушны в признании важности профессиональной ориентации как составляющей комплексной реабилитации. Однако в проанализированных источниках отсутствуют целостные подходы к интеграции профориентационной работы в повседневный образовательный процесс госпитальной школы: существующие работы фокусируются либо на организации обучения, либо на медицинских аспектах консультирования. Выявленный разрыв между сохранным образовательным потенциалом обучающихся и неактуализированным характером их потребности в профессиональном самоопределении, а также между декларируемой значимостью профориентации и отсутствием методического инструментария, обусловил необходимость теоретического обоснования принципов и методов, представленных в настоящей статье.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили личностно ориентированный, системный, интегративный и деятельностный подходы. Личностно ориентированный подход позволил учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося; системный — рассматривать профориентационную работу как компонент целостного образовательного

процесса; интегративный — обосновать необходимость включения профориентационного компонента в содержание учебных предметов; деятельностный — ориентировать профориентационную работу на активное включение подростков в различные формы деятельности. В работе использовались теоретические методы: анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования; систематизация и классификация выявленных психолого-педагогических особенностей подростков с онкологическими заболеваниями; обобщение передового педагогического опыта, реализуемого в госпитальных школах в рамках Проекта «УчимЗнаем». Статья носит теоретико-методологический характер.

Результаты исследования. На основе обобщения данных научных исследований можно систематизировать психолого-педагогические особенности подростков с онкологическими заболеваниями по трем ключевым группам, определяющим специфику педагогического сопровождения.

1. *Когнитивные особенности* включают ухудшение работы высших психических функций, снижение объема памяти, повышенную утомляемость, торможение нейрофизиологического развития, что в совокупности детерминирует снижение общей успешности в учении.

2. *Эмоционально-личностные особенности* характеризуются длительным дистрессом, высокой фрустрацией, социальной дезадаптацией, замкнутостью, напряженностью, депрессивными реакциями, повышенными сенситивностью и ранимостью.

3. *Мотивационные особенности и ресурсы.* Несмотря на выявленные трудности, исследования фиксируют сохранение высокого образовательного потенциала у данной категории обучающихся, что свидетельствует о наличии ресурсной базы для выстраивания педагогической работы. При этом, как было показано ранее, анализ литературы выявил неактуализированный характер потребности в профессиональном самоопределении у большинства подростков, что обуславливает задачу педагогического сопровождения, направленного на формирование и осознание профессиональных интересов.

На основе анализа особенностей образовательного процесса в госпитальной школе и психолого-педагогических характеристик подростков с онкологическими заболеваниями автором определены методологические принципы профориентационной работы в условиях госпитальной школы.

1. *Принцип индивидуализации.* Учет актуального психофизиологического состояния, интересов и притязаний обучающегося, его когнитивных возможностей и эмоционального состояния. Реализация

этого принципа предполагает гибкое варьирование содержания, темпа и форм профориентационной работы, а также возможность выстраивания персональных траекторий профессионального самоопределения [25].

2. *Принцип интеграции.* Встраивание профориентационного компонента непосредственно в содержание учебных предметов, а не вынесение его только во внеурочную деятельность. Это позволяет опираться на уже сформированные познавательные интересы и демонстрировать практическое применение изучаемого материала в конкретных профессиональных сферах.

3. *Принцип компенсации депривации.* Использование технологий, замещающих опыт, недоступный в условиях стационара. Поскольку выездные экскурсии и очное знакомство с производствами и лабораториями невозможны, применяются виртуальные экскурсии, панорамные 3D-фотографии, технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности.

4. *Принцип событийности и социализации.* Создание ситуаций публичной презентации результатов профориентационной работы (доклады, представление эссе, групповые обсуждения). Это позволяет преодолевать замкнутость, развивать коммуникативные навыки и формировать опыт социального взаимодействия, что особенно важно в условиях длительной изоляции.

На основе предложенных принципов автором предложены методы, формы и технологии, которые могут быть использованы в профориентационной работе с подростками с онкологическими заболеваниями в условиях госпитальной школы.

1. *Интеграция профориентационного компонента в содержание учебных предметов (метод).* Реализуется через включение в учебный материал сведений о профессиях, связанных с изучаемой темой, а также через демонстрацию практического применения знаний. Например, на уроках химии при изучении органических соединений акцентируется связь с фармакологией и разработкой лекарственных препаратов, используемых в лечении онкологических заболеваний.
2. *Использование иммерсивных технологий (VR/AR) (средство/технология).* Виртуальные экскурсии на промышленные предприятия, в научные лаборатории, медицинские центры позволяют компенсировать невозможность очных выездов и расширяют представления обучающихся о различных профессиональных сферах.
3. *Рефлексивные методы (эссе и доклады).* Подготовка небольших

сочинений на тему профессионального самоопределения позволяет обучающемуся не только получить информацию о профессии, но и сформировать ее субъективный образ, представить себя в этой роли. В практике работы может использоваться структурированное эссе, включающее суть профессии, описание рабочего дня специалиста, информацию о том, где и как долго нужно учиться, перечень экзаменов для поступления. Публичное представление эссе перед сверстниками способствует развитию коммуникативных навыков и формированию уверенности в себе.

4. *Изучение биографий выдающихся исследователей (метод).* Рассмотрение жизненного пути ученых, внесших вклад в развитие науки, может осуществляться как в лекционном формате, так и в форме подготовки обучающимися докладов с последующим публичным выступлением. Этот метод способствует формированию «образца для подражания», осознанию возможности плодотворного развития в перспективе, несмотря на выпавшие испытания.
5. *Организация внеурочных мероприятий профориентационной направленности.* К ним относятся такие формы, как встречи с приглашенными специалистами, тематические викторины, проектная работа и научно-популярные лектории.

Обсуждение. Предложенные в исследовании методологические принципы и методы профессиональной ориентации опираются на выявленные характеристики образовательного процесса госпитальной школы и психолого-педагогические особенности подростков с онкологическими заболеваниями. Использование сформированной учебной мотивации как ресурса для актуализации профессиональных интересов особенно значимо в условиях ограниченного и прерывистого времени взаимодействия педагога с обучающимся. Применение иммерсивных технологий и создание ситуаций публичной презентации результатов деятельности выступают инструментами, замещающими недоступный в стационаре социальный опыт, и соотносятся с положениями Д. И. Фельдштейна о необходимости постоянной трансформации пространства развития ребенка для успешного усвоения социального опыта [21].

Вместе с тем представленная совокупность принципов, методов, форм, технологий требует критической оценки. Во-первых, предложенные методы, формы и технологии не могут рассматриваться как универсальные для всех категорий обучающихся госпитальной школы. Они адресованы, в первую очередь, подросткам с сохранным когни-

тивным потенциалом и достаточным уровнем учебной мотивации. Для пациентов, проходящих наиболее сложные этапы лечения (в т.ч. химиотерапию, изоляцию в стерильных боксах), многие из предложенных методов, форм и технологий могут быть труднодоступными.

Во-вторых, реализация принципа интеграции предъявляет повышенные требования к междисциплинарной компетентности педагога. Учитель-предметник должен владеть не только знаниями о профессиях в своей дисциплине, но и актуальной информацией о рынке труда, требованиях к профессиональной подготовке и медицинских противопоказаниях. В условиях госпитальной школы деятельность педагога весьма усложнена необходимостью индивидуализации учебного материала, что повышает риск формализации профориентационной работы: сведения ее к отдельным иллюстративным примерам, лишенным реального профориентационного эффекта.

В-третьих, остается открытым вопрос оценки эффективности использования предлагаемых методов, форм, технологий. Формирование готовности к профессиональному самоопределению у подростков с онкологическими заболеваниями протекает в условиях экзистенциального кризиса и социальной депривации, поэтому ее внешние проявления могут отсутствовать в краткосрочной перспективе. Традиционные методы оценки (опросники профессиональных интересов, тесты направленности) в условиях стационара могут давать искаженные результаты в силу актуального эмоционального состояния респондентов и отсутствия сформированного образа будущего. Это актуализирует задачу разработки качественных критериев оценки (динамика субъективной значимости профессиональных выборов в рефлексивных эссе, устойчивость предпочтений во времени), что остается за рамками настоящего исследования.

В-четвертых, предложенное направление использования иммерсивных технологий требует технического и организационного обеспечения, которое варьируется в зависимости от ресурсной базы конкретной госпитальной школы. При ограниченном доступе к VR/AR-оборудованию принцип компенсации депривации может быть реализован лишь частично, что актуализирует поиск альтернативных низкотехнологичных способов расширения профессионального опыта (видеолектории, дистанционные встречи с представителями профессий и пр.).

Наконец, отдельного внимания заслуживают риски, связанные с актуализацией темы профессионального будущего у подростков, переживающих экзистенциальный кризис. Преждевременное или чрезмерно настойчивое обсуждение профессиональных перспектив

может усилить тревогу, поэтому профориентационная работа должна предъявляться подростку как вариативная возможность, а не обязанность, что требует от педагога особой эмпатии и тактичности. Существует также риск формирования завышенных ожиданий, если подросток в силу депривации идеализирует профессию без опоры на реалистичные представления, что особенно повышает значимость рефлексивных методов в структуре профориентации.

Указанные ограничения не снижают ценности предложенного инструментария, но требуют его гибкой адаптации к состоянию обучающегося и ресурсным возможностям среды. Ключевым ориентиром при этом выступает не столько информирование о профессиях, сколько формирование у подростка субъективного, личностно значимого образа профессионального будущего, что особенно важно в ситуации переживаемого экзистенциального кризиса.

Заключение. Проведенное исследование было посвящено теоретическому обоснованию подходов к организации профессиональной ориентации подростков с онкологическими заболеваниями в условиях госпитальной школы. В результате анализа научной литературы выявлены ключевые характеристики образовательного процесса в госпитальной школе (гибкость, индивидуализация, социально-реабилитационная направленность) и систематизированы психолого-педагогические особенности данной категории обучающихся (когнитивные нарушения, экзистенциальный кризис, сохранная учебная мотивация, неактуализированная потребность в профессиональном самоопределении).

На основе этого обоснованы методологические принципы профориентационной работы (индивидуализации, интеграции, компенсации депривации, событийности и социализации) и предложена система методов, форм и технологий, включающая интеграцию профориентационного компонента в содержание учебных предметов, использование иммерсивных технологий, рефлексивные методы, изучение биографий выдающихся исследователей, внеурочные мероприятия профориентационной направленности.

Предложенные подходы не представляют собой универсальные алгоритмы, применимые во всех клинических и организационных ситуациях. Их реализация требует учета актуального психофизиологического состояния обучающегося, уровня междисциплинарной компетентности педагогов и ресурсных возможностей конкретной госпитальной школы. Осознание данных ограничений позволяет рассматривать представленный инструментарий как гибкий, требующий адаптации к индивидуальным особенностям подростков

и условиям их образовательного сопровождения.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования предложенных подходов в деятельности госпитальных педагогов, а также в системе повышения квалификации специалистов, работающих с детьми, находящимися на длительном лечении.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией предложенных методов, форм, технологий, разработкой качественных критериев и инструментария оценки динамики профессионального самоопределения у подростков с онкологическими заболеваниями, а также с изучением факторов, способствующих повышению эффективности профориентационной работы в условиях госпитальной школы.

Список литературы

1. Алмазова А. А., Адамян Е. И., Колосова Е. Б. Глава 8. Воспитательная работа во внеурочной деятельности: читательские практики для детей на длительном лечении и обучающихся на дому // Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методические основы и эффективные практики. 2-е издание, дополненное. М.: МПГУ, 2023. С. 174–192.
2. Амлаев К. Р., Гевандова М. Г. Сотрудничество врача и пациента в детской онкологии // Врач. 2016. № 1. С. 17–20.
3. Грядунова Г. М. Психолого-педагогические условия организации образовательного процесса во внутрибольничной школе: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2004. 24 с.
4. Гусев И. А. Ключевые этапы развития госпитальной педагогики в рамках модели проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Наука и школа, 2022. № 1. С. 149–161.
5. Гусев И. А. Пятая четверть в современной госпитальной школе // Народное образование, 2023. № 2(1497). С. 32–40.
6. Гусев И. А. Теоретико-методологические основания воспитательной деятельности с детьми, нуждающихся в длительном лечении // Школа будущего, 2023. № 5. С. 190–207.
7. Гусев И. А., Шариков С. В. Глава 6. Воспитание детей, находящихся на длительном лечении: опыт Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» // Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методические основы и эффективные практики. 2-е издание, дополненное. М.: МПГУ, 2023. С. 137–155.
8. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 100–108.
9. Дзенис А. В. Комплекс средств, обеспечивающих обучение школьников химии в условиях медицинского стационара: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2020. 158 с.
10. Долуев И. Ю., Зорина Е. С., Курикалова Н. М. и др. Госпитальная педагогика: проблемы и перспективы развития в современном обществе // Российский психологический журнал, 2025. Т. 22. № 2. С. 170–190.
11. Долуев И. Ю. Российская модель госпитальных школ // Вестник Мининского университета, 2025. Т. 13. № 1(50).
12. Злокачественные новообразования в России в 2024 году (заболеваемость) / под ред. А. Д. Каприна [и др.]. М.: МНИОИ им. П. А. Герцена — филиал ФГБУ «НМИЦ радиологии» Минздрава России, 2025. 178 с.
13. Зорина Е. С. Глава 7. Психологические аспекты воспитательной работы с детьми, имеющими онкогематологический диагноз // Воспитание детей с ограниченными

возможностями здоровья: научно-методические основы и эффективные практики. 2-е издание, дополненное. М.: МПГУ, 2023. С. 156–173.

14. Козлов В. В. Околосмертный опыт и трансформация личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2015. Т. 11. С. 62–72.

15. Лоскутов А. Ф., Долуев И. Ю. Обучение длительно болеющих детей: Методические материалы. М.: ФГНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», 2023. 26 с. (Госпитальная педагогика; Часть 1).

16. Лоскутов А. Ф. Обучение физике школьников, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2021. 218 с.

17. Лоскутов А. Ф., Шариков С. В., Ямбург Е. А. и др. Госпитальная педагогика — современное направление в педагогической науке // Народное образование, 2023. № 1(1496). С. 166–172.

18. Рапопорт И. К., Ганузин В. М., Бирюкова Н. В. Врачебное профессиональное консультирование: история и современность // Здравоохранение Российской Федерации, 2021. Т. 65. № 4. С. 334–341.

19. Румянцев А. Г., Володин Н. Н., Касаткин В. Н. и др. Концепция медицинской, нейро-когнитивной и психолого-социальной реабилитации детей с онкологическими и гематологическими заболеваниями // Вестник восстановительной медицины, 2015. № 1(65). С. 65–71.

20. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43, № 1. С. 4–13.

21. Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 336 с.

22. Цейтлин Г. Я., Сидоренко Л. В., Володин Н. Н. и др. Организация медицинской и психолого-социальной реабилитации детей и подростков с онкологическими и гематологическими заболеваниями // Российский журнал детской гематологии и онкологии, 2014. Т. 1. № 3. С. 59–65.

23. Шариков С. В., Волкова Т. В. Госпитальная педагогика как мотивация развития прогрессивного сознания общества и социальной инклюзии // Современное дошкольное образование: теория и практика, 2023. № 10. С. 2–23.

24. Шариков С. В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии, 2015. Т. 2, № 4. С. 65–73. <https://doi.org/10.17650/2311-1267-2015-2-4-65-73>.

25. Ширяев С. Д., Лобанов А. В. Возможности ChatGPT при индивидуализации обучения в условиях госпитальной школы // Новые исследования, 2025. № 4. С. 110–120.

26. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193.

27. Ямбург Е. А. Доступную среду необходимо протраивать в голове // Народное образование, 2017. № 8(1464). С. 21–26.

28. Ямбург Е. А. Это нужно здоровым, а не только больным // Социальная педагогика, 2015. № 4. С. 5–9.

29. Ямбург Е. Ш. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1997. 63 с.

30. Kaatsch P. Epidemiology of childhood cancer // Cancer Treatment Reviews, 2010. Vol. 36. Issue 4. P. 277–285.

31. nejro-kognitivnoj i psihologo-social'noj rehabilitaciji detej s onkologicheskimi

Дата поступления статьи в редакцию: 12.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 12.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



В рубрике «Исторические публикации» представлена статья Степана Александровича Черепанова и Михаила Николаевича Скаткина «Основные вопросы пересмотра учебных планов и программ начальной, неполной средней и средней школы», которая впервые была опубликована в журнале «Советская педагогика» в 1941 году. Предваряет публикацию статья текст С. В. Ивановой, которая анализирует грани научного наследия М. Н. Скаткина и показывает актуальность подхода авторов к построению учебных планов и программ для современного образования.

Иванова Светлана Вениаминовна

Доктор философских наук, академик РАО, профессор, главный ученый секретарь президиума Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: isv2005@list.ru
ORCID: 0000-0002-9101-6213

М. Н. Скаткин: ценность и актуальность наследия

*(вступительное слово к исторической публикации
из журнала «Советская педагогика», 1941 г., № 4)*

М. Н. Скаткин (11 августа 1900 г. — 7 августа 1991 г.) прожил долгую и плодотворную научную жизнь. Он ушел из жизни, отметив 90-летие, в прошлом году исполнилось 125 лет со дня его рождения. Это уникальный случай, когда отмечают такую серьезную дату его соратники, единомышленники, прямые ученики, многие из нас помнят живое слово и дело Михаила Николаевича. А ведь о нем — молодом ученом-педагоге — доброе слово сказала еще Н. К. Крупская: «М. Н. Скаткин — очень ценный сотрудник, хорошо защищает то, в чем убежден».

М. Н. Скаткин — первый главный ученый секретарь Академии педагогических наук РСФСР, которая ведет свою историю с 1943 года.

Его наследие актуально, его публикации востребованы. Научные труды Скаткина еще и не стали наследием в абсолютном значении этого слова. Его идеи живы, его работы цитируются как современное научное достояние. Его научное творчество и путь в науке еще только становятся предметом изучения молодых исследователей.

Особенность имени Михаила Николаевича Скаткина как известного отечественного дидакта осознается отчетливо. Михаил Николаевич

проработал в Институте теории и истории педагогики более 40 лет и Институту был передан в дар архив М. Н. Скаткина. Процедура передачи (дарения) мемориальных материалов состоялась 30 января 2012 года на Ученом совете Института теории и истории педагогики (историческое название). С этой целью в Институте были дети Михаила Николаевича: Елена Михайловна и Валентин Михайлович.

В аудиозаписи сохранено живое слово ученого. Его выступление на методологическом совещании в Институте 18 февраля 1989 г. было записано и бережно сохранено профессором Ю. Б. Алиевым.

В 2012 году Президиум РАО утвердил медаль М. Н. Скаткина. Многие из членов Академии ею награждены.

Сегодня Скаткин — мерило научной продуктивности, честности и принципиальности, самоотверженного служения науке.

Предлагаю внимательно изучить публикацию Скаткина и его соавтора Черепанова в журнале «Советская педагогика» за 1941 год, № 4. Пусть эта статья раскроет новые грани научного наследия, покажет пример научной деятельности на благо образовательной практики.

М. Н. Скаткин пишет статью с соавтором С. А. Черепановым, с которым вместе начинал работать на Первой Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР под руководством С. Т. Шацкого, которого считал своим учителем.

На какие моменты статьи, весьма полезные для молодых исследователей, хотелось бы обратить особое внимание.

Прежде всего, посмотрим на сноску-указание — «В режиме обсуждения», какая научная деликатность сквозит в этом действии.

В статье точно, но не лозунгами ставится цель работы, о сути которой говорится в статье (последняя фраза первого абзаца). Очень важный посыл для ученых, а главное — для чиновников от образования содержится во второй фразе. Эта цитата должна висеть на стене каждого управленца.

Авторы статьи четко обозначают во втором и третьем абзацах объективные причины пересмотра учебных планов.

Статья содержит точные указания, что, как и почему следует пересмотреть, предупреждая возможные вопросы, сразу дается обоснование предлагаемого шага.

Предлагаются и сроки реализации предлагаемых действий, в этом аккуратном определении сроков видно знание учеными реальных обстоятельств жизни страны, не требование, а планирование с учетом возможностей данного этапа развития народного хозяйства государства. Это очень дальновидно и мудро.

Главное — учеными демонстрируется глубочайшее знание прак-

тики, существующих учебных планов и программ, качество их реализации, дефициты в представленности и преподавании отдельных предметов. Ни на минуту не упускается из виду воспитательная работа учителей.

Очевидны методологическая грамотность, понимание методических задач и четко осознаваемая цель — служить школьной практике.



В предлагаемом вам историческом тексте полностью сохранены грамматика и орфография того времени

С. А. Черепанов и М. Н. Скаткин

**Основные вопросы пересмотра учебных планов
и программ начальной, неполной средней
и средней школы***

[Советская педагогика. 1941. № 4 (апрель). С. 43–52].

Учебный план и программы школы являются важнейшими государственными документами, определяющими направление, содержание, систему и организацию обучения в школе. Вносить в учебный план и программы те или иные изменения следует очень осторожно; частые недостаточно продуманные изменения вредно сказываются на работе школы. Однако настало время, когда следует подвергнуть пересмотру учебные планы и программы, с тем чтобы привести их в соответствие с требованиями, предъявляемыми к школе на данном этапе социалистического строительства.

Действующие учебные планы и программы были разработаны 9 лет тому назад, в период осуществления в стране всеобщего начального обучения. Теперь в области народного образования поставлена новая задача: в третьей пятилетке должно быть осуществлено всеобщее среднее обучение в городе и завершено в деревне и во всех национальных республиках всеобщее семилетнее среднее обучение с расширением охвата детей десятилетним обучением. В связи с этим может встать вопрос о несколько ином построении учебного плана в начальной, семилетней и десятилетней школе.

Кроме того, задачи, поставленные XVIII съездом ВКП(б) во всех областях нашего хозяйственного и культурного строительства, настоятельно требуют, чтобы было значительно улучшено качество общеобразовательной подготовки учащихся, разрешена задача некоторой подготовки к будущей практической работе, обеспечена определённая военная подготовка, значительно усилена работа школы по коммунистическому воспитанию учащихся.

В полном соответствии с учением основоположников марксизма о коммунистическом воспитании наша школа должна обеспечить

* В порядке обсуждения

всестороннее развитие личности ребёнка, что означает единство умственного образования, нравственного, эстетического, физического воспитания и политехнического образования. Наша школа должна дать учащимся прочные знания основ наук. В каждом учебном предмете должны быть даны научные знания основных фактов и законов, в своей совокупности закладывающие основы марксистско-ленинского мировоззрения. Усвоение основ наук не должно быть при этом оторвано от жизни, от практики социалистического строительства: наша школа должна готовить к труду, развивать и укреплять интерес к труду в любой области хозяйственного и культурного строительства.

Физическому воспитанию подрастающего поколения должно уделяться в наших школах особое внимание. Преподавание физкультуры должно способствовать здоровой, жизнеспособной, готовой к труду и обороне молодёжи.

На основе учёта накопленного школой опыта надо внимательно рассмотреть, обеспечивается ли в полной мере осуществление этих задач при ныне действующих учебных планах и программах, и в каком направлении следует улучшить качество общеобразовательной подготовки в свете этих важнейших положений и требований, предъявляемых к школе.

Ныне действующие учебные планы и программы способствовали значительному повышению уровня общего образования и улучшению подготовки «для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук». В течение восьми лет в учебный план и программы неоднократно вносились Наркомпросом некоторые изменения, направленные к улучшению качества обучения и воспитания учащихся. Однако, как показывает опыт работы школы, действующие учебные планы и программы продолжают страдать существенными недостатками, отмеченными ещё в постановлении ЦК ВКП(б) от 25/III 1932 г. Среди этих недостатков особенно важное значение имеют: перегрузка программ и особенно учебников учебным материалом, совершенно не удовлетворительное разрешение вопроса о связи теории с практикой, не последовательное осуществление принципа систематичности. Эти недостатки, мешающие успешному обучению и воспитанию учащихся, должны быть устранены при пересмотре учебных планов и программ.

Таким образом: при пересмотре учебных планов и программ необходимо рассмотреть ряд основных вопросов содержания и построения учебной работы

Учебный план и структура школы.

1. Состав учебных предметов, объём знаний и система располо-

жения учебного материала по классам.

2. Осуществление принципа связи теории с практикой и разрешение задачи некоторой подготовки учащихся в процессе обучения к будущей практической деятельности.

Учебный план и структура школы

Построение учебного плана и программ находится в теснейшей связи со структурой школы.

Постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 г. установлены общие для всего СССР три типа общеобразовательной школы: начальная (I–IV классы), неполная средняя (I–VII классы) и средняя школа (I–X классы).

Введение в стране семилетнего всеобщего обучения несколько изменяет положение начальной школы.

Хотя начальная школа и в организационном отношении ещё будет существовать как самостоятельный тип школы (особенно в малонаселённых пунктах), в педагогическом отношении её следует рассматривать теперь не как законченный концентр, а как органическую часть семилетней и десятилетней школы. Это необходимо учитывать при построении учебного плана и программ. И если раньше предметное преподавание приходилось начинать с V класса, то теперь, исходя из педагогических соображений, по целому ряду предметов их возможно и целесообразно начинать с IV класса. Возможность начинать курс среднего образования с детьми этого возраста подтверждается многолетним опытом дореволюционной школы. Как известно, в I класс дореволюционных средних учебных заведений принимались дети 10–11 лет что соответствует нашим IV и III классам.

Проведение в жизнь предлагаемого нами мероприятия устранил излишнюю повторяемость материала, усилит среднее звено школы (IV–VII классы) и устранил перегрузку в V–VII классах. В связи с этим возникает вопрос о постепенном переходе в IV классе на предметное преподавание.

Это мероприятие даст возможность значительно повысить качество преподавания в IV классе; сейчас одному учителю, преподающему 8 разных предметов, очень трудно обеспечить высокое качество преподавания по всем предметам.

Переход на предметное преподавание в IV классе не требует немедленной коренной ломки всей структуры школы. Он может быть осуществлён постепенно, по мере создания возможностей для этого. Этот переход не встретит особых организационных затруднений в городах и в тех сельских пунктах, в которых имеются семилетки

и десятилетки: четвёртые классы здесь могут остаться в тех же помещениях, где они находятся, изменится лишь состав преподавателей.

Трудно, а во многих случаях невозможно осуществить это мероприятие в сельских школах, расположенных в мелких населённых пунктах. В этих школах по необходимости придётся оставить преподавание всех предметов в руках одного учителя.

В связи с введением в стране всеобщего семилетнего обучения, а также в связи с организацией ремесленных и железнодорожных училищ и школ фабрично-заводского обучения несколько иначе должен быть поставлен вопрос и о семилетней школе. Очевидно, на довольно значительный отрезок времени семилетняя школа будет основным (массовым) типом школы. По окончании VII класса многие учащиеся будут поступать в ремесленные и железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения, значительная часть учащихся пойдёт в средние профессиональные технические учебные заведения, часть будет продолжать образование в VIII–X классах и довольно значительная часть, несомненно, пойдёт непосредственно на работу в производство. Таким образом, знания, полученные в семи классах неполной средней школы, явятся для очень многих детей основной общеобразовательной подготовкой. Это заставляет поставить вопрос о **б**ольшей законченности курса семилетней школы, не нарушая при этом принципа единой школы и не создавая излишнего концентризма. Так, например, по математике в семилетней школе необходимо предусмотреть курс наглядной геометрии, который давал бы учащимся, оканчивающим семилетку, элементарные знания по геометрии и навыки в области измерения площадей и объёмов, необходимые для будущей практической работы. В семилетке необходимо значительно усилить краткий курс истории СССР, уделив на него больше времени, чем в настоящее время (продолжив его изучение в V классе). В связи с изучением этого курса должны быть даны и некоторые сведения по всеобщей истории. По естествознанию должен быть расширен курс «Строение и жизнь человеческого тела», изучаемый в настоящее время в IV классе. По химии необходимо заканчивать в VII классе изучение темы «Окислы, основания, кислоты и соли». По биологии, физике, химии, математике, географии совершенно необходимо ввести ряд практических занятий в классе, в лаборатории, на пришкольном участке и пр. Наконец, значительно усилена должна быть работа по физкультурной и военной подготовке учащихся.

Такая перестройка учебного плана и программ может привести к перегрузке V–VII классов, так как потребует включения в программу некоторых разделов и вопросов, не изучающихся в настоящее время

в семилетке. Избежать перегрузки можно, во-первых, путём некоторого сокращения программ и тщательно продуманного распределения учебного материала по классам, а во-вторых, путём более раннего начала систематических курсов основ наук (с IV класса), что даёт возможность изучать материал этих курсов в течение четырёх лет вместо трёх, как это имеет место сейчас. Таким образом, и для того, чтобы добиться большей законченности курса семилетней школы, необходимо присоединение IV класса к среднему звену школы.

Чтобы лучше готовить детей к началу среднего образования с IV класса, было бы весьма целесообразно сохранить четырёхлетний курс начального образования, начиная обучение с 7-летнего возраста (приготовительный класс). Приготовительные классы организованы в некоторых городских школах и, как показывает практика, оказывают большое влияние на повышение успеваемости учащихся в следующих классах.

В настоящее время дети, учившиеся в подготовительных классах, поступив в I класс, занимаются по общегосударственной программе наравне с детьми, не обучавшимися в подготовительном классе. В дальнейшем, при увеличении количества подготовительных классов, очевидно, такое положение не может сохраняться, и программу следовало бы пересмотреть с расчётом на то, что в подготовительном классе может быть пройдена какая-то часть материала, в настоящее время изучаемого в I классе. В соответствии с этим часть материала, изучаемого во II классе, может быть перенесена в I класс и т.д. Таким образом организация подготовительных классов во всех школах дала бы возможность устранить перегрузку, имеющуюся в программах, и обеспечила бы лучшую подготовку учащихся к изучению систематических курсов основ наук. Но проведение этого мероприятия потребует значительных средств, строительства новых помещений и т.д., что вряд ли может быть осуществлено в ближайшие годы. Поэтому при разработке учебного плана и программ на ближайший отрезок времени приходится исходить из существующего положения, т.е. не принимать во внимание подготовительных классов. Учитывая, однако, перспективу развития школы и наличие уже сейчас некоторого количества школ с подготовительными классами, следовало бы разработать для таких школ особый вариант учебного плана и программ и организовать работу этих школ по новому учебному плану и программам. Такая предварительная практическая проверка учебного плана и программ в небольшом числе школ помогла бы в дальнейшем правильно подойти к решению этого вопроса по отношению ко всей сети школ.

В связи с вопросом об устранении перегрузки в старших классах и о лучшей подготовке к высшей школе выдвигаются предложения о фуркации в VIII–X классах. Фуркация, как известно, предполагает усиление одних общеобразовательных предметов за счёт некоторого сокращения других. Так, например, в школах с гуманитарным направлением усиливаются такие предметы как родной и иностранные языки, история и др. за счёт сокращения предметов естественно-математического цикла и, наоборот, в школах с естественно-математическим направлением усиливаются математика, физика, химия, биология и др. за счёт некоторого сокращения предметов гуманитарного цикла.

Такого рода в сокращение программ, несомненно, снизит общий уровень знаний учащихся по этим предметам. Если же учесть, что в технических вузах учащиеся уже не будут изучать ни литературы, ни истории, то вряд ли следует именно для них сокращать эти курсы в средней школе. Наши инженеры, лётчики, врачи, агрономы и т.д. должны быть высокообразованными, культурными людьми с широким общественно-политическим кругозором. Точно так же нет никаких оснований усиливать гуманитарные предметы и для этого сокращать объём знаний по математике, физике, химии, биологии, и др. для тех учащихся, которые пойдут учиться в гуманитарные вузы. По гуманитарным предметам эти учащиеся и так получают в вузе обширные знания, но они не получают там знаний по математике, физике и другим предметам реального цикла. Вот почему именно для них и не следует сокращать эти курсы в средней школе. Наши юристы, лингвисты, историки должны быть разносторонне образованными людьми и хорошо знать не только специальные предметы, но и математику, и физику, и химию, и биологию и др. в объёме общеобразовательной школы.

Фуркация предполагает свободный выбор направлений. Но это осложнит положение для учащихся тех районов, в которых имеется лишь одна десятилетняя школа без параллельных классов. А таких районов у нас ещё очень много.

Все эти соображения заставляют признать фуркацию в средней общеобразовательной школе при десятилетнем курсе нецелесообразной.

Существенное значение при построении учебного плана и программ имеет продолжительность учебного года и количество уроков в неделю, так как этим определяется общий бюджет учебного времени.

В связи с устранением перегрузки может встать вопрос об удлинении учебного года и увеличении количества уроков в неделю. Не говоря уже о том, что прибавка лишнего часа обходится государству в 20–25 млн руб., увеличение учебной нагрузки нецелесообразно

по гигиеническим и педагогическим соображениям: надо дать детям больше времени для самостоятельной работы дома, для чтения художественной литературы, для посещения музеев, для занятия спортом. Исходя из этих соображений, при разработке нового учебного плана следует сохранить существующую продолжительность учебного года и количество уроков в неделю. Рассмотрев основные вопросы построения учебного плана в связи с возможными изменениями в структуре школы, перейдем к содержанию обучения в общеобразовательной школе.

*Состав учебных предметов, объём знаний и система
расположения учебного материала по классам*

Состав учебных предметов, входящих в учебный план начальной, неполной средней и средней школы, в основном обеспечивают достаточную общеобразовательную подготовку учащихся.

Однако при пересмотре учебных планов необходимо учесть те предложения об изменениях в составе предметов, которые вносятся педагогами-теоретиками и учителями в целях наиболее полного осуществления задач, поставленных перед советской общеобразовательной школой.

Прежде всего возникают следующие два вопроса. Первый — мыслимо ли общее образование, имеющее целью всестороннее развитие личности, без введения труда в школу? Можно ли воспитать активных участников великого строительства, хорошо владеющих основами и умеющих претворять знания в дело, если в школе нет или почти нет никаких трудовых процессов? Вопрос о введении труда в школу заслуживает серьёзного внимания и всестороннего рассмотрения, особенно сейчас, когда перед общеобразовательной школой остро стоит задача готовить к труду, воспитывать любовь к труду.

В младших классах следует ввести ручной труд. Необходимость введения труда в младших классах мотивируется следующими соображениями.

Ручной труд содействует сенсорно-моторному развитию ребёнка, обогащает ум ребёнка конкретными представлениями о предметах и явлениях окружающей действительности и тем самым содействует правильному пониманию и более прочному усвоению знаний по другим учебным предметам. В процессе труда ребёнок знакомится с простейшими инструментами и материалами и овладевает элементарными трудовыми навыками.

При разработке программы по труду в I–IV классах следует предусмотреть такие виды занятий, как лепку из глины и пластилина, про-

стейшие строительные работы (из веток, глины, столярных обрезков), плетение, работу с бумагой, с картоном, изготовление простейших наглядных пособий, шитьё и уход за одеждой, техническое моделирование, работу по домоводству.

В старших классах труд должен быть тесно связан с изучением основ наук и носить характер практических занятий, осуществляемых под руководством преподавателей общеобразовательных предметов (биологии, физики и др.) В главе об осуществлении задачи связи теории с практикой и некоторой подготовки учащихся к будущей практической деятельности мы подробно остановимся на этом вопросе.

Второй бесспорный пробел в составе учебных предметов заключается в том, что учащиеся в средних школах не получают никаких сведений о закономерностях человеческой психики, не изучают основ психологии. Изучение человека приобретает односторонний характер: учащиеся знакомятся со строением человеческого тела, с физиологическими функциями его органов (в том числе и мозга), а о материалистическом понимании психической деятельности человека не получают никакого представления, не получают даже понятия о том, что такое воля, характер, чувство. Нечего и говорить о том образовательном и воспитательном значении, какое имеет преподавание психологии (с элементарными сведениями по педагогике) именно в средней школе, когда закладывается фундамент общего образования и мировоззрения нашей молодёжи.

В связи с осуществлением задачи некоторой подготовки учащихся средней школы к будущей практической деятельности может встать вопрос о введении «дополнительных» предметов. Однако надо иметь в виду, что и без введения особых предметов можно решить эту задачу: школа должна стать ближе к жизни, надо объявить решительную борьбу с формализмом приобретаемых учащимися знаний, надо добиться того, чтобы в процессе усвоения основ наук всесторонне развивались познавательные силы и способности учащихся, умение работать, применять знания в жизни. Под этим углом зрения надо основательно пересмотреть содержание и методы обучения по каждому предмету. Но не следует становиться на путь искусственного «сочетания» общеобразовательной подготовки с узкопрофессиональной, которое неизбежно получится при введении в учебный план школы разного рода специальных курсов, имеющих целью подготовить к какому-либо ремеслу или к одному из видов практической работы.

Таким образом, при пересмотре состава учебных предметов, входящих в учебный план всех трёх типов общеобразовательной школы, следует исходить из основного принципа: вся совокупность знаний,

умений, навыков, приобретённых в школе, должна прежде всего отвечать задачам общего образования; подготовка к труду должна осуществляться в процессе общеобразовательной подготовки.

Определив состав учебных предметов, необходимо точно установить основное содержание каждого курса и систему его расположения в учебном плане; при пересмотре программ и особенно учебников необходимо произвести тщательный отбор учебного материала, с тем чтобы каждый учебный предмет содержал в себе лишь основы соответствующей науки.

Таким образом, при пересмотре содержания отдельных программ должна быть устранена имеющаяся в них перегрузка учебным материалом, которая приводит к тому, «...что ряд дисциплин проходится в школе наспех, а знания и навыки детьми твердо не усваиваются, и не закрепляются» (из постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г.).

О перегрузке программ и учебников уже немало говорилось и писалось (см., например, статью Веселова М. О. в журн. «Советская педагогика» № 2 за 1940 г.). Следует, однако ещё раз подойти к этому вопросу, выяснив, в чём заключается сущность перегрузки в каждом конкретном случае.

По некоторым предметам (или разделам программы) перегрузка заключается в том, что в программу включён материал, недоступный для сознательного усвоения учащимися (и по своему содержанию, и по количеству).

Так, например, программа и учебник по истории СССР для начальной школы, как показал опыт работы школы, перегружены большим количеством материала, недоступного для понимания и усвоения учащимися III и IV класса. Сейчас мы не будем конкретно указывать, в чём заключается эта перегрузка.

Программы по истории и по литературе в старших классах страдают обилием изучаемого материала (в последнее время частично выправленным), недостаточно отчётливым выделением главного, основного в содержании того или иного курса (раздела программы).

Совершенно иной характер имеет перегрузка учебного материала в курсе математики. Он содержит в себе ряд излишне сложных упражнений, не имеющих ни теоретического, ни практического значения* и сохраняющихся исключительно в силу традиции, например: «особые случаи» решения косоугольных треугольников, «возвратные», «трёхчленные» и прочие уравнения, головоломные

* См. статью члена-корреспондента Академии Наук Хинчина в журн. «Математика в школе», № 6 за 1939 г.

стереометрические задачи.

Иногда перегрузка вызывается неправильным построением курса; например, в программе и учебнике по географии СССР районный обзор в курсе VIII класса даётся по мелким административным единицам, что крайне затрудняет изучение этого курса и создаёт перегрузку. Раздельное изучение физической географии и экономической географии неизбежно приводит к повторности в изучении одного и того же материала и к излишней затрате времени.

Некоторые программы и учебники страдают излишней для средней школы детализацией материала; например, совершенно излишняя детализация материала по систематике в курсе зоологии; обилие цифр и номенклатуры в курсе экономической географии IX класса; подробности в описании технических установок и увлечение «математической обработкой» физического материала в курсе физики; излишние подробности в курсе органической химии и пр.

Словом, надо очень тщательно проанализировать программы и учебники и устранить перегрузки не механически, не ради «облегчения» и вредного «упрощения», а по существу, руководствуясь основательно разработанными принципами отбора учебного материала в соответствии с особенностями данной науки.

Перегрузку следует при этом устранять, не увеличивая количество учебных часов, а сокращая программы и особенно материал учебников (обязательный для усвоения). Устранение имеющейся перегрузки программ и отбор учебного материала, учитывая особенности предмета, можно проводить в следующих направлениях: а) уничтожение ненужной повторности (изучение одного и того же материала в разных классах); б) выделение в программе главного, что непременно должно быть усвоено, и исключение некоторых тем или разделов, имеющих второстепенное значение или недоступных для усвоения учащимися данного возраста; в) исключение отдельных деталей в прохождении той или иной темы, которые могут быть опущены без ущерба для сохранения связи между основными положениями науки (цифры, термины, подробности в описании того или иного явления и т.п.); г) внутреннее перераспределение учебного материала в целях приведения программ в полное соответствие с возрастными особенностями детей.

Устранение перегрузки при правильном проведении этого мероприятия не только не снизит уровня общеобразовательной подготовки, а, наоборот, повысит этот уровень, обеспечит более глубокое освещение и более прочное усвоение основного материала.

Кроме того, решительное, смелое устранение из программ все-

го лишнего, загромождающего память и заслоняющего основные положения науки, позволит по некоторым предметам включить новый, современный, ценный в образовательном и воспитательном отношении материал, например, усилить элементы историзма в изучении русского языка, ознакомить с новейшими открытиями физики, включить новый материал, связанный с задачами обороны страны, с практикой социалистического строительства и пр.

Пересмотр содержания программ должен не только устранить перегрузку, но и привести содержание общеобразовательного курса в соответствие с современным состоянием науки и воспитательными целями школы. Некоторые программы следует внимательно рассмотреть и со стороны правильности того основного направления, тех задач, которые определяют содержание курса (иностранные языки, рисование).

Тщательный отбор учебного материала и приведение его в полное соответствие с возрастными особенностями учащихся каждого класса тесно связан с осуществлением принципа систематичности. Программы по каждому предмету должны быть построены так, чтобы было обеспечено последовательное усвоение основных понятий, законов и теорий.

Требование систематичности в расположении учебного материала относится не только к программам отдельных предметов, но и к согласованию между предметами.

Эти общеизвестные положения до сих пор не нашли полного разрешения в наших учебных планах и программах.

Система изложения основ той или иной науки в школе, а, следовательно, и система расположения учебного материала по классам, должны отвечать образовательным целям преподавания данного предмета (в целом и на данной ступени образования в частности). Преподавание каждого предмета в советской школе подчинено целям коммунистического воспитания и имеет вместе с тем (вернее, в связи с этой общей целью) свои специфические задачи, своеобразие которых определяется особенностями изучаемой науки. Система изложения учебного предмета должна в конечном итоге подвести учащихся к усвоению основных положений науки, пониманию её ведущих идей и научить учащихся применять полученные знания на практике. Не может быть двух систем — «школьной» системы грамматики и «научной» системы грамматики. Любая грамматика русского языка, где бы она не изучалась, строится на одних и тех же основных положениях науки. Но система изложения грамматики в школе может существенно отличаться от системы научного изло-

жения, хотя в конечном итоге и система изложения в школе должна привести к пониманию системы в науке (в доступной данному возрасту форме). Особенности системы изложения учебного предмета определяются требованиями дидактики.

Поэтому осуществлять принцип систематичности это не значит располагать тот или иной образовательный материал обязательно во всех случаях в так называемой «линейной», «естественной» последовательности, совпадающей с последовательностью, принятой в научном изложении. Нельзя, например, построить изучение частей речи в систематическом курсе грамматики русского языка, начиная с I класса (или даже с III), таким образом, что сначала учащиеся усваивают всё об имени существительном, затем всё об имени прилагательном, затем всё о глаголе и т.д. Это будет противоречить основному принципу дидактики — сознательности в усвоении основ наук. Надо считаться с возрастными особенностями учащихся и располагать учебные материалы, учитывая доступность его для сознательного усвоения в данном классе. Иначе говоря, нельзя отрицать возможность и необходимость в некоторых случаях так называемого «ступенчатого» построения программы. Например, и в III, и в IV, и в V классах учащиеся изучают части речи, но в каждом последующем классе они знакомятся с новыми явлениями и закономерностями языка, расширяют и углубляют свои знания о частях речи. Поскольку в содержание того или иного курса входит материал различной степени трудности для сознательного усвоения по некоторым предметам, особенно начинающимся в младших классах, целесообразно и «концентрическое» построение программы; возможны и педагогически оправданы случаи возврата в старших классах к уже пройденному материалу, но при непереносимом условии, что этот материал даётся в новом, более глубоком научном освещении. Например, полный систематический курс истории СССР в том его объёме, который необходим в средней общеобразовательной школе и доступен для сознательного усвоения учащимися, можно пройти лишь старших классах. Было бы, однако, нелепо утверждать, что до VIII класса надо держать учащихся в полном неведении об истории своей родины. Совершенно очевидно, что краткий курс истории СССР должен быть пройден в младших классах. Этот краткий курс не только по объёму сообщаемых знаний, но и по форме изложения должен соответствовать возрастным особенностям учащихся и, конечно, не может представлять из себя краткого конспекта того полного курса, который учащиеся могут изучить лишь старших классах.

Некоторые сторонники только «линейной» последовательности

в изучении основ наук не понимают, зачем в начальной школе изучать природоведение, географию, историю, зачем нужно создавать такой «университет» в младших классах, где один и тот же учитель преподает все предметы. Не лучше ли, говорят они, ликвидировать эти предметы в начальной школе. Знакомство с явлениями природы, с эпизодами из истории можно дать и на уроках русского языка в порядке объяснительного чтения. Встать на эту точку зрения — это значит намеренно задерживать развитие ученика. Возрастные особенности учащихся младших классов не позволяют с I класса приступить, например, к изучению систематического курса биологии, но это не значит, что до V класса ученик должен ограничиваться чтением статей по естествознанию и не изучать доступные пониманию явления природы теми методами, которые присущи именно естествознанию.

Таким образом, принципу систематичности в обучении не противоречит ни ступенчатое расположение учебного материала, ни концентрическое построение некоторых курсов, ни наличие, так называемых, пропедевтических курсов.

Нарушение принципа систематичности в действующих учебных планах и программах заключается не в том, что не всегда применяется прямая, «линейная» последовательность в изучении основ наук, а в том, что не всегда правильно применяется та или иная система построения курса в соответствии с принципами дидактики.

Такое непоследовательное осуществление принципа систематичности особенно ярко выражено, например, в программе русского языка. В курсе V и VI классов дается перечень подлежащих изучению грамматических форм, с которыми учащиеся уже ознакомились в начальной школе, причем не раскрывается различие в глубине изучения одного и того же материала. Например, в III классе в разделе «грамматика и правописание» в п. 4 даются следующие сведения об имени существительном:

«Ознакомление с существительным. Изменяемость существительного. Род существительных. Понятие о числе существительного. Понятие о падежах.» и т.д.

В программе V класса в разделе «Части речи» повторно даются эти же сведения:

«Значение существительного. Род имени существительных. Число существительных. Понятие о склонении существительных».

Принцип систематического ступенчатого расположения учебного материала, который следовало бы применить в изучении русского языка, до конца в программе не выдержан, а это приводит к ненужной повторяемости, к лишней затрате времени, к непониманию учащимися

логической последовательности в изучении родного языка.

Нет до конца продуманной внутренней преемственности и в программе по чтению в III–IV классах и в V–VII классах; уроки чтения оторваны от изучения языка.

Необходимо разработать единую стройную программу по русскому языку, включающую следующие разделы: грамматика и правописание, чтение, развитие речи; материал по литературному чтению (V–VII классы), выделенный в настоящее время в особую программу, следует включить в единую программу по русскому языку.

Система изучения естествознания, географии, физики и других предметов также требует пересмотра с тем, чтобы добиться вполне понятной учащимся, отвечающей требованиям науки и основным принципам дидактики логической последовательности в изложении основ наук.

При пересмотре системы изложения основ наук необходимо обратить особое внимание на согласованность между программами.

Например, программа по химии не согласована с программой по физике, что приводит к ненужному параллелизму при изучении таких разделов, как атомно-молекулярное учение, теория электролитической диссоциации, газовые законы.

Программа по физике требует согласования с программой по математике; представители физики, например, предлагают: курс алгебры построить на идее функциональной зависимости и с самого начала ввести уравнения; ввести полноценный курс наглядной геометрии; к началу VIII класса дать решения системы уравнений методом подстановки и познакомить с извлечением квадратного корня; возможно раньше ознакомить с подобием фигур и с пропорциональностью отрезков.

Программы по иностранному языку не согласованы с программой по русскому языку. Так, например, в программе русского языка синтаксис простого предложения проходится во втором полугодии VI класса, а в программе иностранных языков этот же раздел проходится в V классе.

В системе обучения по естествознанию отсутствует курс неорганической природы, который необходим для сознательного усвоения основ ботаники, зоологии, физики и географии.

Несогласованность между программами чрезвычайно затрудняет сознательное усвоение учебного материала учащимися.

Таким образом, для правильного осуществления принципа систематичности в обучении необходимо: 1) точно определить в соответствии с целью преподавания того или иного предмета круг систематических

знаний, умений и навыков, который может и должен быть усвоен учащимися на протяжении всего десятилетнего (семилетнего) курса; 2) установить основные положения науки в соответствии с ведущей идеей курса и определить систему их изучения, учитывая требования дидактики (понятная учащимся логическая последовательность, доступность для сознательного усвоения и т.п.); 3) точно распределить по классам учебный материал по каждому предмету с таким расчетом, чтобы «предыдущее повсюду пролагало путь к последующему, разжигало для него свет» (по меткому выражению Коменского); 4) установить правильное соотношение между фактами, явлениями и научными обобщениями (характер и глубина обобщений по данному учебному предмету для каждого класса); 5) правильно расставить в учебном плане предметы, с тем чтобы учащиеся были вполне подготовлены для усвоения нового материала в тех случаях, когда требуется наличие знаний по другому предмету.

Связь теории с практикой и подготовка учащихся к будущей практической работе

В действующем учебном плане и программах принцип связи теории с практикой и некоторой подготовки к будущей практической работе не нашел еще четкого разрешения. Не определен объем практических знаний и умений и не всегда предусмотрены практические занятия по таким предметам, как физика, химия, биология, математика и география. Правда, в программах по физике, химии и биологии указаны лабораторные занятия, но они носят преимущественно иллюстративный характер и не обеспечивают овладения практическими умениями и навыками.

Каким же образом должна осуществляться связь теории с практикой и подготовка учащихся к будущей практической работе?

В процессе обсуждения этого вопроса вносилось много самых разнообразных предложений. Предлагалось, например, в старших классах (VIII–X) наряду с общеобразовательными предметами ввести преподавание специальных дисциплин, обеспечивающих подготовку учащихся к работе в промышленности, или на транспорте, или в сельском хозяйстве, или в торговом аппарате и т.д. В связи с этим должны быть организованы школы с различными направлениями (индустриальные, сельскохозяйственные, транспортные, торгово-экономические и т.д.). Такое решение вопроса неизбежно привело бы к превращению общеобразовательной школы в среднюю профессиональную школу. Делать этого не следует при наличии широкой сети техникумов, школ фабрично-заводского обучения, ремесленных

и железнодорожных училищ. Широкое общее образование — наше завоевание, имеющее огромное политическое значение, и нет никаких оснований отказываться от этого завоевания. Решать вопрос о связи теории с практикой и о некоторой подготовке учащихся к будущей практической работе следует в рамках общеобразовательной школы: надо так поставить общее образование, чтобы оно давало возможность ученику, окончившему школу, быстро ориентироваться в любой отрасли производства, в любой профессии. Но для этого нашу школу надо сделать политехнической, такой школой, которая по словам Маркса, «знакомит с основными принципами всех процессов производства и в то же время дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» (Соч., т. XIII, ч. 1, стр. 199). Исходя из этих указаний, некоторые товарищи предлагают организовать школьные (или межшкольные) мастерские, оборудованные новейшими станками и инструментами, где бы учащиеся на практике знакомились с основами современного производства. Однако достаточно провести простейший подсчет потребного для таких мастерских количества станков и сопоставить его с производством станков промышленностью, чтобы убедиться в фантастичности этого предложения. К тому же из приведенного указания Маркса о необходимости ознакомить детей с основными принципами всех процессов производства вовсе не вытекает необходимость организовать все эти процессы производства при школе, в школьных мастерских, оборудованных по последнему слову техники. Это не исключает, однако, необходимости создать в школе условия для проведения практических работ, которые давали бы возможность детям, изучая, например, основы физики, конструировать различные приборы и модели, помогающие понять практические приложения физики к технике.

Высказываются и другие предложения о политехнизации школы: чтобы в полном объеме осуществить политехнизм, необходимо организовать производительный труд детей на фабриках и заводах, в колхозах и совхозах. Ссылаются при этом на известные указания Маркса о том, что «для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с преподаванием и гимнастикой, не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей»^{*}.

Конечно, производительный труд должен быть неотъемлемой

^{*} К. Маркс, Капитал, т. 1. Партиздат, 1937, стр. 455.

частью работы школы. Необходимость организовать участие детей в производительном труде бесспорна, но этот вопрос нельзя решать абстрактно. Задача состоит в том, чтобы для данного момента найти наиболее доступные для всей массы школ формы реализации этих положений, не допуская прожектерства. Для этого надо тщательно изучить конкретные условия и возможности, как нас учил это делать Ленин и учит Сталин. Если мы хотим быть подлинными марксистами, то мы должны намечать пути и средства осуществления марксизма, соответствующие обстановке, и изменять эти пути и средства, когда обстановка меняется. В своей деятельности мы должны опираться «...не на цитаты и изречения, а на практический опыт, проверяя каждый свой шаг на опыте, учась на своих ошибках и уча других строительству новой жизни»^{*}.

Осуществляя идеи политехнизма, не следует повторять ошибок, имевших место в недалеком прошлом. К числу такого рода ошибок, осужденным Центральным комитетом ВКП(б), относится, например, попытка подчинить учебную работу школы интересам производства («школа — цех завода») и оторвать политехнизацию школы от систематичного и прочного усвоения основ наук.

Учитывая реальные возможности школы, можно предложить следующие мероприятия для обеспечения тесной связи теории с практикой и некоторой подготовки к будущей практической работе:

1. Необходимо так переработать содержание программ, чтобы в них были предусмотрены ориентировка учащихся в практических приложениях науки и ознакомление с главными отраслями производства. При этом не должна нарушаться систематичность программ.
2. В программах по физике, химии, биологии, математике, географии необходимо предусмотреть систему практических занятий, обеспечивающих овладение учащимися определенным кругом практических умений и навыков. Под практическими занятиями понимается решение задач прикладного характера, лабораторные занятия в классе, кабинете (лаборатории), измерительные работы, конструирование и приготовление приборов, работы на пришкольном учебно-опытном участке; в сельской школе — труд в колхозном производстве. Школьные кабинеты физики, химии, биологии, а также агроучастки должны стать подлинными лабораториями (с мастерскими при них), где учащиеся наглядно знакомятся с тем или иным явлением

^{*} И. Сталин. О Ленине. Партиздат ЦК ВКП(б), 1937, стр.6

- и учатся применять полученные знания на практике.
3. В программах по физике, химии, биологии, географии необходимо предусмотреть обязательные экскурсии для ознакомления с производством, с элементами практических занятий в тех случаях, когда это целесообразно и возможно (например, при экскурсии на огород, в сад, в теплицу и т.д.).
 4. В учебном плане необходимо предусмотреть специальные часы для проведения практических занятий и экскурсий.

Если бы вся масса школ осуществила эти мероприятия, это был бы огромный шаг вперед на пути политехнизации школы.

Дадут ли эти мероприятия начатки, основы политехнического образования, о которых в свое время говорил Ленин? Несомненно, учащиеся получают основные понятия об электричестве, о применении электричества к механической и химической промышленности, усвоят основы агрономии. Понадобятся при этом, помимо физики, химии, биологии, особые курсы: «основы агрономии», «основы электротехники» и т.д. При хорошей постановке физики, химии, биологии вряд ли будет необходимость в этих дисциплинах. На основе широкого, правильно поставленного общего образования учащиеся по окончании средней школы смогут быстро ориентироваться в любой отрасли производства, в любой профессии, пройдя краткосрочные профессиональные курсы, организованные специальными наркоматами. Такой путь подготовки учащихся к будущей практической работе более практичен и дешевле, чем организация специального обучения основам производства в средней школе.

Работники различных наркоматов, занимающиеся вопросами подготовки кадров, предъявляют к школе одно основное требование: «Дайте учащимся хорошую общеобразовательную подготовку, хорошие знания основ наук, некоторые практические умения и навыки, необходимые для жизни, дайте высокую общую культуру. На этой основе за очень короткий срок мы сами подготовим нужных нам работников». Таким образом, укрепляя преподавание основ наук, преодолевая формализм, связывая преподавание с жизнью, с практикой, школа тем самым разрешает задачу подготовки учащихся к будущей практической работе. Для этого, следовательно, не нужны ни особые «уклоны», ни специальные предметы основ производства.

В какой мере перечисленные выше мероприятия разрешают проблему участия детей в производительном труде? Не являются ли они полумерами?

Многие понимают производительный труд как труд только физический, как мускульную работу. Такое понимание часто приводит

к неправильным педагогическим выводам.

Производительный труд — это не только мускульная работа, но и организационно-технический труд, который может проводиться не только на фабрике, заводе, в колхозе или совхозе, но и на пришкольном участке, и в школьной лаборатории (например, проверка для колхоза всхожести и засоренности семян, сортоиспытание, опыты с удобрением и сроком посева, конструирование радиоаппаратуры для клуба и т.д.).

У школы много возможностей для организации производительного труда, связанного с изучением основ наук и помогающего учащимся лучше усвоить эти основы. Эти возможности должны быть использованы в первую очередь; они у всех под руками и потому более доступны для каждой школы. Было бы ошибочно пренебрегать этими возможностями, перепрыгивать через них и прямо вести многомиллионную массу учащихся на фабрики и заводы, на колхозные поля и в огороды.

Однако некоторые виды производительного труда было бы целесообразно проводить непосредственно в колхозе, совхозе или на фабрике. Это имело бы большое воспитательное значение. Вопрос о содержании и формах такой работы должен быть подвергнут специальному изучению и практической проверке.

При решении вопроса о политехнизме следует иметь в виду, что в средней общеобразовательной школе не заканчивается политехническая подготовка. Она продолжается и дальше в профессиональных школах, на курсах, в вузах и т.д. Советский Союз превратился в страну массового технического образования. Каждому трудящемуся в нашей стране обеспечено право не только на общее, но и на профессиональное политехническое образование. Поэтому, когда рассматривается вопрос о политехнизации школы, то нельзя его решать изолированно только в масштабах школы. Нужно рассматривать всю проблему политехнического образования в целом и возлагать на среднюю школу только те задачи, которые ей свойственны как общеобразовательной школе.



УДК: 37

Волгоградский научно-образовательный центр РАО: представитель Российской академии образования в регионе

*Зайцев¹ Владимир Васильевич, Прохина² Надежда Юрьевна, Сахарчук³
Елена Ивановна, Сергеев⁴ Николай Константинович*

¹Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», заместитель директора Волгоградского научно-образовательного центра РАО, г. Волгоград, Российская Федерация
E-mail: vvz@vspu.ru

²Младший научный сотрудник Волгоградского научно-образовательного центра РАО, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Российская Федерация
E-mail: nadezhda.prohina@yandex.ru
ORCID ID: 0009-0001-2524-9705

³Доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Волгоградского научно-образовательного центра РАО, г. Волгоград, Российская Федерация
E-mail: profsah@yandex.ru

⁴Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», директор Волгоградского научно-образовательного центра РАО, г. Волгоград, Российская Федерация
E-mail: nks@vspu.ru

Аннотация. Данная статья представляет собой комплексный анализ десятилетней работы Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования, созданного на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВНОЦ РАО ВГСПУ), как первого представителя РАО в субъекте Российской Федерации. Описана история создания ВНОЦ РАО, основные направления его деятельности и значимые научные результаты ведущих структурных подразделений, проблематика которых соответствует актуальным вопросам и задачам педагогической науки. Также в статье отмечены крупнейшие научные мероприятия всероссийского и международного уровней, организованные Волгоградским научно-образовательным центром РАО с 2015 по 2025 год. Авторы статьи — сотрудники ВНОЦ РАО ВГСПУ обосновывают значимость создания региональных научных

центров во всех субъектах Российской Федерации как одного из ключевых факторов интеграции академической и вузовской науки, что является залогом повышения качества современного российского образования.

Ключевые слова: Волгоградский научно-образовательный центр РАО, структурные подразделения, научные исследования, целостный подход, интеграция, общее и профессиональное образование, подготовка учителя.

Для цитирования: Зайцев В. В., Прохина Н. Ю., Сахарчук Е. И., Сергеев Н. К. Волгоградский научно-образовательный центр РАО: представитель Российской академии образования в регионе // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.235–247.

Volgograd Scientific and Educational Center of the RAE: the representative of the Russian Academy of Education in the region

Abstract. *This article offers a comprehensive analysis of the ten-year activity of the Volgograd Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Education (VSEC RAE), established at the Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU), the first representative of the Academy within a constituent entity of the Russian Federation. It traces the history of the Center's founding, outlines its key areas of activity, and presents the significant scholarly contributions of its leading divisions, whose research agendas address pressing issues in contemporary pedagogical science. The article also highlights major national and international scientific events organized by the Center between 2015 and 2025. The authors — researchers at VSEC RAE — argue for the strategic importance of establishing regional scientific centers across all regions of the Russian Federation, viewing them as a vital mechanism for integrating academic and university-based research, and thus as a cornerstone for enhancing the quality of modern Russian education.*

Keywords: *Volgograd Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Education, structural divisions, scientific research, holistic approach, integration, general and professional education, teacher training.*

For citation: Zajcev V. V., Proxina N. Yu., Saharchuk E. I., Sergeev N. K. Volgograd Scientific and Educational Center of the RAE: the representative of the Russian Academy of Education in the region // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 235–247.

Одно из важнейших направлений работы Российской академии образования — развитие партнерских отношений с образовательными и научными организациями страны. В настоящее время успешно

функционируют 67 региональных федеральных научных и научных центров РАО во всех федеральных округах России.

История развития сети научных центров РАО началась в Волгоградской области. Первым представителем Российской академии образования в регионе стал Волгоградский научно-образовательный центр РАО на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВНОЦ РАО ВГСПУ).

Потребность в такого рода центрах возникла после реформирования Российской академии образования. В октябре 2014 г. на базе ВГСПУ состоялось выездное заседание бюро отделения философии и теоретической педагогики РАО, на котором было выдвинуто предложение о создании на базе ВГСПУ регионального центра РАО. С учетом этой инициативы, на заседании президиума РАО было принято решение о пилотном проекте по открытию научно-образовательного центра РАО на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета, и в декабре 2014 г. на заседании президиума РАО президентом РАО Л. А. Вербицкой и ректором ВГСПУ Н. К. Сергеевым был подписан соответствующий договор о научном сотрудничестве РАО и ВГСПУ и создании ВНОЦ РАО ВГСПУ.

Предметом договора стала интеграция научно-образовательного потенциала РАО и ВГСПУ в реализации совместных фундаментальных и поисковых научных исследований в сфере наук об образовании и инновационных проектов в соответствии с уставными задачами Академии и университета. В апреле 2015 г. в рамках IV Международного форума «Золотая звезда», посвященного 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, состоялось торжественное открытие ВНОЦ РАО ВГСПУ.

Волгоградский научно-образовательный центр РАО (далее — Центр) постоянно фокусирует свое внимание на актуальных проблемах, которые определяются государственной политикой Российской Федерации в сфере образования и педагогической науки. В соответствии с этим структура Центра носит гибкий характер, в ней по мере необходимости создаются новые лаборатории, ориентированные на актуальные проблемы образования. В настоящее время в структуре Центра функционируют 16 научных подразделений (лабораторий и центров), главным образом, на общественных началах. В необходимых случаях вводятся штатные единицы научных сотрудников — для участия в выполнении НИР по грантам научных фондов, госзаданий по линии Минпросвещения России, Минобрнауки России, РАО, проектов регионального уровня. Проблематика их деятельности репрезентативна актуальным направлениям научных исследований

в сфере наук об образовании. К числу приоритетных направлений относятся:

— Разработка теоретико-методологических основ целостного педагогического процесса в школе и вузе как ресурс повышения качества подготовки специалистов для сферы образования (рук. академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Сергеев Н. К.).

— Теоретико-методологические и методические основы подготовки учащихся к обучению в компьютерных средах (рук. член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Коротков А. М.).

— Разработка теоретико-методологических и технологических основ социальной образовательной сети университета в системе подготовки будущих учителей (рук. профессор РАО, доктор педагогических наук, доцент Сергеев А. Н.).

— Развитие историко-педагогического знания и популяризация историко-педагогической науки в рамках работы Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (рук. профессор РАО, доктор педагогических наук, профессор Куликова С. В.).

Сотрудники Центра осуществляют координацию научных исследований в сфере наук об образовании, проводимых научными и образовательными организациями в Волгоградской области и за ее пределами, проводят экспертизу их результатов. В рамках деятельности структурных подразделений Центра апробируются научные результаты диссертационных исследований аспирантов и соискателей. С 2014 по 2025 г. под научным руководством сотрудников Центра защищено около 20 диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Одним из приоритетных направлений деятельности Центра является традиционное для ВГСПУ исследование проблемы непрерывного педагогического образования. Этот выбор неслучаен, т.к. университет на протяжении нескольких десятилетий занимается разработкой данной научной проблемы. Еще в 1974 году Волгоградский пединститут (ныне ВГСПУ) совместно с ОблОНО (ныне Комитет образования и науки Волгоградской области) начал реализовывать совместный проект по внедрению в жизнь более совершенной системы связей института со школами и органами народного образования. Суть инициативы Волгоградских ученых состояла в том, чтобы разработать систему интенсивных общественных «каналов» непосредственного «перехода» результатов научно-педагогических и методических исследований в практику работы школы. С этой целью в 1974 году

был создан Волгоградский научно-производственно-педагогический комплекс. Волгоградские исследователи начали отрабатывать нетрадиционный путь взаимосвязи — исследовательская работа ученых в массовой школе и, наоборот, привлечение учительства к научным исследованиям. Важно было найти такой вариант объединения работы педвуза, ОблОНО и областного ИУУ, учительства региона, чтобы новые научные выводы и технологии поддерживались и использовались в практике каждого учителя школ области, каждого преподавателя, работника воспитательных учреждений. Опыт НППК неоднократно освещался в научной литературе (диссертациях, монографиях), периодической печати (журналы «Советская педагогика», «Народное образование», «Учительская газета» и т.д.).

В результате поисков сложилась определенная организация исследования проблемы целостного процесса формирования личности, проводимого совместно с ИУУ, учителями опорных школ города и области.

Зарождение нового механизма взаимодействия педагогической науки и школы на основе их интеграции в единый научно-педагогический комплекс послужил основой создания в 1989 году на базе педагогического университета «Волгоградского университетского комплекса непрерывного педагогического образования», который с 2001 г. получил статус федеральной экспериментальной площадки. Становление комплекса шло на основе главной идеи — научно-педагогические исследования ведутся в соответствии с запросами и потребностями практики, он функционирует в единстве с практикой, от возникновения научной идеи до ее массового внедрения. Состав комплекса расширился и включил в себя многие образовательные организации различного уровня: Волгоградскую государственную академию последипломного образования, все педагогические колледжи Волгоградской области, системы образования муниципальных районов Волгоградской области, наиболее успешные общеобразовательные учреждения (гимназии, лицеи) и др.

Созданный в 2015 году на базе университета, ВНОЦ РАО ВГСПУ стимулировал дальнейшее развитие научно-педагогической деятельности в новых условиях и за период своего десятилетнего существования значительно обогатил накопленный опыт не только регионального, но и общероссийского взаимодействия образовательных учреждений всех уровней.

С 2017 г. работа Центра направлена на научно-педагогическое и методическое исследование проблем взаимодействия и сотрудничества с муниципальными районами Волгоградской области. Основная цель

такого взаимодействия — более полное обеспечение педагогическими кадрами образовательных организаций Волгоградской области. С этой целью были разработаны новые механизмы системного взаимодействия ВГСПУ и муниципальных районов. Научные результаты данной работы обсуждались и получили поддержку на Международной научно-практической конференции «Единое образовательное пространство региональной системы общего и профессионального педагогического образования», которая была проведена в соответствии с государственным заданием РАО (ВГСПУ, октябрь 2022 г.).

Важным направлением научной деятельности Центра являются исследования в области воспитательной деятельности в системе высшего педагогического и общего образования. В данной сфере ВГСПУ является одним из лидеров среди педагогических вузов России. В 2018 г. университет получил госзадание Минобрнауки России для разработки данного направления и стал окружным координационным центром в Южном федеральном округе. Работы были поручены Центру. Ее итоги по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, подготовке вожатских кадров были представлены на Межрегиональной конференции «Подготовка специалистов для реализации воспитательной деятельности: теория и практика».

В рамках развития этого направления в 2021–2022 гг. центром научно-методического сопровождения воспитательной деятельности ВНОЦ РАО по запросу от ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» были проведены экспертизы Примерных рабочих программ воспитания для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, среднего профессионального образования и (или) профессионального обучения, и Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций. В 2024 году по запросу Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и детского отдыха Минпросвещения России проведена экспертиза Методических рекомендаций по трудовому воспитанию для обучающихся общеобразовательных организаций Российской Федерации. За время работы центра экспертизы образовательных программ подготовлено 10 отчетов и 16 экспертиз программ профильных смен в детских оздоровительных лагерях. В этой работе приняли участие свыше 5000 респондентов по различным аспектам качества школьного образования.

В 2024 году с целью анализа и обобщения передового педагогического опыта, определения перспективных направлений деятельности по обеспечению преемственности воспитывающей среды в системе

взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза был проведен Всероссийский конкурс «Лучшие воспитательные практики» по номинациям: лучшая воспитательная практика по взаимодействию общеобразовательной школы с детскими общественными объединениями; лучшая воспитательная практика по организации психолого-педагогических классов в общеобразовательных школах; лучшая воспитательная практика по развитию школьных объединений; лучшая воспитательная практика по взаимодействию общеобразовательной школы с педагогическим вузом. В конкурсе приняли участие 26 субъектов Российской Федерации. По его результатам был издан сборник «ТОП-30. Сборник лучших воспитательных практик общего образования: учебно-методическое пособие» [2], отражающий воспитательную деятельность 14 регионов Российской Федерации.

Еще одной ключевой функцией деятельности Центра является проведение научных исследований по согласованной с РАО тематике и внедрение их результатов в деятельность образовательных организаций региона. На базе Центра проведен ряд крупных Международных сетевых научных конференций с участием Российской академии образования: «Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя (посвящена 85-летию академика РАО В. А. Сластенина)»; «Речевая коммуникация: междисциплинарное взаимодействие, проблемы и перспективы»; «Человек культуры: новые смыслы образования» (посвящена 85-летию академика РАО Е. В. Бондаревской); «Современный этап развития теории и практики учебной деятельности: научная школа В. В. Давыдова»; «Методология научного исследования в педагогике» (посвящена 90-летию академика РАО В. В. Краевского); «Непрерывное образование учителя: теория и практика» и др.

В последние годы стала традиционной ежегодная организация совместно с Отделением философии образования и теоретической педагогики РАО научных и научно-практических конференций всероссийского и международного уровней в рамках реализации государственных заданий Академии. Назовем последние из них: Международный психолого-педагогический форум «Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций» (2020 г.); Международная научно-практическая конференция «Духовные традиции и культурные практики в современном воспитании личности» (2021 г.); Международная научно-практическая конференция «Единое образовательное пространство региональной системы общего и профессионального педагогического образования» (2022 г.); Всероссийская научно-практическая конференция «Интеграция результатов пси-

холого-педагогических и методических исследований как фактор развития практик общего образования» (2023 г.); Международная научная конференция «Целостный подход к личности и процессу ее формирования: концепции, технологии реализации, современные практики, особенности реализации в цифровой образовательной среде» (2024 г.). В конференциях принимали участие исследователи из 10 стран ближнего и дальнего зарубежья, были представлены ученые из более 70 городов Российской Федерации, в том числе представители региональных научных центров и научных центров РАО.

В период активной работы по созданию в регионах научных центров РАО президент РАО О. Ю. Васильева акцентировала внимание на потребность современной школьной практики не только в фундаментальных, но и в прикладных исследованиях, в том числе в области методики обучения школьным предметам: «В помощь учителям в Российской академии образования создается сеть научных центров, деятельность которых будет направлена, прежде всего, на прикладные исследования, подходы к преподаванию, методики. Это четкая адресная помощь, которая нужна именно сегодня» [1]. С учетом этого, в рамках научной деятельности методической лаборатории Центра «Теория и методика обучения предмету в школе и педвузе» была выявлена одна из существенных проблем современного школьного образования — разобщенность в сознании учителей специфических закономерностей процесса обучения, которые исследуются в различных сферах отраслевого знания (дидактики, педагогической психологии, методики обучения предмету). Поэтому деятельность лаборатории была направлена на поиск условий, способствующих интеграции психолого-педагогических и методических научных знаний в профессиональной подготовке будущего учителя. Актуальность этого направления определяется еще и тем, что в настоящее время одна из ведущих тенденций развития российского образования связана с построением единого образовательного пространства на всех ступенях общего и профессионального педагогического образования. Именно с этой целью для педвузов разработано «Ядро педагогического образования», основная цель которого состоит в обеспечении единых подходов к содержанию психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущего педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны, ведущем подготовку педагогов.

В ходе данного исследования на основе целостного подхода к анализу педагогических явлений было выявлено единство и различие функций психолого-педагогических и методических знаний в профессиональной подготовке будущего учителя, а также обоснована

необходимость усиления направленности психолого-педагогических и методических знаний на реализацию тех задач, которые заданы ФГОС общего образования [4]. Промежуточные результаты данного исследования были обсуждены на расширенном заседании Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО «Перспективные направления и результаты исследований РНЦ и НЦ РАО в тематическом поле Отделения», на международной научной конференции совместно с Отделением философии образования и теоретической педагогики РАО «Интеграция результатов психолого-педагогических и предметно-методических исследований как фактор развития практик общего образования» (октябрь 2023 г., ВГСПУ), на площадке ВГСПУ в рамках Ассамблеи Российской академии образования (апрель 2023 г., доклад «Цели и направления деятельности научно-исследовательской лаборатории «Теория и методика обучения предмету в школе и педвузе») и других научных симпозиумах, в том числе – на научном семинаре на базе северо-западного регионального научного центра РАО при РГПУ им. А. И. Герцена «Постнеклассическая дидактика как методологическая основа трансформации образовательного процесса в современной школе».

Еще одна проблема из области методики обучения предмету связана с недостаточным пониманием учителями методологии целеполагания, в том числе методологии постановки предметных целей урока. В современной школьной практике отсутствуют единые подходы к постановке целей урока. Учителя часто формулируют цели урока не в результативной, а в процессуальной форме, используя глаголы, отражающие незавершенность действия: «создавать условия...», «продолжить формирование...», «способствовать развитию...» и др. Это противоречит методологическим требованиям к целеполаганию и нормативным документам в сфере образования (ФГОС общего образования и др.). В рамках прикладного исследования данной проблемы были определены методологические основы, определяющие процесс целеполагания учителя и даны рекомендации по использованию оптимальных подходов в формулировании предметных целей урока [3].

Существенную прикладную значимость имело научное исследование, проведенное Центром по проблеме «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», которое осуществлялось в рамках задания Министерства просвещения Российской Федерации. В ходе данного исследования было установлено, что построение сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития лучших практик общего образования

предполагает предварительную разработку концептуальных основ данного процесса [5], а также определение проблематики актуальных научных исследований в этой сфере [6].

На основе проведенного анализа с учетом ориентиров, заданных Министерством просвещения Российской Федерации, Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы), результатами научных исследований, координируемых Российской академией образования и другими нормативно-методическими документами в области развития образования, было обосновано проблемное поле из 15 ключевых тем, наиболее актуальных для современной системы общего и высшего педагогического образования. В исследовании обосновано, что наиболее эффективным способом аккумуляции научных результатов по направлениям проблемного поля, ориентированным на эффективные практики общего образования, является создание на базе ЭБС педагогического университета специализированного электронного ресурса «Ученые – школе». Структура этого ресурса включает 15 модулей, соответствующих научным направлениям проблемного поля. Каждый модуль состоит из трех разделов: фундаментальные исследования (научные монографии, крупные научные статьи, методологические работы и др.); прикладные исследования (учебные пособия, практико-ориентированные научные статьи и др.); методические публикации и разработки по предметным областям. Локализация специализированного электронного ресурса «Ученые – школе» в структуре ЭБС университета упрощает поиск нужных материалов в области развития лучших практик общего образования для студентов и преподавателей вуза по сравнению с внешними ЭБС («IPRbooks», «Лань» и др.).

Волгоградский научно-образовательный центр РАО в настоящее время сохраняет статус единственного научного центра РАО, имеющего статус научно-образовательного. Это позволяет реализовывать мероприятия и проекты не только научного характера, но и образовательно-просветительского. В 2019 году Центр выступил соорганизатором региональной педагогической мастерской для студентов выпускных курсов Волгоградского государственного социально-педагогического вуза и педагогических колледжей Волгоградской области, которая проходила в рамках проекта «Time2teach ментори». Сотрудники Центра регулярно проводят для педагогов образовательных организаций обучающие семинары и вебинары. На площадке ВГСПУ сотрудниками НИЦ «Изучение проблем образования родителей» успешно функционирует Родительский университет,

обеспечивающий участие родителей в культурно-просветительских и образовательных программах, а также развитие у педагогов профессиональной компетенции сотрудничества с семьей. Лабораторией исследования проблем духовно-нравственного воспитания и самоопределения человека ВНОЦ РАО ВГСПУ осуществлялось повышение квалификации учителей начальных классов по теме «Содержание и методика преподавания модуля «Основы православной культуры» в предметной области основ религиозной культуры и светской этики». Создан и успешно развивается ресурсный центр педагогического образования и просвещения родителей, обеспечивающий научно-методическое сопровождение и поддержку педагогического образования и просвещения современных родителей.

В 2023 году при поддержке ВНОЦ РАО ВГСПУ реализован цикл мероприятий в рамках Года педагога и наставника, а также в честь 200-летия со дня рождения К. Д. Ушинского.

Центром образовательных инноваций ВНОЦ РАО ВГСПУ регулярно оказывается консультативная помощь и организационно-педагогическая поддержка образовательным организациям Волгограда и области, как реализующим инновационные проекты в качестве региональных инновационных площадок, так и претендентам на данный статус.

Регулярно по инициативе Центра научно-методического сопровождения воспитательной деятельности «Воспитание» ВНОЦ РАО проводятся мероприятия, направленные на популяризацию профессии учителя, повышение познавательного интереса к вопросам образования и педагогической науки. **В 2020 году на базе ВГСПУ состоялась открытая олимпиада школьников по педагогике.** Традиционным событием для ВНОЦ РАО стала организация и проведение педагогических диктантов. В 2024 году в рамках реализации государственного задания Минпросвещения России «Моделирование преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия образовательной школы и педагогического вуза» был организован Всероссийский педагогический диктант, участниками которого стали более 15 тысяч человек из 70 регионов России. В рамках Всероссийского студенческого форума педагогических вузов — 2024 состоялся Всероссийский конкурс профессионального мастерства студентов педагогических профилей «Кейс-чемпионат по педагогике», который был направлен на выявление одаренных студентов и создание условий для раскрытия их профессионально-личностного и творческого потенциала, самореализации и развития педагогического мастерства. Команды из 9 педагогических вузов России в течение двух дней успешно

прошли шесть конкурсных испытаний: «Презентация команды», «Поговорим о воспитании», «Педагогическое наследие в современности», «Иммерсивный кейс», «Региональная дидактика», «Молодые ученые — школам России».

Одним из важных направлений деятельности ВНОЦ РАО является включение молодежи в научно-исследовательскую и проектную деятельность. Так, Центром инновационных исследований проблем экономики и управления в сфере образования ежегодно проводится ряд конкурсов для обучающихся и студентов: Всероссийский конкурс научных проектов (эссе) «Вызовы современного общества», цель которого — развитие экономической культуры, в том числе финансовой грамотности обучающихся, научное осмысление и системный анализ современных социально-экономических процессов современного общества, создание эффективных технологий дистанционного кибернетического обмена научно-исследовательскими достижениями молодежи; Всероссийский конкурс научно-исследовательских проектов «Весенние экономические игры», который позволяет объединить представителей разных уровней образования: средних общеобразовательных учебных заведений; средних профессиональных учебных заведений; высших учебных заведений.

Подводя итог краткому и крайне ограниченному (в рамках возможностей статьи) обзору деятельности первого созданного в регионе научного центра РАО, можно заключить, что многолетний опыт работы Волгоградского научно-образовательного центра РАО подтверждает целесообразность создания подобных центров в каждом регионе страны. Функционирование региональных центров в тесном взаимодействии с Российской академией образования является важнейшим фактором интеграции академической и вузовской науки, что является залогом повышения качества современного российского образования.

Список литературы

1. Васильева О. Ю. В помощь учителям в РАО создается сеть научных центров // Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.ru/news/glavnye-novosti/v-pomoshch-uchitelyam-v-rao-sozdaetsya-set-nauchny/?ysclid=mcwvx152q4924436737> (дата обращения: 10.07.2025).
2. ТОП-30. Сборник лучших воспитательных практик общего образования: учебно-методическое пособие / составители И. А. Макарова [и др.]. — Волгоград: ВГСПУ, 2024. 74 с. Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/438881> (дата обращения: 10.07.2025).
3. Зайцев В. В. Методика постановки предметных целей уроков математики в начальной школе // Известия ВГПУ. 2021. № 8. С. 4–12.
4. Зайцев В. В., Зотова Н. Г., Сахарчук Е. И. ФГОС общего образования как це-

левой ориентир интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя // Известия ВГПУ. 2024. № 10. С. 24–32.

5. Сахарчук Е. И., Чандра М. Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Известия ВГПУ. 2021. № 10. С. 29–34.

6. Зайцев В. В., Сергеев Н. К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Известия ВГПУ. 2021. № 10(163). С. 4–9.

Дата поступления статьи в редакцию: 12.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 12.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 159.9

Феномен научной школы в зеркале творческого наследия В. С. Мухиной

*Савенков¹ Александр Ильич, Поставнев² Владимир Михайлович,
Поставнева³ Ирина Васильевна, Двойнин⁴ Алексей Михайлович*

¹Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: asavenkov@bk.ru
ORCID: 0000-0001-7532-7540

²Кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: postavnev@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-6659-5284

³Кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: postavnevaiv@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-6450-0640

⁴Кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация
E-mail: advoinin@hse.ru
ORCID: 0000-0003-0530-740X

Аннотация. В статье рассматривается феномен «научной школы» в контексте характеристики творческой продуктивности ученого. Предлагается взгляд на причины роста интереса к деятельности ученых, основавших научные школы и сохраняющих высокий уровень творческой продуктивности на протяжении продолжительного времени. Отмечается актуальность проблемы преемственности в российской социогуманитарной науке, которая проявляется в недостаточном притоке молодых ученых и запросе на новое знание. Подчеркивается весомый вклад научной школы в развитие вузовской науки и образования. Особое значение придается роли научной школы в подготовке молодых высококвалифицированных кадров для отечественной науки. На основе сформировавшегося в наукометрии представления о структурных компонентах научной школы представлена попытка анализа вклада в развитие психологической науки и системы отечественного образования действительного члена Российской академии образова-

ния, доктора психологических наук, профессора Валерии Сергеевны Мухиной — основателя и лидера научной школы «Феноменология развития и бытия личности». Отмечается, что основание научной школы в стенах высшего учебного заведения способно количественно и качественно изменить уровень развития науки в образовательной организации, обеспечить производство научного знания и преемственность в научном сообществе. Сам факт наличия в университете функционирующих научных школ можно рассматривать как весомый показатель состояния научной деятельности в вузе и ее дальнейших перспектив. Анализ творческого наследия В. С. Мухиной позволил содержательно раскрыть значимые линии развития и становления научной школы и оценить существенный вклад ученого в развитие отечественной психологической науки и образования.

Ключевые слова: научная школа; творческая продуктивность; творческое наследие; научные кадры.

Для цитирования: Савенков А. И., Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин А. М. Феномен научной школы в зеркале творческого наследия В. С. Мухиной // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.248–263

The Phenomenon of Scientific School in the Mirror of the Creative Legacy of V. S. Mukhina

Alexandr I. Savenkov², Vladimir M. Postavnev², Irina V. Postavneva³, Alexey M. Dvoinin⁴

¹ Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation

E-mail: asavenkov@bk.ru

ORCID: 0000-0001-7532-7540

² PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City, Moscow, Russian Federation

E-mail: postavnev@mgpu.ru,

ORCID: 0000-0002-6659-5284

³ PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City, Moscow, Russian Federation

E-mail: postavneva@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-6450-0640

⁴ PhD in Psychology, Associate Professor, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russian Federation

E-mail: advoinin@hse.ru

ORCID: 0000-0003-0530-740X

Abstract. The article examines the phenomenon of the "scientific school" in the context of the characteristics of a scientist's creative productivity. A look is offered at the reasons for the growing interest in the activities of scientists who founded scientific schools and maintain a high level of creative productivity for a

long time. The urgency of the problem of continuity in Russian socio-humanitarian science is noted, which is manifested in the insufficient influx of young scientists and the demand for new knowledge. The significant contribution of the scientific school to the development of university science and education is emphasized. Special importance is attached to the role of the scientific school in the training of young highly qualified personnel for Russian science. Based on the view formed in scientometry about the structural components of a scientific school, an attempt is made to analyze the contribution to the development of psychological science and the national education system of a full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor Valeria Sergeevna Mukhina, founder and permanent leader of the scientific school "Phenomenology of Personality Development and being." The very fact that the university has functioning scientific schools can be considered as a significant indicator of the state of scientific activity at the university and its future prospects. The analysis of V. S. Mukhina's creative legacy has allowed us to reveal the important lines of development and formation of the scientific school and to evaluate the scientist's significant contribution to the development of Russian psychological science and education.

Keywords: *scientific school; creative productivity; creative legacy; scientific staff.*

For citation: Savenkov A. I., Postavnev V. M., Postavneva I. V., Dvoinin A. M. The phenomenon of scientific school in the mirror of the creative legacy of V. S. Mukhina // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. No. 2 (74). P. 248–263.

Введение. В современном обществе научно-исследовательская деятельность обоснованно рассматривается как особый вид творчества, требующий от исследователя специальных знаний, умений, интеллектуальных и творческих способностей, а также особого склада личности. Творческий характер научной деятельности подчеркивала выдающийся ученый, основатель научной школы «Феноменология развития и бытия личности», академик Российской академии образования (РАО) Валерия Сергеевна Мухина (22.01.1935–20.12.2024) [1; 16]. Известно, что обретение необходимого спектра и глубины знаний, развития исследовательских способностей и особого склада личности требует от основателя научной школы значительных ресурсов, времени, а зачастую стечения благоприятных обстоятельств.

Исследование феномена научного творчества и творческой продуктивности ученых имеет несомненную актуальность не только как способ осмысления вклада ученого в науку и результирующая характеристика его научной деятельности, но и как инструмент регулирования научно-исследовательской деятельности научных коллективов, а также поддержки отдельных ученых. В настоящее

время заметно вырос интерес исследователей к проблеме творческой продуктивности ученых на разных этапах профессионального пути [26; 28; 31]. В качестве одной из причин повышенного внимания к проблеме продуктивности научной деятельности авторы называют востребованность нового знания и вместе с тем продолжающееся в нашей стране в настоящее время снижение притока новых кадров в сферу научной деятельности, о чем свидетельствуют объективные данные. Так, прием в аспирантуру по социогуманитарным направлениям в России с 2013 года к 2021 году снизился на 36%, в то же время за этот период существенно вырос процент неплановых отчислений аспирантов — до 67%. К сожалению, по данным ряда авторов: «... более 10 лет российская аспирантура демонстрирует постоянное снижение показателей эффективности. К 2020 году основной из них — процент аспирантов, выпускающихся с защитой диссертации — достиг своего минимума в 8,9%» [7, с. 93; 8]. Отмечаются и сопутствующие проблемы подготовки кадров высшей квалификации, такие как низкий уровень подготовки абитуриентов, сложности с выполнением аспирантами академической нагрузки и неэффективность научного руководства, обусловленная низким уровнем затрат, выделяемых на подготовку условной единицы научного исследователя [12], а также ограничения, связанные с современным состоянием диссертационных советов по социогуманитарным научным специальностям и др. [4].

Следует отметить, что привлекательность научной деятельности для молодежи, прежде всего в социогуманитарной сфере, остается невысокой, что обусловлено рядом факторов, среди которых бюрократическая нагрузка и избыток отчетности, низкий престиж научной профессии в обществе, недостаток наставничества и поддержки, неустойчивое или временное трудоустройство, а главное, — низкая оплата труда. Отметим, что заметный рост доходов молодых ученых преимущественно связан с повышением по должности. При этом период роста статуса ученого и получение сопутствующей достойной оплаты труда в науке занимает не менее 20–25 лет после окончания вуза [12].

Ряд исследователей отмечают заметное снижение привлекательности для молодежи и рабочего места преподавателя вуза, прежде всего, из-за низкой оплаты труда преподавателя вуза [21]. Следует отметить, что данная тенденция сохраняется и в настоящее время [1].

Вместе с тем некоторые исследователи отмечают позитивные изменения в системе подготовки научных кадров высшей квалификации в отдельных университетах Российской Федерации. Так, в исследовании С. К. Бековой и Е. Т. Терентьева показано, что универ-

ситетами вносятся изменения в правила приема в аспирантуру, где традиционные экзамены по специальности и иностранному языку дополняются собеседованием и конкурсом портфолио, создаются специальные подразделения (дирекции, аспирантские школы и др.), курирующие аспирантские образовательные программы [5].

Для привлечения молодежи предлагаются исследовательские гранты, участие во множестве различных конкурсов молодых ученых. Российской академией образования проводится конкурс молодых ученых в области наук об образовании на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке». В исследовании С. В. Жучковой и Д. М. Павлюк отмечаются приоритетные меры поддержки аспирантуры в вузах, участвующих в программе [9]. Самой распространённой мерой поддержки аспирантуры оказалась финансовая поддержка аспирантов в форме грантов, стипендий, трудоустройства. Реже применяются меры поддержки результативности аспирантуры, связанные с повышением качества отбора и подготовки аспирантов, совершенствованием научного руководства, привлечением партнеров вуза к подготовке аспирантов.

Результаты и обсуждение. В связи с этим особый исследовательский интерес вызывает категория ученых, достигших высоких результатов в профессиональной деятельности, основавших научные направления или научные школы и сохраняющих творческую продуктивность в преклонном возрасте [23; 24; 26; 27]. На важность развития научных школ, их институализации для эффективного функционирования научно-образовательных организаций указывают О. Ю. Васильева, И. В. Иванова и др. [11]. Весомый вклад научной школы в формирование нового поколения исследователей, способных обеспечить как развитие научного знания, так и преемственность в научном сообществе, отмечают Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова [10].

Применительно к подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации для системы образования в специальном распоряжении Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года отмечается важность развития аспирантуры и докторантуры на фундаменте авторитетных научных школ российских образовательных и научных организаций, ведущих педагогические исследования*. Приобщение молодых ученых к исследовательской традиции научной школы обеспечивает качество научных исследований, а также перспективы молодых исследователей остаться в профессии [2].

* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р.

В науковедении понятие «научной школы» впервые было определено М. Г. Ярошевым в 1977 г. Вместе с тем до настоящего времени сохраняются различия в трактовке его содержания. Понятие научной школы претерпевает изменения, сохраняя при этом существенные характеристики, а именно, включает преемственность норм и ценностей научного сообщества, содержания основополагающих научных концепций [32]. Авторы выделяют три типа научных школ: 1) научно-образовательная школа; 2) школа — исследовательский коллектив; 3) школа-направление.

В настоящем исследовании мы обратились к анализу творческой продуктивности ученого, посвятившего себя научно-педагогической деятельности, значимым результатом деятельности которого стало основание научной школы. Следует отметить, что для появления и успешного функционирования научной школы в рамках социогуманитарного направления необходимо, как полагают Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова, наличие нескольких условий [10]:

- творческая активность лидера (лидеров), наличие институциональной и организационной основы для проведения исследований и обмена научными идеями, наличие разделяемых представителями научной школы профессионально-этических установок;

- период становления, достаточный для формирования научного сообщества, ведущего исследования по определенному научному направлению на общих методологических основаниях. Как правило, период становления научной школы охватывает не менее 20 лет.

- признаваемый коллегами научный результат деятельности школы, в том числе разработка специального методического инструментария и иных значимых аспектов социально-гуманитарного исследования;

- обеспечение развития научной школы и достижения научного результата несколькими поколениями ученых за счет притока молодых исследователей.

Обратимся к анализу вклада в развитие психологической науки и системы отечественного образования Валерии Сергеевны Мухиной — основателя и руководителя научной школы «Феноменология развития и бытия личности», которая получила особый статус — «Научная школа РАО». Основанием обращения авторов к феномену научной школы В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности» послужил ряд значимых обстоятельств. Прежде всего тот факт, что данная научная школа может считаться идеальным образцом научной школы социогуманитарного направления *научно-образовательного типа* (по М. Г. Ярошеву).

Научную школу В. С. Мухиной отличает значимая, на наш взгляд, с точки зрения науковедения особенность. Основание школы и ее становление пришлось на период относительной социально-политической стабильности, а ее рассвет и широкая известность пришлось на период смены социально-политического устройства государства со всеми сопутствующими трансформациями в науке и образовании. Примечательно, что лидер научной школы, хорошо известный за рубежом, уже имеющий в разных частях света учеников, и не помышлял о том, чтобы искать лучшие условия для реализации своих научных идей где-либо кроме Отечества. Совершенно справедливо А. И. Савенков назвал В. С. Мухину звездой первой величины на научно-психологическом небосклоне [29]. Еще одним значимым обстоятельством обращения к данной школе является принадлежность авторов статьи к данной исследовательской традиции [6; 22].

Этапы зарождения, становления и развития научной школы, оформление институционального статуса. Зарождение научной школы, определение ее концептуальной рамки пришлось на 1972 год, когда В. С. Мухина защитила докторскую диссертацию и стала работать над концепцией феноменологии развития и бытия личности [20]. Официальной датой основания научной школы «Феноменология развития и бытия личности» В. С. Мухиной принято считать 1988 год — в это время на факультете педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета была создана кафедра педагогической психологии, позднее переименованная в кафедру психологии развития личности. Становление школы, оформление концептуальных оснований охватило не менее двух десятилетий (70–80-е годы XX столетия).

Представим этапные для становления научной школы достижения ее лидера. В. С. Мухина — ведущий отечественный психолог с мировым именем: в 1965 году защитила кандидатскую диссертацию, в 1972-м — докторскую; действительный член Российской академии образования, член Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования; доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации (1992), лауреат Премии Президента Российской Федерации в области образования (1998), заслуженный работник высшей школы (2007); с 1988 по 2018 г. — заведующая кафедрой психологии развития МПГУ, с 1992 по 1998 г. одновременно занимала должность директора Института развития личности РАО; основатель, учредитель и главный редактор журнала «Развитие личности» (основан в 1997 году); председатель диссертационного совета Д 212.154.12 по защите диссертаций на со-

искание ученой степени доктора психологических наук; член Союза писателей России; член редакционных коллегий журналов «Вопросы психологии», «Народное образование».

Профессионально-этические установки лидера стали неотъемлемой частью научного наследия научной школы, которые составили профессиональное кредо представителей школы. В многочисленных публикациях В. С. Мухиной и личном общении подчеркивается значимость развития чувства личности и ответственности человека за свое место в пространстве социальных отношений. Не случайно в связи с этим судьбоносными становились для учеников научной школы встречи с Учителем. Глубоко, сердечно, почтительно о личности Учителя пишут ее ближайшие ученики [3; 13]. Присущая Валерии Сергеевне внутренняя свобода в научном творчестве, академической дискуссии и обыденной жизни вместе с высокой требовательностью в вопросах этики являла для учеников недостижимый идеал и вместе с этим мощный стимул к развитию. Следует согласиться с рефлексией С. В. Мелкова [13] на бесценный опыт общения с Учителем. Уверены, что все без исключения ученики испытали живительную мощь побуждения к личностному развитию и научному творчеству, исходящую от Учителя-мастера — Валерии Сергеевны Мухиной.

Теоретико-методологическая основа научной школы В. С. Мухиной на протяжении всего творческого пути оставалась в поле пристального исследовательского внимания автора. Так, в своей фундаментальной работе «Личность: Мифы и Реальность» [18] автор раскрывает объяснительные возможности идеи о «Великом поле общественного сознания» как феноменологической сущности результата практической и духовной деятельности человечества [18, с. 13]. Основополагающие идеи получили широкое освещение на страницах журналов, монографических изданий, учебников психологии для студентов высших учебных заведений (учебник «Возрастная психология. Феноменология развития» выдержал 18 изданий общим тиражом более 200 000 экз. (1-е изд. — М.: Академия, 1997; 18-е изд. — М.: Наука, 2022) [19], текстах квалификационных работ, научных исследованиях членов научной школы [2], практических психотехнологиях и техниках, методах психологической диагностики и коррекции. Особое место в научном наследии В. С. Мухиной занимает научная монография «Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты)», выдержавшая семь изданий (2007, 2010, 2013, 2014, 2017, 2019, 2020 гг.) общим тиражом 21 000 экз. Следует отметить, что концепция феноменологии развития и бытия личности В. С. Мухиной в научном сообществе принята как фундаментальная

по уровню обобщения теория личности, ставшая методологической основой теоретических и прикладных исследований самого автора и широкого круга представителей научной школы.

Признание научного результата деятельности научной школы «Феноменология развития и бытия личности» в своей основе определяется продуктивными идеями ее автора и высоким уровнем их теоретической разработки и практической реализации. В центре исследовательского интереса В. С. Мухиной и ее учеников неизменно остается проблема феномена человека как личности.

Масштаб научной школы отчетливо проявляется не только в глубине и новизне научных идей ее лидера, но и широте исследовательской повестки. На разных этапах деятельности научной школы «Феноменология развития и бытия личности» на первый план выходили актуальные для науки и психологической практики направления: «Структура самосознания личности»; «Этническое самосознание в контексте межэтнических отношений»; «Механизмы формирования и развития (идентификация-обособление) человека как социальной единицы и как уникальной личности»; «Диагностика и психологическое сопровождение личности на всех этапах ее развития в нормальных и в экстремальных условиях»; «Личность и этносы в условиях интернализации и глобальной аккультурации»; «Личность в экстремальных условиях ее развития и бытия»; «Психологическое сопровождение человека, пережившего стресс от природных, техногенных и социальных катастроф»; «Психологическое сопровождение детей, подростков и взрослых, находящихся длительное время в ситуации депривации».

Исследуя феномен человека как личности, В. С. Мухиной открывался горизонт видения личности на этапах онтогенеза в самых разных ипостасях, в ее возвышенных, вдохновляющих проявлениях и трагических исходах [15]. Исследования основателя научной школы и ее последователей способствовали возврату в исследовательскую повестку психологического анализа проблемы творчества человека на поздних этапах онтогенеза [18; 23; 25; 29; 30]. В своей фундаментальной работе «Личность: Мифы и Реальность» В. С. Мухина раскрывает психологические механизмы творчества и феноменологическую сущность самой творческой личности: «Принадлежа своему историческому времени, своему социальному и психологическому пространству, творец представляет в мире самого себя, свой сущностный внутренний мир и свое непобедимое стремление выразить себя. Сущностная особенность творящего состоит в том, что он не может не выразить себя через свое творчество» [18, с. 953].

Методология научной школы В. С. Мухиной позволила ее автору подступиться к исследованию трагических вариантов развития личности. Результаты исследований и обобщения опыта оказания психологической помощи осужденным за тяжкие преступления на длительные сроки вплоть до пожизненного заключения были представлены в монографии «Отчужденные: абсолют отчуждения», что бесспорно обогатило понимание феномена личности в условиях заключения [15].

Уникальность научной школы «Феноменология развития и бытия личности» и вместе с тем притягательность для молодых исследователей, по мнению многих представителей научной школы, проявлялась в том, что на каждом этапе становления и развития научной школы у ее лидера была развернутая исследовательская повестка. Каждый исследователь, который «вливался» в школу, мог рассчитывать на вовлечение в процесс решения перспективной исследовательской задачи, как правило, разворачиваемой в тему кандидатской или докторской диссертации. Для многих учеников В. С. Мухиной приобщение к исследовательской традиции научной школы сопровождалось участием в научных экспедициях по разным регионам нашей страны. При этом Учитель ориентировал своих последователей на решение не только ближайших, тактических целей, но также на видение стратегических целей научной школы и психологической науки в целом. Знакомство с наукой многих учеников Валерии Сергеевны начиналось с очарованности личностью Учителя, но затем становилось очевидным, что сам Учитель очарован наукой.

Научный авторитет научной школы В. С. Мухиной, признание в профессиональном сообществе психологов, педагогов, этнографов, деятелей искусства и других ученых, заинтересованных в изучении и развитии личности, опирается на мощную теоретико-методологическую базу и непрерывные масштабные эмпирические исследования. Народы Севера России, Дальнего Востока, Центра и Юга России — такова неполная география исследовательских экспедиций, возглавляемых В. С. Мухиной. В таких исследовательских марафонах молодые ученые приобщались к методологии и методам проведения полевых психологических и этнопсихологических исследований, проводилась апробация оригинальных авторских методик. Исследовались особенности структуры самосознания коренных малочисленных народов и титульных этносов, межэтнических отношений в республиках Кавказа, Якутии, русских и казачества как специфической социальной группы, другие значимые для науки и практики феномены. Помимо исследований на территории России проводились исследования

в странах СНГ и в странах дальнего зарубежья: Болгарии, Германии, Греции, Испании, Польше, Китае, Монголии, Корее, Вьетнаме, Индии, США, Кубе, Колумбии, Чаде, Бенине, Анголе и др. Можно с полной уверенностью утверждать, что научная школа «Феноменология развития и бытия личности» обоснованно имеет международный статус. Нельзя не отметить отдельную линию проводимых В. С. Мухиной и ее учениками исследований, которые затрагивали религиозный аспект бытия личности: ценностно-смысловое содержание самосознания и понимание жизненного пути православными клириками, роль человеческих страстей в отчуждении личности от своего Я и др. Исследования, проводимые в рамках научной школы, в подавляющем большинстве имеют междисциплинарный прорывной характер.

Исследовательская повестка научной школы и практика психологической помощи. Несомненным достоинством научной школы В. С. Мухиной является не только генерация нового знания в области возрастной психологии и психологии личности, но и разработка на их основе новых психологических техник, открытие новых направлений деятельности практикующих психологов. В рамках научной школы была разработана и реализована концепция специализированного кабинета детского психолога, специальные куклы для коррекционной работы, комплект стимульного материала для оказания экстренной психологической помощи, специальные кресла для кабинета детского психолога, комплекты диагностических методик для психологического кабинета, методика и стимульный материал для обогащения телесного опыта детей, оставшихся без попечения родителей в младенческом возрасте (метод психологической коррекции образа тела — психо-массаж), рекомендации по созданию приемных семей и др.

Следует отметить, что каждая научная работа, кандидатская или докторская диссертация, выполненная в научной школе В. С. Мухиной, в обязательном порядке содержала выход на практику, предполагала разработку диагностических и развивающих методик. Такой подход частично объясняет весьма примечательную особенность научной школы, а именно, мгновенную реакцию лидера научной школы и ее последователей на вызовы, с которыми сталкивалась страна в конце XX — начале XXI века. Усилиями В. С. Мухиной была инициирована Федеральная целевая программа «Дети Чернобыля» (1988–1999), в которой научная школа приняла активное участие. Были получены научные результаты, отражающие особенности психического развития детей, пострадавших от аварии на Чернобыльской АС, а также проведена масштабная работа по подготовке практических психологов к работе с детьми регионов России и Белоруссии, пострадавших

от аварии. Было подготовлено более 50 практических психологов для системы образования пострадавших регионов. Значительная часть из них продолжила обучение в аспирантуре и успешно ее завершила защитой кандидатских диссертаций.

В трагические для страны и ее граждан часы В. С. Мухина со свойственной ей отвагой вступала в борьбу за человека вне зависимости от трудности проблемы. Так, она осуществляла организацию и научно-методическое обеспечение психологической помощи пострадавшим от Спитакского землетрясения (1988 г.), террористического акта в Буденовске (1995 г.) и Беслане (2004 г.).

Результаты исследований научной школы благодаря чуткости ее лидера к актуальным проблемам общества были востребованы при реализации широкого спектра государственных программ, ориентированных на поддержку детей и подростков различных категорий: Федеральная целевая программа «Дети России»: «Дети-сироты», «Одаренные дети», «Дети-инвалиды»; программа РАО «Будущие лидеры России»; «Реабилитация матери и ребенка в условиях лишения свободы» и др.

Популяризация научных знаний о психологии человека. На протяжении всей истории становления и развития научной школы ее лидер и представители школы активно проводили работу по популяризации психологических знаний. В сети интернет неизменно популярны видеолекции «Человек на пересечении созданных им реалий» (канал «Культура. Россия» 2012–2014 гг., 2020 г.). Книга «Таинство детства» [14] получила признание не только в профессиональной среде психологов и педагогов, но и членов Союза писателей. Став членом Союза писателей, Валерия Сергеевна Мухина взяла писательский псевдоним Валерия Флай (Fly). Под этим псевдонимом в книге «Личность: Мифы и Реальность» размещены 13 эссе о типичном и уникальном в душевных движениях человека. Валерию Сергеевну часто приглашали известные режиссеры в качестве научного консультанта при работе над фильмами для детей. С особой теплотой В. С. Мухина говорила о творчестве Ролана Быкова. Отмечала удивительную глубину понимания психологии детей, которая находила отражение в его творчестве.

Наличие в составе научной школы ученых нескольких поколений и вклад в развитие образования. В настоящее время к научной школе В. С. Мухиной себя причисляют более 155 кандидатов и более 25 докторов психологических наук. При этом непосредственное научное руководство подготовкой 73 кандидатов и 20 докторов психологических наук осуществлялось лично В. С. Мухиной, в том числе 13

иностранцев из стран Америки, Европы, Азии и Африки.

Коллектив научной школы, ведомый ее лидером, принимал участие в разработке Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по психологическим и педагогическим специальностям. В рамках научной школы создана внушительная база научной и учебно-методической литературы. Представителями научной школы В. С. Мухиной опубликовано более 700 научных изданий. В. С. Мухина является автором более 60 монографий, 40 учебных пособий, в их числе базовые учебники и учебные пособия для высшей и средней школы, концепция и комплект рабочих материалов для специализированного кабинета детского психолога.

Для будущих психологов практиков и исследователей. В академических текстах, популярных изданиях и интервью Валерия Сергеевна стремилась предельно ясно донести до своих учеников важные для нее и принятые в научной школе истины о том, что при всем богатстве знаний о психологии человека, детство человека всегда остается тайной, неразложимой на измеряемые единицы. Чрезвычайно важно сохранить понимание о том, что не существует схем, по которым можно описать, а затем сформировать личность человека. Поэтому следует бережно относиться к праву каждого человека определять свой собственный уникальный жизненный путь.

Заключение. Достаточно беглый анализ понятия «научная школа» как науковедческой категории показал, что в научном сообществе сформировалось определенное понимание данного понятия, которое обладает значимым объяснительным потенциалом.

В обобщенном виде содержание понятия «научная школа» определяется как сообщество ученых, осуществляющих научную деятельность под руководством лидера, объединенных общей методологией и исследовательской программой, способных генерировать значимый научный результат, признаваемый академическим сообществом, осуществляющих воспроизводство последующих поколений ученых.

Основание научной школы в стенах высшего учебного заведения способно количественно и качественно изменить уровень развития науки в образовательной организации, обеспечить производство научного знания и преемственность в научном сообществе. При этом важно понимать, что формирование научной школы — не быстрый процесс, он требует значительных временных, организационных и финансовых ресурсов, бережного отношения к научным кадрам со стороны управленческого состава науки.

Анализ творческого наследия В. С. Мухиной позволил содержательно раскрыть значимые линии развития и становления научной

школы и оценить существенный вклад ученого в развитие отечественной психологической науки и образования.

Неизменно высокий уровень научных достижений на этапах становления и развития научной школы «Феноменология развития и бытия личности» позволяет утверждать, что ее основатель В. С. Мухина как уникальная творческая личность и большой ученый приложила огромные усилия по возвращению научных кадров для отечественной психологии, создала отечественную и мировую психологию как науку и как высокое искусство помощи нуждающимся.

Список литературы

1. Басюк В. С., Краснощеков Н. А. Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние. Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование, 2023. 21(4), С. 7–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56170163> (дата обращения: 25.12.2025).
2. Басюк В. С., Дугарова Т. Ц. Феноменология развития и бытия личности: ценностно-смысловые ориентиры, Ценности и смыслы, 2025. 2(96), С. 99–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=81456486> (дата обращения: 25.11.2025).
3. Басюк В. С. Валерия Сергеевна Мухина — пассионарий уникальности человеческой личности. Развитие личности, 2025. 1, С. 44–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82474635> (дата обращения: 15.11.2025).
4. Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Жучкова С. В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры. Высшее образование в России, 2022. 31(11), С. 9–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49900635> (дата обращения: 01.12.2025).
5. Бекова С. К., Терентьев Е. А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России. Высшее образование в России, 2020. 29(6), С. 51–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43036403> (дата обращения: 05.12.2025).
6. Двойнин А. М. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.01. Москва. 2007. 22 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15876896> (дата обращения: 14.12.2025).
7. Жучкова С. В. Как устроен прием в аспирантуру в российских вузах? Университетское управление: практика и анализ, 2022. 26(2), С. 92–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49582634> (дата обращения: 12.12.2025).
8. Жучкова С. В., Бекова С. К. Аспирантура не для всех? Как за время вузовских реформ аспирантура сконцентрировалась в ведущих вузах. Вопросы образования, 2023. 1, С. 109–125. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52256917> (дата обращения: 12.12.2025).
9. Жучкова С. В., Павлюк, Д. М. Аспирантура в приоритете? Совершенствование аспирантуры как элемент программ развития вузов «Приоритета-2030». Университетское управление: практика и анализ, 2024. 28(1), С. 21–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67878338>. (дата обращения: 12.12.2025).
10. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Научная школа в вузе в контексте междисциплинарных исследований образования. Педагогический журнал Башкортостана, 2024. 3(105), С. 82–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75193589> (дата обращения: 11.12.2025).
11. Иванова С. В. Научная школа: цели, преимущества и риски институали-

зации. Ценности и смыслы, 2022. 1(77), С. 6–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48239202> (дата обращения: 10.12.2025).

12. Ключарев Г. А., Савенков А. И., Бакланов П. А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения. Социологические исследования, 2016. 9(389), С. 117–125. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26687700> (дата обращения: 05.12.2025).

13. Мелков С. В. Ученый в зеркале своей теории. Учитель в зеркале моей души. Развитие личности, 2015. 1, С. 191–204. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23860756> (дата обращения: 13.12.2025).

14. Мухина В. С. Таинство детства. В 2 т. 3-е изд. Екатеринбург: ГИПП Урал. рабочий, 2005. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19921131> (дата обращения: 15.12.2025).

15. Мухина В. С. Отчужденные: абсолют отчуждения. Москва: Прометей, 2009. 704 с.

16. Мухина В. С. Научное творчество и его амбивалентная феноменология. Развитие личности, 2016. 2. С. 181–208. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26452054> (дата обращения: 15.12.2025).

17. Мухина В. С. О других и о себе. Развитие личности, 2020. 1, С. 35–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43950902> (дата обращения: 15.12.2025).

18. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) 2-е изд. Екатеринбург: ИнтелФлай. 2020. 1072 с.

19. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития и бытия личности. Учебник для студентов ВУЗов: В 2 т. Т. 1. 18-е изд., перераб. и доп. Москва: Наука. 2022. 617 с.

20. Мухина В. С. Научная школа академика РАО, доктора психологических наук, профессора В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». Научные школы Московского педагогического государственного университета. Вып. 2. М.: Московский педагогический государственный университет. 2023. С. 58–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54147202> (дата обращения: 12.12.2025).

21. Попков В. А., Коржув А. В. Теория и практика высшего профессионального образования. Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. Москва: Академический проект. 2010. 343 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22317862>

22. Поставнева И. В. Особенности образа тела у детей с физическими дефектами (на материале работы с детьми 6 лет). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.13. Москва. 1996. 17 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24557683> (дата обращения: 02.12.2025).

23. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий. Развитие личности, 2009. 2, С. 100–115. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13030292> (дата обращения: 01.12.2025).

24. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста. Москва: Известия института педагогики и психологии образования. 2020. С. 167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43029960> (дата обращения: 01.12.2025).

25. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Песков В. П. и др. Творческая продуктивность учёных старшего возраста. Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal), 2020. 7(2), С. 233–242. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48510817> (дата обращения: 02.12.2025).

26. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Психологические механизмы развития личности на этапе акме. В Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. Москва: Известия института педагогики и психологии образования. 2023. С. 266–271. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63300185> (дата обращения: 08.11.2025).

27. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных

в творческую деятельность. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 2025. 3(33), С. 63–75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24181143> (дата обращения: 08.11.2025).

28. Савенков А. И., Воронцов М. А. Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 2016. 2(36), С. 41–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26223884> (дата обращения: 04.12.2025).

29. Савенков А. И. В. С. Мухина — звезда первой величины на научно-психологическом небосклоне. Развитие личности, 2025. 1, С. 41–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82474633> (дата обращения: 04.12.2025).

30. Сахарова Т. Н. Особенности бытия и развития личности на поздних этапах онтогенеза в контексте идей В. С. Мухиной. Развитие личности, 2018. 4, С. 41–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38511309> (дата обращения: 03.12.2025).

31. Семенов И. Н., Ларионова Л. И., Поставнев, В. М. Развитие психологии и педагогики одаренности в современном российском образовании (в связи с 65-летним юбилеем члена-корреспондента РАО А. И. Савенкова). Известия Российской академии образования, 2023. 3(63), С. 279–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54748185> (дата обращения: 08.12.2025).

32. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа / М. Г. Ярошевский // Школы в науке. Москва: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр РАН «Издательство «Наука», 1977. С. 7–97.

Дата поступления статьи в редакцию: 25.12.2025

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 25.12.2025

Acceptance for publication: 28.04.2026



Опыт взаимодействия Российской академии образования и образовательных организаций: конкурс молодежных образовательных проектов «Территория культуры»

Уба¹ Екатерина Владимировна, Феоктистова² Наталия Андреевна, Баграмян³ Эммануил Робертович

¹ Кандидат филологических наук, руководитель Центра развития образования, Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

E-mail: uba_ev@mail.ru

SPIN-код: 4472–6741

² Кандидат технических наук, главный эксперт лаборатории научных подходов в управлении образовательными системами, Центр развития образования, Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

E-mail: feofamilynat@yandex.ru

ORCID: 0000–0002–0030–7390

³ Кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра развития образования, Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

E-mail: er.bagramyan60@yandex.ru

ORCID: 0000–0003–3608–902X

Аннотация. В статье представлен опыт конструктивного взаимодействия Российской академии образования и образовательных организаций через проведение конкурса проектов «Территория культуры» с участием представителей научно-педагогического сообщества из всех федеральных округов России при поддержке региональных научных и научных центров РАО. Описан один из подходов к выявлению лучших педагогических практик и привлечению к совместной научно-практической деятельности наставников и молодых педагогов, а также научных руководителей, сопровождающих проекты творческих студентов и учителей.

Статья имеет практическую значимость для популяризации и тиражирования эффективных педагогических практик формирования социокультурной / предметно-пространственной образовательной среды, что может найти применение в педагогической деятельности руководителей и педагогов-наставников в системе образования.

Ключевые слова: взаимодействие, социокультурная образовательная среда, предметно-пространственная образовательная среда, научная деятельность, проектная деятельность, молодежь, педагогические практики.

Для цитирования: Уба Е. В., Феоктистова Н. А., Баграмян Э. Р. Опыт взаимодействия Российской академии образования и образовательных организаций: конкурс

молодежных образовательных проектов «Территория культуры» // Известия Российской академии образования. 2026. № 2 (74). С.264–278

Experience of Cooperation Between the Russian Academy of Education and Educational Organizations: Competition of Educational Projects «Territory of Culture»

Uba¹ Ekaterina V., Feoktistova² Nataliya A., Bagramyan³ Emmanuel R.

¹PhD in Philology, Head of the Center for Education Development, Russian Academy of Education, Russia, Moscow

E-mail: uba_ev@mail.ru

SPIN-код: 4472–6741

²PhD in Technical Sciences, Chief Expert of the Education Development Center, Russian Academy of Education, Russia, Moscow

E-mail: feofamilynat@yandex.ru

ORCID: 0000–0002–0030–7390

³PhD in Education, Deputy Head of the Education Development Center, Russian Academy of Education, Russia, Moscow

E-mail: er.bagramyan60@yandex.ru

ORCID: 0000–0003–3608–902X

Abstract. *The article presents the experience of constructive interaction between the Russian Academy of Education and educational organizations through the Territory of Culture Project Competition with the participation of representatives of the scientific and pedagogical community from all federal districts of Russia with the support of Regional Scientific and Research Centers of the Russian Academy of Education. It describes one of the approaches to identifying the best pedagogical practices and involving mentors and young teachers, as well as academic supervisors, in joint scientific and practical activities to support the projects of creative students and teachers.*

The article is of practical significance for the popularization and replication of effective pedagogical practices for the formation of a sociocultural/subject-spatial educational environment, which can be applied in the pedagogical activities of managers and mentors in the education system.

Keywords: *socio-cultural educational environment, subject-spatial educational environment, scientific activity, project activity, youth, pedagogical practices.*

For citation: *Uba E. V., Feoktistova N. A., Bagramyan E. R. Experience of cooperation between the Russian Academy of Education and Educational Organizations: competition of educational projects «Territory of Culture» // Bulletin of the Russian Academy of Education. 2026. No. 2 (74). P. 264–278*

В 2025 году Российской академией образования совместно с Московским государственным институтом культуры был проведен

II Конкурс молодежных образовательных проектов «Территория культуры» (далее — Конкурс). «Социокультурная образовательная среда», «Предметно-пространственная образовательная среда», «Культурно-образовательные инициативы: региональный проект», «Творческое образование для будущего» — таковы номинации Конкурса. Первый Конкурс Российской академией образования организован и проведен в 2023 году, в дни II Международной Ассамблеи РАО «Педагог и время» (16–18 апреля 2023 г.) были подведены его итоги.

Одним из значимых полученных результатов стало привлечение к участию в Конкурсе представителей всех федеральных округов нашей страны: по совокупности двух Конкурсов более 400 проектов молодых педагогов и исследователей поступили для экспертной оценки из 67 городов Российской Федерации.

Важным представляется участие в организации и проведении Конкурса всех региональных научных и научных центров РАО (далее — РНЦ и НЦ РАО), созданных на базе ведущих университетов и известных своими достижениями в области научно-педагогических исследований; на момент проведения I Конкурса партнерская сеть РАО насчитывала 42 центра в регионах России (подробнее см. об этом — Боргояков С. А., Уба Е. В.) [1], в 2025 году РНЦ и НЦ РАО было уже 69. Именно на выявление и актуализацию механизмов взаимодействия научных и образовательных организаций был изначально направлен Конкурс.

Необходимость реализации различных практик взаимодействия РАО — РНЦ/НЦ — образовательная организация, в качестве одной из которых выступает «Территория культуры», продиктована, с одной стороны, такой целью деятельности Российской академии образования, как «обеспечение научно-методического руководства научными и образовательными организациями в сфере наук об образовании» [8]. С другой стороны, отвечает запросу актуальной повестки современной образовательной политики Российской Федерации в части формирования и сохранения единого научно-образовательного пространства.

«Решение задач организации систем образования в пространственном формате, — по бесспорному утверждению С. В. Ивановой, — возможно только на основе интеграции теории и практики» [3, с. 7]. Иными словами, одним из главных факторов развития единого научно-образовательного пространства является синтез научного знания и прикладного опыта, реализация чего должна осуществляться на основе выстроенного, системного, учитывающего интересы обеих сторон и государства взаимодействия научных и образовательных

организаций. Совершенно очевидно, что продуктивность разрешения немалого количества проблем сегодня зависит в большей степени от готовности и умения включаться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества, сотворчества, чем от индивидуальных качеств и умений личности. Когда мы говорим о едином научно-образовательном пространстве, то априори подразумеваем высокого уровня сопряженность — ту, о которой В. В. Гусев и Е. А. Кузьмин пишут, что это интеграция «двух составных частей — науки и образования как сферы приложения интеллектуальных усилий, с одной стороны, и пространства страны как территориальных локусов жизни граждан — с другой» [2, с. 384]. Рассуждая о современных ориентирах развития системы образования нашей страны, исследователи справедливо утверждают, что «научно-образовательное пространство является той генерирующей идеей, вокруг которой выстраивается стратегия коммуникаций основных образовательных акторов» [2, с. 384]. В таком контексте Конкурс молодежных образовательных проектов выступает как один из инструментов создания единого научно-образовательного пространства вокруг его методологического ядра — Российской академии образования, а основным механизмом, запускающим и стимулирующим консолидирующие процессы, безусловно, является взаимодействие академии и ведущих вузов страны, на базе которых созданы и действуют РНЦ и НЦ РАО.

Исходя из того, что взаимодействие как интегрирующий фактор представляет собой процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов образовательной системы друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность, связь и согласованную деятельность по достижению совместных, значимых для них целей и результатов, Положением о проведении Конкурса обозначена область полномочий академии и партнерской сети научных центров. В частности, пунктом 2.1 Положения зафиксировано следующее: «Организационно-методическое обеспечение и консультационное сопровождение Конкурса осуществляется Центром развития образования РАО (Федеральный оператор Конкурса)» [4]. В пункте 2.2 прописано: «Организационно-техническое и экспертное сопровождение I и II этапов Конкурса осуществляется региональными научными и научными центрами РАО (Региональные операторы Конкурса)» [4].

Так, работу с методологическим аппаратом, форматом конкурсной заявки, технической экспертизой представленных проектов, а также оказание консультационной поддержки конкурсантам и организацию деятельности большого экспертного совета Конкурса проводил Центр развития образования РАО под руководством Уба Е. В., руководите-

ля Центра развития образования РАО, кандидата филологических наук. Региональные научные и научные центры РАО взяли на себя серьезную нагрузку по выявлению интересных практик и привлечению к участию в Конкурсе проектных команд, организационному и научно-методическому сопровождению участников и региональных экспертов Конкурса.

О поиске образовательными организациями продуктивных, заслуживающих внимания практик по созданию и развитию социокультурной и предметно-пространственной среды (в соответствии с заявленными в рамках Конкурса с 2023 года номинациями), а также практик реализации культурно-образовательных инициатив или интересных дидактических решений в области творческого образования (в соответствии с номинациями, добавленными Положением о Конкурсе в 2024 году) [6] следует сказать отдельно. Одним из направлений деятельности Российской академии образования является выявление лучшего педагогического опыта, поддержка и сопровождение педагогических проектов, а также привлечение в исследовательскую деятельность молодых педагогов [8]. Конкурс изначально задумывался для молодых, в возрасте до 35 лет, педагогических и научно-педагогических работников. Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [6] позволил расширить и усилить идею Конкурса. Наличие наставника, сопровождающего проект, научного руководителя проекта, старше 35 лет, дало возможность применить принцип преемственности, актуализировать опыт и научный потенциал ученых и научно-педагогических работников более старшего поколения. Таким образом, выявление лучших педагогических практик и привлечение к участию в Конкурсе их акторов шло по двум направлениям: от инициативы молодых педагогов к поиску наставника и (или) научного руководителя проекта и от наставника и (или) научного руководителя к приглашению в совместную проектную деятельность незаурядных, творческих студентов и учителей в возрасте до 35 лет. Именно это позволило собрать для экспертного обсуждения более 200 проектов в каждый год проведения Конкурса и вовлечь в совместную научно-практическую деятельность более 1000 человек — молодых педагогов, наставников, научных руководителей, экспертов и организаторов Конкурса.

Будучи нацеленным, в соответствии со стратегией развития Российской академии образования, на Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных

российских духовно-нравственных ценностей» [7], Конкурс проводился в целях привлечения молодежи, ориентированной на развитие российских территорий и образовательных организаций, в которых студенты или начинающие специалисты учатся и работают, к участию в разработке и реализации проектов, направленных на совершенствование системы образования, развитие социальной и научно-педагогической сфер. Целевой установкой Конкурса стало также содействие реализации приоритетных национальных проектов в сфере науки и образования при непосредственном участии молодежи. Важным для РАО пунктом в перечне целей стала поддержка исследовательской, научной и инновационной деятельности. Следует также отметить фиксацию на выявлении и продвижении результативных педагогических практик, обладающих дидактическим потенциалом методик и технологий.

Не станем особо акцентировать внимание на актуальности выбранной тематики Конкурса, полагая, что она очевидна. Название Конкурса — «Территория культуры», на наш взгляд, задало вектор сопротивления унификации: сохраняя традиции, создаем лабораторию будущего; интегрируем в традиционное образование актуальные культурные коды (например, экологическое мышление или digital-грамотность); моделируем пространство диалога, где переосмысливаются привычные и создаются новые образовательные ландшафты. Конкурс с названием «Территория культуры» в таком понимании становится зоной эксперимента, площадкой для синтеза традиций и инноваций, где рождаются образовательные модели, адекватные вызовам XXI века.

Определяя для участников и экспертов Конкурса образовательную среду как предмет проектной и исследовательской деятельности, мы опирались на суждение С. В. Ивановой о том, что «образовательная среда, выступая как нарративный, коммуникативный феномен, проясняет суть и значение современного образования, подчеркивает необходимость проектирования образовательного пространства как мира будущего» [3, с. 23].

В 2023 году в Конкурсе были выделены две номинации — «Социокультурная образовательная среда» и «Предметно-пространственная образовательная среда» — и обозначены в Положении о Конкурсе следующие позиции:

— под социокультурной образовательной средой понимается часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, субъектов образовательной деятельности, зона непосредственной активности субъекта, его

ближайшего развития и действия [4];

— под предметно-пространственной образовательной средой понимается специально организованное пространство (помещения организации, прилегающие и другие территории, предназначенные для реализации основных образовательных программ), материалы, оборудование, электронные образовательные ресурсы и средства обучения и воспитания обучающихся и студентов, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющие возможность учета их возрастных психофизиологических особенностей и образовательных потребностей и коррекции недостатков их развития, а также способствующие их гармоничному развитию [4].

В 2025 году в Положение были внесены изменения в связи с привлечением к организации и проведению Конкурса в качестве партнера Московского государственного института культуры, на базе которого, под руководством Кудриной Е. Л., доктора педагогических наук, профессора, в 2024 году был создан научный центр РАО. Дополнение коснулось обозначения еще 2 номинаций («Культурно-образовательные инициативы: региональный проект», «Творческое образование для будущего») и соответствующих к этому пояснений:

— под культурно-образовательной инициативой в региональном аспекте подразумевается системная деятельность образовательного учреждения (и/или научных сообществ, педагогических объединений, творческих коллективов, групп) по реализации проектов (программ, концепций, стратегий) культурного и образовательного значения для обучающихся разных возрастных категорий с целью приобщения к духовному, историческому наследию и эстетическим ценностям региона [5];

— под творческим образованием для будущего подразумевается реальная и перспективная программа действий образовательного учреждения по осуществлению творческого подхода с применением педагогических технологий, традиционных и/или инновационных методов, приемов и др. для интенсивного развития у обучающихся разного возраста творческих способностей при освоении любых предметных областей, учебных дисциплин [5].

Для получения наиболее интересных проектов необходимым оказалось создание единого смыслового поля для участников Конкурса, их наставников и экспертов. С этой целью, кроме четко обозначенного в Положении о Конкурсе понятийного аппарата, Центром развития образования РАО при содействии и непосредственном участии РНЦ/НЦ РАО были организованы и проведены 5 научно-методических семинаров. В качестве основных спикеров и научных консультантов

были приглашены доктор философских наук, профессор, академик РАО Иванова С. В., доктор педагогических наук, доктор психологических наук, академик РАО Савенков А. И., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО Савенкова Л. Г., и, кроме того, организаторы Конкурса: Баграмян Э. Р., заместитель руководителя Центра развития образования РАО, кандидат педагогических наук, и Феоктистова Н. А., главный эксперт лаборатории управления образовательными системами Центра развития образования РАО, кандидат технических наук, а также эксперт НЦ РАО МГИК Алексеева Л. Л., доктор педагогических наук, доцент.

По итогам проведения научно-практических семинаров конкурсантам было предложено доработать проекты, консультирование по всем техническим и содержательным вопросам осуществлялось на регулярной основе и по запросу. Далее проекты прошли несколько этапов экспертизы и оценивания: технический, региональный и федеральный, на каждом из которых происходил отбор проектов для следующего этапа. В экспертизе региональных этапов I и II Конкурсов в общей сложности приняли участие 143 эксперта — ученые и специалисты РНЦ/НЦ РАО, преподаватели образовательных учреждений: исследователи в области педагогических, психологических, философских, исторических, филологических, социологических, биологических, культурологии, политических и экономических наук, специалисты по начальному, дошкольному, основному, дополнительному и высшему образованию, учителя английского, французского, испанского, английского, русского языков, литературы, информатики и математики, биологии, физкультуры, хореографии и других дисциплин, эксперты в области качества образования, управления образования, этнокультурного, психологического и инклюзивного образования. Такой широкий подбор специалистов для участия в качестве экспертов представленных на Конкурс работ связан как с региональными особенностями проектов, так и с их разнонаправленностью и многообразием форм представления.

Из 212 конкурсных заявок со всех регионов Российской Федерации в рамках первого этапа Конкурса в 2023 году были отобраны 114 проектов. По итогам экспертизы второго этапа в финал Конкурса вышли 55 проектов. При этом большее количество финалистов (34 проекта), впрочем, как и участников в целом, оказалось в номинации, касающейся социокультурной образовательной среды. В то время как с проектами по конструированию предметно-пространственной образовательной среды к завершающей стадии Конкурса подошел 21 проект. Одной из причин некоторого дисбаланса явилась ни в коей

мере не слабая сторона представленных на обсуждение идей, а, скорее, их достоинство: немалое количество проектов демонстрировали активный выход, что называется, «за периметр» детского сада, школы, колледжа, вуза, включение социума в свою собственную повестку, бесспорно, преобразующее окружающее пространство и задающее курс развитию образовательной организации действительно как территории культуры.

В 2025 году после технической экспертизы представленных на Конкурс материалов на суд жюри было допущено 116 проектов, 29 из них приняли участие во 2 этапе Конкурса: в номинации «Социокультурная образовательная среда» — 16 проектов; в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда — 3 проекта; в номинации «Культурно-образовательные инициативы: региональный проект» — 6 проектов; в номинации «Творческое образование для будущего» — 4 проекта. Как видно из представленной информации, преимущественный выбор конкурсантов вновь остался за проектированием социокультурной образовательной среды. В финал 3 этапа Конкурса вышло 11 проектов.

Поскольку форматы представления конкурсных материалов изначально не были жестко ограничены, в итоге получилась достаточно пестрая картина, что усложнило оценку и выбор лучших проектов. При подготовке ко второму Конкурсу это обстоятельство было учтено и поправлено через серию научно-практических семинаров для участников и экспертов — об эффективности предпринятых мер можно судить по итогам Конкурса 2025 года. В 2023 году среди форм представления проектов оказались и презентация конкретной практики, и видеозапись стендового доклада, и сценарный план отдельного мероприятия, и видеоролик с демонстрацией хода реализации проекта, и образовательный проект, и методическая разработка, и научная статья. В 2025 году внимание конкурсантов было изначально сосредоточено на возможности распространения, потенциале тиражируемости выявленных Конкурсом эффективных педагогических практик, поэтому подавляющее большинство конкурсных материалов было представлено в формате методической разработки.

В итоге экспертами Конкурса в 2023 году были выбраны в качестве лучших нижеприведенные проекты:

«Слово родной земли: страницы сказок коренных народов Приамурья» (Хабаровский педагогический колледж, г. Хабаровск) — гран-при в номинации «Социокультурная образовательная среда»;

«Агрошкола. Новый формат социальной экосистемы» (МАОУ-СОШ № 137, п. Шабровский, г. Екатеринбург) — гран-при в номинации

«Предметно-пространственная образовательная среда»;

«Наставничество семьи детей с умственной отсталостью в реализации профориентационной образовательной экосистемы: Взгляд поколения Y» (ГБОУ № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга) — 1 место в номинации в «Социокультурная образовательная среда»;

«Региональная студенческая лаборатория «Семейная робототехника» (Шуйский филиал ИвГУ, г. Шуя) — 1 место в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда»;

«Танцевальный Петербург» (разработка экскурсий) (РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург) — 2 место в номинации «Социокультурная образовательная среда»;

«Музейный квест в образовательной и воспитательной деятельности вуза» (МГПУ имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск) — 2 место в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда»;

«Сохранение и возрождение Шишкевской глиняной игрушки» (МГПУ имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск) — 3 место в номинации «Социокультурная образовательная среда»;

«Организация инженерного волонтерства как элемента социокультурной образовательной среды допрофессиональной подготовки школьников к инженерным специальностям» (ТГПУ совместно с детским технопарком «Кванториум», г. Томск) — 3 место в номинации в «Социокультурная образовательная среда»;

«Организация предметно-пространственной среды STEAM-образования дошкольников» (Центр развития ребенка — детский сад «Ромашка», г. Таганрог) — 3 место в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда».

В 2025 году лучшими признаны проекты:

«Образовательный марафон „Сцена Знаний“», (УрГПУ, г. Екатеринбург) — 1 место в номинации «Культурно-образовательные инициативы: региональный проект»;

«Творческая лаборатория будущего педагога — от идеи к реализации» (НовГУ им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород) — 1 место в номинации «Творческое образование для будущего»;

«Адаптация детей с ОВЗ к социокультурной образовательной среде региона средствами экологического воспитания» (Адыгейский государственный университет, г. Майкоп) — 2 место в номинации «Социокультурная образовательная среда»;

«Формирование способности к проектированию траектории роста профессионально-личностного развития будущих спортивных педагогов» (Адыгейский государственный университет, г. Майкоп) — 2 место в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда»;

«Педагогическая мастерская «Медиаволонтеры культуры» (Центр эстетического воспитания детей и молодежи, г. Самара) — 2 место в номинации «Культурно-образовательные инициативы: региональный проект»;

«Творческие мастерские для детей с ОВЗ (Адыгейский государственный университет, г. Майкоп) — 2 место в номинации «Творческое образование для будущего»;

«Сказки в формате аудиокниг для детей дошкольного возраста на адыгском языке» (Адыгейский государственный университет, г. Майкоп) — 2 место в номинации «Творческое образование для будущего»;

«Умная остановка — умный город» (Дагестанский государственный университет, г. Махачкала) — 3 место в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда»;

«Использование современных технологий при изучении финансовой грамотности в школе» (МГПУ им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск) — 3 место в номинации «Предметно-пространственная образовательная среда»;

«Мир глазами ребенка» (Севастопольский государственный университет и ГБОУ СОШ № 19, г. Севастополь) — 3 место в номинации «Культурно-образовательные инициативы: региональный проект»;

«Цифровой гид по горным районам республики Дагестан на примере Сергокалинского района» (Дагестанский государственный университет, г. Махачкала — 3 место в номинации «Культурно-образовательные инициативы: региональный проект».

Даже из перечисления названий проектов победителей и призеров видно разнообразие педагогических практик. Через темы поданных на Конкурс проектов актуализируются вопросы становления жизнестойкой личности, адаптации и развития детей с особыми образовательными потребностями, поддержки образовательного туризма в регионах России, поиска эффективных форм и методов социально-педагогической реабилитации девиантных подростков, профессионально-личностного роста будущих педагогов и др.

Особо отмечены экспертами сразу 2 проекта, выполненные под патронатом Мордовского НЦ РАО (МГПУ имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск): «Музейный квест в образовательной и воспитательной деятельности вуза» как продуманный и реализованный в рамках классического представления о музейной педагогике и «Сохранение и возрождение Шишкевской глиняной игрушки» как пример тонкой культурной настройки инструмента развития детской души. Достаточно высокая степень проработанности методологического

аппарата и предложенное описание педагогической технологии говорят о четкой и скоординированной работе наставника, научного руководителя и проектной команды.

Вызвал живую дискуссию среди экспертов проект команды студентов Шуйского филиала Ивановского государственного университета, направленный на гармонизацию детско-родительских отношений. По утверждению конкурсантов, Региональная студенческая лаборатория «Семейная робототехника» — это не только освоение интересных и продуктивных педагогических находок, но и, что не менее важно, формирование и развитие установок на семейные ценности у самих студентов, вовлеченных в проект, будущих педагогов и будущих родителей, через их непосредственное, заинтересованное участие в организации и сопровождении совместной творческой проектной деятельности родителей и детей. Это один из примеров, как участие в Конкурсе РАО, обеспеченное Ивановским НЦ РАО (Ивановский государственный университет, г. Иваново), само по себе стало инструментом построения образовательной среды.

Отдельно был отмечен проект студенческого объединения «Шторм штаб» (РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург), построенный на идее интеграции дополнительного и основного образования при проведении мероприятий кафедры хореографического искусства и направленный на формирование у студентов навыков проектного менеджмента в области организации танцевальных конкурсов (участие в Конкурсе организовано РНЦ РАО на базе РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург). А также проект «Грамотный Майкоп» (Адыгейский государственный университет, г. Майкоп), продвигающий русский язык в поликультурном образовательном пространстве, создающий специальные условия для речевых коммуникаций, что крайне важно в многонациональном регионе (участие в Конкурсе организовано НЦ РАО в Республике Адыгея на базе Адыгейского государственного университета, г. Майкоп).

Обращаясь к лучшим проектам, представленным на Конкурс в 2025 году, нельзя не заметить, что многие из них являются поиском решений самых актуальных для современного образования вопросов. Таких как специфика формирования социокультурной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Сразу 2 проекта НЦ РАО в Республике Адыгея, посвященных данной тематике, стали победителями Конкурса: «Творческие мастерские для детей с ОВЗ» и «Адаптация детей с ОВЗ к социокультурной образовательной среде региона средствами экологического воспитания».

Проект «Педагогическая мастерская «Медиаволонтеры культуры»,

выполненный под кураторством Самарского НЦ РАО, г. Самара, основной находкой которого является размещение в сети Интернет социально-образовательных видеороликов, раскрывающих страницы прошлого и настоящего культурной жизни Самарского края: в этом авторы проекта видят одно из действенных средств патриотического воспитания школьников — как тех, для просмотра которым и предназначены видеоролики, так и тех, кто непосредственно является их создателями (виртуальные экскурсии и музыкальные проекты создаются силами подростков-волонтеров). Цифровой гид, аудиокниги для детей дошкольного возраста, тренажер для овладения финансовой грамотностью, тестовые задания, онлайн-платформы — вот перечень лишь некоторых из предложенных проектными командами из разных регионов России интересных решений вопросов создания и совершенствования цифровой образовательной среды.

Проект «Образовательный марафон „Сцена Знаний“» Уральского государственного педагогического университета (НЦ РАО УрГПУ, г. Екатеринбург) направлен на интеграцию театрального искусства в образовательный процесс школ и включает разработку специализированного учебно-методического пособия для педагогов, проведение серии образовательных мероприятий для школьников и создание онлайн-сообщества для взаимодействия всех участников. Похожий комплексный подход положен в основу совместного проекта Севастопольского государственного университета и СОШ № 19 г. Севастополя «Мир глазами ребенка» (СевНЦ РАО, г. Севастополь), который представляет фестиваль, вовлекающий школьников, студентов, учителей и педагогов в совместную творческую деятельность через живопись, скульптуру, музыку или театр. К целостным, системообразующим можно отнести и проект «Творческая лаборатория будущего педагога — от идеи к реализации» Новгородского НЦ РАО, г. Великий Новгород, в котором воплощена идея интеграции различных форм совместной деятельности студентов и педагогов — от конференций, семинаров, форумов и мастерских до интеллект-кафе и арт-спектаклей. Живой интерес у экспертов Конкурса вызвал и проект «Формирование способности к проектированию траектории роста профессионально-личностного развития будущих спортивных педагогов» НЦ РАО в Республике Адыгея, г. Майкоп.

Анализируя эти и другие представленные проекты, отметим, что конкурсанты, молодые педагоги и исследователи обращают свое внимание на проблемы именно тех образовательных организаций, где они получают образование или где непосредственно сами работают. Это, с одной стороны, показывает реальную заинтересованность

молодых людей в проектировании образовательной среды в соответствии со своими представлениями и профессиональными планами, с другой стороны, дает достаточно широкий охват Конкурсом образовательных организаций — от школ до университетов, что, если пока и не представляет собой целостно научно-образовательное пространство, конструируемое вокруг Российской академии образования, то, безусловно, демонстрирует заданный в этом направлении вектор.

Завершая обзор Конкурса 2023 и 2025 годов, отметим, что оригинальные решения, а также опыт, полученный в процессе работы над конкурсными материалами, позволяют участникам использовать свои наработки как дидактический материал на проектных сессиях, адаптировать материалы для преподавания студентам в разных учебных курсах, становиться основой программ повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки педагогов, рекомендовать материалы как готовые разработки в условиях педагогических практик студентов. Всему этому есть свидетельства, полученные от РНЦ/НЦ РАО, представляемые в формате ежегодных отчетов о своей деятельности.

Литература

1. Боргояков С.А., Уба Е.В. Основные проблемы формирования исследовательского поля научных центров Российской академии образования как основы единого образовательного пространства России // *Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании, и профессиональном самоопределении: Сборник научных трудов*. Москва: ООО Издательство «Экон-Информ», 2024. С. 24–37.
2. Гусев В.В., Кузьмин Е. А. Тенденции развития научно-образовательного пространства в современной России // *Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Социология. Политология*. 2020. Т. 20, вып. 4. С. 383–387. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-nauchno-obrazovatel-nogo-prostranstva-v-sovremennoy-rossii/viewer> (дата обращения 25.02.2026).
3. Иванова С.В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / С. В. Иванова, О. Б. Иванов. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. 160 с.
4. Положение о конкурсе «Территория культуры»: утв. приказом федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования» от 30 сентября 2022 г. № 126// федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования»: офиц. сайт. URL: <https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2022/10/polozhenie-o-konkurse3compressed.pdf> (дата обращения: 25.02.2026).
5. Положение о конкурсе «Территория культуры»: утв. приказом федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования» от 20 марта 2025 г. № 45// федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования»: офиц. сайт. URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2025/04/territoriya_kultury_polozhenie.pdf (дата обращения: 25.02.2026).
6. Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О про-

ведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» // Президент Российской Федерации: офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47958> (дата обращения: 25.02.2026).

7. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Президент Российской Федерации: офиц. сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.02.2026).

8. Устав федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования»: утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 14 марта 2014 г. № 187 (в ред. от 04 марта 2025 г. № 260) // Правительство Российской Федерации: офиц. сайт, URL: <http://government.ru/docs/all/90656/> (дата обращения: 25.02.2026).

Дата поступления статьи в редакцию: 25.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 25.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 378

Компаративные исследования в сфере наук об образовании: тенденции и перспективы

Бокова¹ Татьяна Николаевна, Кузнецов² Андрей Николаевич

¹ Доктор педагогических наук, профессор РАО, заместитель директора института иностранных языков, профессор кафедры английского языка и лингводидактики, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: tnbokova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-3173-1928

² Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Аналитического центра, Российская академия образования, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: kuznetsov.an@raop.ru

ORCID ID: 0000-0003-1573-5491

Аннотация. Представлены основные результаты заседания Научного совета по сравнительной педагогике Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (Ярославль, 19 марта 2026 г.). Актуальность состоявшегося обсуждения обусловлена поисками в области возможных направлений дальнейших компаративных исследований в современном контексте. Научная новизна материалов связана с рассмотрением в исследовательском поле сравнительной педагогики ряда актуальных вопросов, в т. ч. геополитической устойчивости форматов международного научного сотрудничества, онтологического поворота к анализу «образовательных миров», обеспечения суверенности системы образования, цифровизации как гуманитарного и образовательного вызова. Важно, что участниками представлены не только теоретические наработки, но и решения, которые могут быть использованы в практике управления образованием и выстраивания совместных взаимообогащающих фундаментальных и прикладных исследований с участием российских и зарубежных коллег.

Ключевые слова: компаративные исследования, система образования, международное научное сотрудничество, цифровизация образования, образовательный суверенитет, гуманитарное сотрудничество, Российская академия образования, совместные исследования.

Для цитирования: Бокова Т. Н., Кузнецов А. Н. Компаративные исследования в сфере наук об образовании: тенденции и перспективы // Известия Российской академии образования. № 2 (74). С. 279–288.

Comparative Research in Education: Tendencies and Perspectives

Bokova¹ Tatiana Nikolaevna., Kuznetsov² Andrei Nikolaevich

¹D.Sc. (Education), Professor of the Russian Academy of Education, Deputy Director of the Institute of Foreign Languages, Professor of the Department of English and Linguodidactics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

E-mail: tnbookova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-3173-1928

²PhD in Education, Associate Professor, Head of Analytics Center, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: kuznetsov.an@raop.ru

ORCID ID: 0000-0003-1573-5491

Abstract. *This paper presents the key results of the meeting of the Scientific Council on Comparative Pedagogy of the Section of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (Yaroslavl, March 19, 2026). The relevance of the discussion is due to the search for possible directions for further comparative research in the modern context. The scientific novelty is in consideration of a cluster of topical issues in the research field of Comparative Pedagogy, including the geopolitical stability of the formats of international scientific cooperation, the ontological turn to the analysis of "educational worlds", ensuring the sovereignty of an education system, and digitalization as a humanitarian and educational challenge. It is vital that the participants present not theoretical developments only, but they also offer solutions that can be harnessed in the practice of educational management and building joint fundamental and applied research with the participation of Russian and international colleagues — the research that will be mutually enriching in terms of education systems advancement.*

Keywords: *comparative research, education system, international scientific cooperation, digitalization of education, educational sovereignty, humanitarian cooperation, Russian Academy of Education, joint research.*

For citation: Bokova T. N., Kuznetsov A. N. *Comparative Research in Education: Tendencies and Perspectives* // *Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2026. No. 2 (74). P. 279–288.

19 марта 2026 года в Ярославском государственном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского (ЯГПУ) в рамках Международного форума «Образовательный диалог», темой которого в 2026 г. стало «Международное образовательное пространство и проектирование контуров общего будущего», состоялось заседание Научного совета по сравнительной педагогике при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (РАО). Основным предметом обсуждения

стали тенденции и перспективы совместных, международных исследований в сфере наук об образовании. В заседании приняли участие члены научного совета и другие организаторы и гости форума из российских регионов (Москвы, г. Владимира, г. Волгограда, г. Иванова, г. Казани, г. Ростова-на-Дону, г. Ярославля и др.), а также Республики Узбекистан и Республики Куба.

Открыла заседание председатель научного совета академик РАО, доктор философских наук, и.о. вице-президента РАО, главный ученый секретарь президиума РАО *Светлана Вениаминовна Иванова*. Во вступительном слове Светлана Вениаминовна представила глубокий анализ международного научно-образовательного взаимодействия в современных условиях, акцентируя внимание на формах, фактах международного научного сотрудничества, его позитивных и, в некоторых случаях, негативных результатах. Докладчик продемонстрировала результаты опроса преподавателей университетов, в основном членов нашего Научного совета (всего 122 чел.), целью которого было выявление особенностей международного сотрудничества вузов в современных условиях. 64% респондентов подтвердили продолжение совместных научных проектов с зарубежными странами, названо 82 страны. Практика проведения международных научных конференций совместно с зарубежными странами сохраняется лучше — в 82% вузов ведут такого рода научные мероприятия, названо 122 страны. Предложения по научно-образовательному сотрудничеству с зарубежными партнерами включали: увеличение числа совместных конференций и форумов с участием зарубежных ученых; проведение совместных фундаментальных и прикладных исследований и привлечение научных сотрудников дружественных стран к работе над проектами, представляющими обоюдный интерес; повышение международной публикационной активности через подготовку совместных научных статей, коллективных монографий, учебных пособий, сборников трудов международных конференций и форумов с зарубежными авторами; расширение академической мобильности студентов и преподавателей. Этот материал опубликован и с ним можно подробно ознакомиться [3; 4].

Раскрытие этой тематики было продолжено в докладе доктора педагогических наук, профессора РАО, заместителя директора института иностранных языков, профессора кафедры английского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета (МГПУ) *Татьяны Николаевны Боковой*. Ее выступление было посвящено анализу текущего состояния и тенденций развития международной входящей и исходящей академической мобильности

студентов. Соответствующие тенденции были продемонстрированы на примере стран Восточной Азии (Китай), Латинской Америки (Куба), Западной Африки (Камерун). Кроме того, были показаны преимущества российских университетов как субъектов входящей академической мобильности [2]. К перспективам развития Татьяна Николаевна отнесла диверсификацию и гибридизацию форматов мобильности; создание узкоспециализированных образовательных программ; институциональное расширение инфраструктуры; развитие «мягкой» инфраструктуры («Экспорт образования 2.0»); качественное улучшение довузовской языковой подготовки; внедрение комплексных программ кросс-культурной адаптации студентов; трансформацию исходящей мобильности и признание дипломов.

Серия выступлений была посвящена актуальным проблемам цифровизации образования и внедрения искусственного интеллекта в России и за рубежом. Так, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ *Данилова Лариса Николаевна* отметила, что цифровизация образования в Западной Африке рассматривается не как техническая задача, а как острейший социально-экономический и гуманитарный вызов, от которого зависит судьба целого поколения. Лариса Николаевна охарактеризовала глубинные проблемы региона и показала, что Африка вырабатывает собственную прагматичную модель цифровизации, основанную не на копировании западных решений, а на «малозатратных» технологиях: использовании радио, ресурсов офлайн-библиотек, мобильных платформ, а также оптимальной локализации зарубежного контента.

Исследование PhD доцента кафедры немецкой филологии Самаркандского государственного института иностранных языков *Аноркулова Санжара Искандаровича* было посвящено возможностям и проблемам преподавания иностранных языков на основе искусственного интеллекта в Узбекистане. В ходе выступления было замечено, что внедрение этого инструмента открывает новые горизонты для образовательной системы страны. Одной из главных возможностей является глубокая персонализация обучения, при которой ИИ-алгоритмы адаптируют учебные материалы под индивидуальный уровень знаний и темп каждого конкретного студента. Существенным препятствием является острый дефицит качественных локализованных ИИ-продуктов, которые корректно учитывали бы специфику родного (узбекского) языка при объяснении правил английского или других иностранных языков.

В докладе доктора педагогических наук, доцента, заведующей кафедрой образовательных технологий Московского института

психоанализа *Бочаровой Юлии Юрьевны* был раскрыт потенциал генеративных нейросетей в формировании способности преподавателя к преодолению фиксации на своём предмете и себе, в развитии умения адаптировать когнитивную сложность материала под особенности студентов. *Юлия Юрьевна* обратила внимание участников на то, что предметом обсуждения научного сообщества ряда стран (Китай, Перу, Испания) остаются риски педагогической децентрации, превращения педагога в «оператора алгоритмов», потери возможностей живого общения с обучающимися и суверенности педагога в аспекте выбора технологий преподавания.

В выступлении доктора педагогических наук, профессора РАО, ректора *Ивановского государственного университета*, профессора кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, руководителя *Ивановского научного центра РАО Малыгина Алексея Александровича* акцент был сделан на одной из актуальных проблем педагогического контроля — все более широком использовании генеративного искусственного интеллекта. В связи с этим интересен опыт зарубежных и отечественных университетов, осознающих данную проблему и стремящихся к справедливости и доверию в оценочных процедурах различного уровня значимости. *Алексей Александрович* подчеркнул целесообразность перехода в аттестационных процедурах к методологически и технологически обоснованному многостадийному оцениванию образовательных результатов обучающихся, предусматривающему сочетание автоматизированной проверки выполнения заданий и экспертного участия при диагностике и формулировке выводов об уровне сформированности компетентности.

В центре выступления кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и лингводидактики *МГПУ Морозовой Виктории Игоревны* был сравнительный анализ принятых в России и Китае форм, каналов и норм цифрового взаимодействия школ с родительским сообществом. Докладчиком были представлены используемые платформы для коммуникации, описан характер контактов между семьей и образовательными организациями, степень включенности родителей, а также особенности речевого этикета и регламентации общения между школой и семьей в цифровой среде. Был сделан вывод, что при общей тенденции к расширению цифровых каналов связи российские и китайские практики различаются по уровню институциональной организованности, степени формализации коммуникации и соотношению информационной и воспитательной функций цифрового общения.

Продолжая тему изучения образовательного пространства в Китае,

но в историческом ракурсе, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых *Елена Юрьевна Рогачева* представила итоги своих размышлений о роли педагогического наследия Джона Дьюи в китайской образовательной традиции XX и первой четверти XXI веков. Докладчик проанализировала восприятие демократической модели новой школы Дьюи в различные периоды истории Китая и показала, что в настоящее время его идеи педагогической прагматики привлекают внимание многих современных исследователей [7] и включаются в философскую и педагогическую дискуссию.

В докладе кандидата педагогических наук, доцента, руководителя Аналитического центра РАО *Кузнецова Андрея Николаевича* была рассмотрена проблематика сохранения суверенности национальной системы образования, что весьма актуально в контексте поисков российских ученых в этой области. Прежде всего докладчик обратил внимание на использование терминов «суверенитет» (с конца XVI века обозначающий статус субъекта, главным образом — политическую независимость и наличие общей для общества цели) и «суверенность» (как характеристику, качество). Выступающий предложил следующее определение: образовательный суверенитет — формализованная способность государства создавать и реализовывать методологию подготовки своих граждан к деятельности по обеспечению безопасности, независимости, конкурентоспособности и развития своей страны. Автор указал, что Т. Гоббс, Ж.-Ж. Руссо, Т. Альбертс, С. Вебер, Р.Б. Уолкер, М. Фриден и ряд других исследователей [1] рассматривали суверенность как набор перформативных и дискурсивных практик, связанных с конструированием и поддержанием коллективной идентичности; причем практика эта считалась связанной с историческим контекстом. С этим, по сути, соглашался и М. Фуко, выдвигавший тезис о значимости выявления «исторического бессознательного» в разные исторические периоды. В условиях преобладания в Европе неолиберального подхода очевидным стало влияние наднациональных международных институтов, фактически ущемляющих суверенитет современных государств в вопросе формирования «общей» системы ценностей. Докладчик считает, что суверенитет (как формальная независимость) российской системой образования не утрачен: остаются давно сложившиеся и общественно признаваемые уровни образования (неполное высшее — бакалавриат, высшее — магистратура, специалитет, научное — степени кандидата и доктора наук), фундаментальность как специфика подготовки, академизм как фактическая независимость

от требований рынка труда и пр. Но вот обеспечение суверенности как свойства системы и как перформативной практики, основанной на идеологической независимости от внешних, иностранных «интересантов» [5], постоянно требует особого внимания. При этом значимо, что суверенность не связана ни с уровнями образования, ни, тем более, с их наименованиями. Проблематику обеспечения суверенности системы образования докладчик рассмотрел на примере Нидерландов — страны, характеризующейся маскулинной культурой и, соответственно, уверенно отстаивающей свои национальные интересы в условиях ранее осуществлявшейся интеграции в «Болонскую систему» и продолжающегося вхождения в «единое» европейское образовательное пространство, которое, как известно, должно характеризоваться единством идеологии и единством перформативных практик. В частности, нидерландцами осуществляется тщательная проверка квалификации тех, кто допускается к преподаванию и научной работе в местных вузах, и сопряженное с этим очень выборочное признание иностранных академических степеней; тщательный отбор международных журналов, рекомендуемых для публикации результатов научных исследований нидерландских ученых, только если в них допускается научная полемика и плюрализм мнений; продвижение собственной исследовательской повестки — того, что важно для нидерландского общества (таким образом реализуется идея социальной ответственности науки и образования); обеспечение повышения конкурентоспособности национальной системы образования, в т.ч. за счет развития международной входящей академической мобильности; обязательная публикация основных результатов исследований на нидерландском языке, что означает поддержку национального языка как языка науки; открытость для новых идей, сопровождаемая тщательной верификацией всех инноваций до их допуска в национальную систему образования.

Предметом исследования коллектива ученых из лаборатории развития дошкольного образования Института развития, здоровья и адаптации ребенка (доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник *Неборский Егор Валентинович* и кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник *Бочкина Елена Валерьевна*) стали зарубежные практики развития самостоятельности и ответственности у детей старшего дошкольного возраста. В качестве стран для сравнительного анализа были выбраны Канада, Испания, Таиланд, Сербия, Хорватия, Новая Зеландия и Кения. Исследование проводилось в рамках государственного задания № 073–00034–26–00 «Факторы развития самостоятельности и ответственности у детей

старшего дошкольного возраста в условиях современной семьи и образовательной организации».

Несколько исследований были посвящены современной методологии компаративных исследований. В своем докладе доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета *Александр Григорьевич Бермус* рассмотрел массив современных российских компаративных исследований не как совокупность публикаций, а как целостное рефлексивное поле, в котором фиксируются методологический кризис дисциплины, онтологический поворот к анализу образовательных миров, усиление аксиологической и антропологической проблематики. Предметом осмысления стал факт глубинной методологической перестройки отечественной компаративной педагогики, в рамках которой формируются новые «точки роста»: исследования традиций как динамических объектов, «постколониальная оптика», проблемы национальной идентичности и ценностных оснований образования, а также сравнительный анализ ответов образовательных систем на вызовы цифровизации и глобальных рисков.

Продолжая тему, доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующая кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета *Анастасия Викторовна Фахрутдинова* рассмотрела значение сравнительно-педагогических исследований при изучении образовательных систем для понимания культурно-исторического и социального контекста и показала, как изучение зарубежного педагогического опыта через призму таких методологических единиц, как компаративный, междисциплинарный, культурно-исторический анализ способствует выявлению закономерностей и культурно-обусловленных особенностей в образовании отдельно взятой страны, формируя основу для взаимопонимания между исследователями и развития образовательных систем в современном мире.

Целью выступления доктора педагогических наук, доцента кафедры русистики имени М. Ломоносова Университета Сьего де Авила, доцента кафедры романских языков и лингводидактики МГПУ *Санчес Эррера Милагрос де ла Карidad* было представление результатов анализа современных тенденций проводимых на Кубе исследований в области педагогических наук [6], а также прогноза развития образовательной системы страны с учётом социально-экономических потребностей региона и приоритетных направлений повышения качества образования.

В докладе доктора педагогических наук, доцента, профессора кафедры иностранных языков Московского политехнического университета *Чигишевой Оксаны Павловны* был проанализирован феномен трансрегионализма в современной практике осуществления научных публикаций на примере подготовки коллективной монографии по проблематике учета политических и педагогических аспектов при организации деятельности систем высшего образования в странах БРИКС [9], вышедшей в 2025 году в одном из наиболее авторитетных международных академических издательств («Routledge») и объединившей педагогов-компаративистов из Бразилии, России, Индии, Китая и Южной Африки.

Старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий МИСИС *Гульдана Сериковна Саулембекова* представила доклад на тему «Интерпретация и реализация экосистемного подхода в высшем образовании в США и в России». В ее выступлении было подчеркнуто, что в настоящее время и зарубежные, и российские университеты превращаются в «живые» организмы, характеризующиеся важностью выявления и соблюдения взаимных интересов между участниками отношений в сфере образования, разделяемой ценностью которых является развитие системы, поэтому в этом случае применимо определение «образовательные экосистемы» [8]. В качестве ключевых различий вузовских экосистем США и России, связанных с культурными особенностями двух стран, выступавшая назвала роль государства, степень централизации управления и ценностный аспект: для американской системы характерны стремление к личной успешности и капитализация знаний, а для российской — идея общественного блага, служение Отечеству и развитие личности в социально обусловленном контексте. Докладчик подчеркнула, что понимание этих различий крайне важно сегодня, когда российские вузы переходят к модели, основанной на национальных традиционных ценностях: это, как ожидается, позволит строить более культуросообразную и эффективную образовательную политику.

Участники высоко оценили научный уровень заседания и выразили уверенность, что вынесенные на обсуждение вопросы и предложенные решения будут способствовать развитию сравнительной педагогики.

На заседании также были определены перспективные направления деятельности научного совета и обсуждена реализация плана его работы на 2026 год.

Список литературы

1. Акопов С. В. «Суверенность» как символическая структура // Политическая наука. 2020. № 2. С. 204–220.
2. Бокова Т. Н., Стеколыщикова И. В. Формирование межкультурных ценностных ориентаций у китайских студентов при обучении русскому языку и литературе // ЦИТИСЭ. 2025. № 4. С. 487–501.
3. Иванова С. В., Иванов О. Б. Международное научно-образовательное сотрудничество России в современных условиях // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2026. № 1. С. 26–51.
4. Иванова С. В. Образование в условиях современных вызовов (возвращение к теме) // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 23–38.
5. Кузнецов, А. Н. Культурологический подход к выявлению аксиологических оснований компетентностного подхода в российском высшем образовании // Ценности и смыслы. 2025. № 3(97). С. 57–75.
6. Милагрос де ла Каридад Санчес Эррера, Шевченко А. Я. Информационные технологии в преподавании русского языка в Университете Сьего де Авила, Куба // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М.: Российская академия образования, 2025. С. 512–520.
7. Рогачева Е. Ю., Бо Суй. Прагматическая модель образования как одна из основ профессионального образования в Китае // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 3 (99). С. 72–80.
8. Саулембекова Г. С. Экосистемный подход в управлении образованием: компаративное исследование // Человек и образование. 2025. № 4(85). С. 226–233.
9. Transformations of Higher Education in BRICS. Policy, Procedures, and Practice / Chigisheva O., Solove's E., Dimitrova A. London: Routledge, 2025. 310 p. <https://doi.org/10.4324/9781003669487>.

Дата поступления статьи в редакцию: 30.03.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 30.03.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



УДК 159.9.072.43

Психологическое благополучие, образовательные результаты и стратегия поступления в вуз: данные Всероссийского исследования первокурсников

Тихомирова Татьяна Николаевна

Доктор психологических наук, академик РАО, научный руководитель
Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего
образования РАО, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: tikhomirova@raop.ru
SPIN-код: 9735–5507

30 марта 2026 года под председательством главного ученого секретаря президиума РАО, и.о. вице-президента РАО академика РАО **Светланы Вениаминовны Ивановой** состоялось очередное заседание Научно-методического совета РАО, на котором с научным докладом выступила научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования академик РАО **Татьяна Николаевна Тихомирова**.

Татьяна Николаевна представила данные Всероссийского исследования первокурсников с участием 8053 студентов из 30 вузов Российской Федерации, касающиеся психологического благополучия обучающихся и их образовательных результатов, в том числе в зависимости от стратегии поступления в вуз.

В ходе доклада Т. Н. Тихомировой были озвучены ключевые вызовы на пути организации и выполнения масштабных исследовательских проектов в интересах совершенствования психологического сопровождения высшего образования. Среди наиболее проблемных моментов отмечено: 1) разрозненность научных исследований и невозможность генерации управленческих решений для устойчивого развития службы в системе высшего образования; 2) ограниченность методического обеспечения деятельности специалистов вузовских психологических служб; 3) необходимость разработки трансферных решений, которые обеспечивают эффективный перевод научных знаний в практику образования.

Татьяна Николаевна особо отметила, что исследования в интересах психологических служб должны не только устанавливать научные факты закономерностей и условий взаимосвязи между отдельными признаками, но и предоставлять специалистам надежный психо-

диагностический инструментарий с нормативными показателями, рассчитанными на репрезентативных выборках современных молодых людей. Кроме того, в таких исследовательских проектах особое внимание должно уделяться определению протективных факторов при проблемных вариантах психического развития и обучения. Именно эти задачи ставятся и уже успешно решаются во Всероссийском исследовании первокурсников, направленном на комплексный анализ, определение и измерение тех индивидуально-психологических ресурсов, которые способствуют наилучшему образовательному результату и психологическому благополучию современного российского студенчества.

По результатам Всероссийского исследования первокурсников Т. Н. Тихомировой представлены данные о распределении среди участников исследования выраженности признаков психологического самочувствия, ощущения счастья, психической устойчивости и частоты проявления тревоги. Отмечается, что в среднем первокурсники сообщают об удовлетворительном психологическом самочувствии, основанном в целом на позитивном настроении, бодрости, активной жизненной позиции. Кроме того, «средний» первокурсник считает себя более счастливым, чем большинство его сверстников. Личностная тревожность, отражающая предрасположенность к частой тревоге относительно множества событий, особенно в ситуации с оцениванием, оказывается также в пределах умеренной выраженности, но ближе к диапазону высокого проявления.

Особое внимание было уделено феномену психической устойчивости — способности эффективно противостоять стрессовым событиям и планомерно действовать в направлении достижения намеченных результатов вне зависимости от внешних условий. На примере этого признака Т. Н. Тихомирова рассказала о процентном соотношении первокурсников-участников исследования по уровням психической устойчивости, которое в полной мере соответствует нормальному распределению любого психологического признака в популяции. Так, согласно данным, 57,9% (уверенное большинство) студентов первого курса российских вузов имеют средний уровень сформированности психической устойчивости. Более того, 20,3% первокурсников обладают высокой (15,3%) и очень высокой (5%) психической устойчивостью, что и в повседневной жизни, и в ситуации вузовского обучения помогает им контролировать свои эмоции и действия даже при неблагоприятных внешних обстоятельствах. Вместе с тем выявлено 16,6% молодых людей с низкой и 5,2% с очень низкой психической устойчивостью, которая выражается в снижении способности

конструктивно преодолевать даже повседневные трудности, потере уверенности в своих силах и возможностях при достижении намеченных целей, чрезмерной чувствительности к внешним воздействиям. В фокусе внимания специалистов психологической службы вуза оказываются именно первокурсники с низкой и особенно с очень низкой психической устойчивостью при планировании профилактических мероприятий и оказании психологической помощи в ситуации академической неуспешности. Важно, что психическая устойчивость — «пластичный» психологический признак, необходимый для регуляции эмоций и действий человека на события различной стрессовой интенсивности, согласно исследованиям, «поддается» воздействию специализированных программ и тренингов в рамках мероприятий психологических служб вузов.

Т. Н. Тихомировой с коллегами уделяется большое внимание изучению психологического благополучия и образовательных результатов у первокурсников в зависимости от стратегии поступления в вуз. Действительно, поступление в университет является критически важным событием в жизни молодого человека, которое, с одной стороны, определяет эффективность его дальнейшей профессиональной самореализации, а с другой — требует максимальной актуализации и стабильного функционирования индивидуальных психологических ресурсов. При этом поступить в университет можно не только по результатам Единых государственных экзаменов (ЕГЭ), но и в рамках целевого набора (когда фактически гарантировано поступление + трудоустройство), по результатам школьных олимпиад (предполагается тоже гарантированное поступление, но требуется большой труд и победы в конкурсных испытаниях с 6–7 класса), после окончания колледжей (без подготовки и сдачи школьных ЕГЭ, по особому конкурс в вуз) или объединенным данным ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний, организованных вузами (и здесь: негарантированное поступление + большой труд с 8–9 класса).

Каждая стратегия предполагает свою степень «включения» и «бесперебойной работы» индивидуальных психологических ресурсов абитуриентов: по сути, с минимальными затратами у «целевиков» и максимальными у тех ребят, кому сдавать еще и дополнительные вступительные испытания вуза. Согласно ресурсному подходу к функционированию психики ситуация длительного психического напряжения, характерная для ряда стратегий поступления в вуз, на определенном этапе может приводить к существенному ограничению или даже потере индивидуальных ресурсов в сфере интеллектуального, личностного или эмоционального развития, что может

отражаться на психологическом состоянии и негативно сказываться на реализации актуальных жизненных задач.

Несмотря на тот факт, что средние значения признаков психологического состояния первокурсников находятся в зоне умеренной выраженности, вариация в этом диапазоне оказывается различной для групп студентов с определенными стратегиями поступления. Так, самые заметные различия между группами касаются личностной тревожности. Вот детали: наименее тревожными оказываются студенты, поступившие в вуз в рамках целевого набора, когда фактически гарантировано поступление, социальная поддержка в период обучения и дальнейшее трудоустройство. А максимальный по выборке уровень личностной тревожности зафиксирован в двух группах первокурсников, которые поступили (1) по результатам школьных олимпиад или (2) на основании объединенных данных ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний.

Работая и выполняя исследования в сфере образования, невозможно обойти стороной проблему образовательных результатов. В исследовании, представленном Т. Н. Тихомировой, зафиксированы результаты первой экзаменационной сессии. Первокурсникам требовалось ответить на вопрос о том, на какие оценки удалось сдать первую университетскую сессию, выбрав только одну опцию: от все «5» до «остались задолженности». Что получено? Выбор стратегии поступления в вуз оказывается взаимосвязанным с образовательными результатами студента уже на первом учебном году. Так, самое большое количество студентов на «отлично» выполнивших все экзамены первой сессии (24,2%) и в то же время самый минимум студентов с академическими задолженностями (2,3%) наблюдается в группе первокурсников, зачисленных в вуз на основании объединенных результатов Единых государственных экзаменов и дополнительных вступительных испытаний. При этом о неудовлетворительно сданных экзаменах первой сессии наиболее часто сообщают студенты, зачисленные в вуз после окончания организаций среднего профессионального образования (9% респондентов этой группы). К тому же в этой группе первокурсников минимальным по выборке является количество отличников — лишь 17%. Результаты исследования показали, что выбор стратегии поступления оказывается взаимосвязанным с образовательными результатами студента на первом учебном году, а уникальное сочетание выраженности признаков психологического благополучия в группах студентов с различными стратегиями поступления может усилить или, напротив, ослабить эту взаимосвязь.

При объяснении полученных результатов, несомненно, остаются

открытыми вопросы: определить, в какой мере связь между стратегией поступления в вуз и образовательными результатами опосредуется текущим психологическим состоянием первокурсников, каков оптимальный уровень тревожности (а он нужен!) для эффективного освоения образовательной программы, а также необходимо определить вклад других психологических признаков, важных для учебы (например, добросовестности, трудолюбия, психической устойчивости), и, конечно, уже полученных во время подготовки к поступлению в вуз знаний. Эти вопросы будут решены в ходе дальнейшего анализа данных Всероссийского исследования первокурсников.

В ходе обсуждения члены Научно-методического совета РАО задавали вопросы и высказывали пожелания для дальнейшего анализа больших данных.

Результаты Всероссийского исследования первокурсников опубликованы в научных изданиях:

Тихомирова, Т.Н., Басюк, В.С., Исматуллина, В.И., Зинченко, Е.В., Матяш, Н.В., Овсянникова, О.А., Пилипенко, С.А., Поникарова, И.Д., Сахарова, Т.Н., Случ, Н.А., Малых, С.Б. (2024). Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз // Психологическая наука и образование, 29(6), 35–53.

Тихомирова, Т.Н., Басюк, В.С., Алкаева, Ю.В., Зинченко, Е.В., Константинов, В.В., Лушпаева, И.И., Поникарова, И.Д., Самарханова, Э.К., Токарева, Н.Г., Малых, С.Б. (2025). Психическая устойчивость студентов первого курса: взаимосвязь со стратегией поступления в вуз и образовательными результатами // Психологическая наука и образование, 30(4), 26–43.

Дата поступления статьи в редакцию: 12.04.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 12.04.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026



Рецензия на книгу «Цели учителей и результаты учеников. Диалоги с читателями»

Перминова Людмила Михайловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного образования, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Российская Федерация
E-mail: lum1030@yandex.ru

Для цитирования: Перминова Л. М. Рецензия на книгу «Цели учителей и результаты учеников. Диалоги с читателями» // Известия Российской академии образования. 2026. № 2(74). С. 294–300.

Книга «Цели учителей и результаты учеников. Диалоги с читателями» (Под ред. О. Е. Лебедева. Составитель А. Н. Бакушина. Иваново: Издательство «Роцца», 2025. 416 с.) представляет собой коллективное осмысление педагогических возможностей школы в реализации целей учителей, воплощающихся в результатах учеников в условиях непрерывных трансформаций окружающей действительности. Особенность книги — проблемность изложения, глубина и актуальность.

Содержание книги является результатом системного взаимодействия Олега Ермолаевича Лебедева, научного руководителя образовательного проекта «Самоопределение учителей и учеников в системе общего среднего образования», члена-корреспондента РАО, профессора, доктора педагогических наук, с группой учителей — участников неформальных авторских курсов повышения квалификации «Педагогическая шестилетка: возможности и проблемы самоопределения учащихся», ориентированных на моделирование развития системы образования в 2024–2030 годах.

Книга открывается «Предисловием» со словами Гамлета «Быть или не быть?» в названии, что уже настраивает читателя на размышления, проблематизирует вопросы, связанные с целями и результатами образования. Содержание книги отражает животрепещущие вопросы школьного образования:

- Готовит ли школа к жизни?
- Меняются ли педагогические возможности школы?
- Почему не реализуются педагогические возможности школы?
- Какая связь между педагогическими целями и образовательными результатами?

Структура книги четко выстроена: каждый из четырех тематических разделов предваряется вступительным словом руководителя курсов о сути обсуждаемой темы, в тексте формулируются вопросы к читателям, размещены также ответы педагогов на эти вопросы. Ответы позволяют увидеть степень понимания учителями обсуждаемых тем, динамику развития их рефлексивных и аналитических умений; понять, как они оценивают свои личные возможности для того, чтобы цели учителей максимально воплотились бы в результаты учеников.

Авторы книги, участники авторской программы О. Е. Лебедева, могли «попасть» на нее при соблюдении четырех условий.

1. Ориентация каждого участника на *самопознание и самоанализ* (курсив в оригинале — Л.П.) своей образовательной практики, ее критическую оценку.

2. Готовность к *коллективной аналитической деятельности*, к ответам на вопросы о сущности самоопределения учащихся, о педагогических возможностях развития у учащихся способности к самоопределению.

3. *Участие в аналитических практиках, самостоятельный выбор объектов для анализа* (среди предложенных объектов, например, пособие для самоанализа методической системы учителя «Методическое пространство свободы учителя»; пособие «Пушкин в современной школе» и др.).

4. *Самостоятельное определение формата итоговой работы по завершении программы* (в частности, сообщение на Петербургском международном образовательном форуме; сообщение на другой конференции; статья в сборник «Цели учителей и результаты учеников» и др.).

Учебную группу составили педагоги из десяти образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Петрозаводска, образовавшие пять школьных команд, еще одна команда стала «сборной» (из педагогов, самостоятельно включившихся в работу). Участники программы: директора школ, завучи и учителя-предметники, педагоги системы ДПО, специалисты из Академии цифровых технологий, имеющие опыт работы в школе. Процесс обучения был основан на взаимодействии учителей, свободном выборе условий, соответствующих их возможностям (самооценка учителя как самоидентификация), разнообразии источников информации о школьном образовании. Приветствовались такие методы работы: диалог, полилог, рефлексия, наблюдение, анализ и синтез.

Первый раздел книги встречает читателя простым вопросом:

«Школа готовит к жизни?». В нем нет ничего удивительного: традиционно школа, и в частности, советская школа, была ориентирована на подготовку подрастающего поколения к жизни, к труду, как естественной самореализации человека. Вопросы-тезисы для обсуждения поясняются руководителем программы О. Е. Лебедевым: «1. Школьники не готовятся к будущей жизни, они живут здесь и сейчас. Школа заботится о качестве актуальной жизни детей. Этого недостаточно? 2. Школа готовит к жизни, которая есть или которая должна быть? 3. Школа скорее готовит к экзаменам, а не к жизни. Это не так? 4. Не только школа готовит к жизни. В чем заключаются задачи школы?» [с. 32]. К диалогу читателя побуждают суждения о задачах школы в условиях реальной действительности: поликультурность глобального мира, доминирующие культурные ценности и технологические тенденции и др. Особенность современной ситуации, по мнению автора, в том, что «начинает цениться не уровень образования, а достигнутый уровень образованности, который выражается в способности самостоятельного решения проблем на основе приобретенного опыта продуктивной образовательной деятельности» [с. 37]. Следовательно, и задача школы — «развитие у обучающихся способности к определению индивидуальных программ повышения уровня образованности и к самоорганизации своей образовательной деятельности» [с. 38]. Школа в условиях быстро меняющегося мира должна: подготовить учащихся к будущему, о котором сама мало что знает; учитывать особенности периода взросления современных подростков как другого поколения, которое весьма разнородно.

Размышляя над вопросом о том, «насколько успешно готовит школа к жизни?», педагоги называют проблемы, влияющие на возможности школы: экономические трудности, системные социальные проблемы, невозможность контроля семейных условий жизни ребенка и др. Наиболее успешно, по мнению учителей, школа готовит к жизни именно как образовательное учреждение: прочный фундамент знаний и умений по основным предметам; достижение функциональной грамотности с элементами общекультурной компетентности: критическое мышление, социальная адаптация, умение взаимодействовать с другими людьми и коллективная работа; умение решать конфликты, принимать правила и уважать чужое мнение; ответственность и дисциплина, любознательность, интерес [с. 42–44]. Отмечается и то, в чем школа не слишком преуспела: конкретность аргументации в профессиональном выборе, умение создавать семью, односторонность актуализации познавательных возможностей ученика («высокая нагрузка на левое полушарие головного мозга

и неразвитость стратегий деятельности и общения за счет правого полушария»); значительная часть ее выпускников покидает школу с негативным чувством: годы учения не сделали для них школу местом любви, заботы, благодарности, радости.

Раздел книги «Педагогические возможности школы меняются?» раскрывает специфику дискуссии о целях учителей и результатах учеников. Если школа меняется в своих возможностях, а соответственно, и в целях, то каково соотношение между изменениями — ожидаемыми, происходящими; кто оценивает возможности школы? Наконец, образовательный процесс — это реализованные возможности школы? По словам О. Е. Лебедева, «методологической основой для оценки педагогических возможностей школы является определение возможности и действительности» [с. 58] с последующим выделением уровней возможностей: предполагаемые возможности общего образования; педагогические возможности общеобразовательной школы; ожидаемые возможности; реальные педагогические возможности; реализованные возможности (действительность). Этот раздел — центральная часть замысла, вокруг которого разворачивается педагогический диалог участников программы о возможностях школы.

Изменения в образовательном процессе, — констатируется в книге, — закономерно приводят к изменению образовательных результатов, которые подлежат оцениванию. Формат оцениваемых результатов может меняться (оценка знаний в советской школе: полнота, глубина, прочность); в современной школе: предметные, метапредметные, личностные результаты (ФГОС ООО). Вполне логичными, по мнению автора, выглядят критерии: достаточность, универсальность, устойчивость, «цена» [с. 64–65]. Педагогические возможности школы представлены в книге в материалах учителей о тех изменениях, которые посильны им в рамках нормативных документов и которые отражают их творческие инициативы, способствуют позитивным изменениям в образовательных результатах. Это: система обучения по индивидуальным учебным планам [с. 71–78], развитие самостоятельности учащихся во взаимосвязи самоорганизации, учения и самооценки [с. 79–88], достижения в воспитании учащихся [с. 89–101]; оптимизация учителем рабочей программы по предмету с оцениванием образовательных результатов [с. 103–111].

Третий раздел книги «Возможности школы, педагогические цели и образовательные результаты — какая связь?» описывает опыт использования педагогических возможностей в преподавании учебных предметов, влияние обратной связи, изменение функций и форм оценки, результаты развития самостоятельности детей, стимулирование

их к заинтересованности в своих достижениях. Многоаспектность педагогических целей в образовательной системе рассматривается как стимул образовательной активности учащихся, профессиональных амбиций учителей, как фактор влияния на уровень поддержки со стороны родителей, педагогической общественности, отражая связь с пониманием их как ожидаемых результатов учителями, родителями, учащимися, управленцами, которые могут не совпадать [с. 116–117]. Итог размышлений о специфике педагогических целей — их триада: вовлечение учащихся в деятельность, имеющую для них определенную значимость (самоопределение); формирование у учащихся способности определять собственные цели (планирование); развитие у учащихся навыка выбирать способы деятельности, адекватные целям, и умения соотносить достигнутые результаты с поставленными целями, т.е. осуществлять самоидентификацию.

Опыт участников программы свидетельствует о том, что, к достижениям школьника приводят:

1. Изменение функций школьной оценки и форм ее организации (обратная связь с родителями по итогам каждой четверти на основе карты индивидуальных достижений ученика, в которой отмечены культура поведения, дружелюбие, самостоятельность, умение работать в команде). Информация, зафиксированная в карте, обсуждается в семье школьника, на консультациях родителей у учителя. В конце учебного года анализируются карты индивидуальных достижений ребенка и эффективность принятых мер. Комплексное оценивание и критериальное оценивание проводятся на основе системы балльной оценки, работы с маршрутными листами и др. [с. 133–138].

2. Изменения во взаимоотношениях в системе «учитель — ученик» на основе диалогового взаимодействия, саморефлексии и самооценки учеников. Вопросы-ориентиры: «Чему я научился?», «Если бы учителем (предмет) был я, то ...», «Чему меня должны научить уроки (предмет)?», «Какие выводы из полученных знаний о (предмет, тема) я сделал бы для себя?» [с. 139]. Работа над вопросами помогает школьнику в самоанализе, в самостоятельном выборе и использовании новых методов работы с литературой и др. Ответы учащихся позволяют оценить образовательные результаты как их реальные достижения: предметные и метапредметные результаты, ценностное отношение учащихся к изученному, к учебному предмету [с. 139–159];

3. Использование возможностей дополнительного образования, связанных с содержанием учебного процесса, то есть «не подготовить к контрольной работе или экзамену, а вдохновить на самостоятельное изучение мира, развить творческое мышление, навыки решения

проблем; помочь детям увидеть красоту мира и сложность природы, научиться наблюдать, анализировать и делать выводы; создать условия для развития индивидуальных способностей каждого ребенка; сформировать устойчивый интерес к науке, создать позитивный опыт познания мира, который останется с детьми на всю жизнь» [с. 169].

В книге обсуждается вопрос и о проблемах реализации педагогических возможностей школы (раздел четвертый) в дихотомии «заданные обстоятельства» — «окно возможностей». Отмечается, что «основным фактором, влияющим на изменение доступности, качества и эффективности общего образования, является образовательная политика. Для оценки возможного влияния образовательной политики на изменения указанных показателей, необходим ее педагогический анализ» [с. 296].

Дискуссии и обсуждения во время обучения позволили конкретизировать представления учителей об образовательной политике, способствуя пониманию «окна возможностей» для повышения качества образования и поиска новых возможностей.

В книге представлены предложения учителей о содержании школьного образования, о профильном обучении, роли школы в формировании учебного плана, сочетании адаптированных и аутентичных текстов культуры, о сочетании обязательных предметов и предметов по выбору; о структуре школьного класса; о сочетании видов и форм обучения — индивидуального, домашнего, форматов офлайн и онлайн; об интерактивных технологиях, о «перевернутом уроке», о межпредметных уроках; о возможностях системы общего образования («окно возможностей») в повышении культурной среды (идея об исторической миссии России, ее многонациональности, поликультурности, самоопределении, культурной идентичности); формирование общего культурного пространства, предупреждение опасности мифологического сознания; формирование у школьников опыта общественной жизни и организация социальных практик в школах. «Окно возможностей» основано на активной деятельности учителей и учащихся, взаимопонимании и сотрудничестве, — уверены авторы книги.

Послесловие («Выбор цели») утверждает идею о том, что опыт коллег и вера в учителя служат ресурсом развития каждой школы. Книга-диалог «Цели учителей и результаты учеников», как пишет ее составитель А. Н. Бакушина, «заживет своей жизнью», станет источником для размышлений тех, кому она адресована: руководителей образовательных организаций, методистов и учителей, сотрудников институтов повышения квалификации, преподавателей педагогических университетов, исследователей.

Ответ на вопрос в начале книги «Быть или не быть — таков вопрос?» сформулирован О. Е. Лебедевым: «Быть» в образовании — стать Учителем, способным при любых «заданных обстоятельствах» находить «окно возможностей», сознающим свои возможности и свою ответственность перед Учениками». Всем своим содержанием книга выполнила свое назначение.

Дата поступления статьи в редакцию: 16.02.2026

Дата принятия статьи к публикации: 28.04.2026

Submission of the article: 16.02.2026

Acceptance for publication: 28.04.2026