



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 25, № 2 (2026)

12+



Кризис интеллекта-2028

Свободное воспитание

Почему нас не учат вопросу «Зачем?»

Ценность антропопрактик

КАКИМИ МЫ БУДЕМ?

Рождение человека цифровой эпохи

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 25, № 2 (2026)

ISSN 2078–838X (Print)

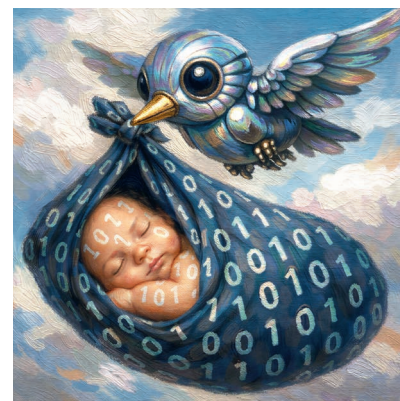
ISSN 2949-0987 (Online)

ИЗДАЕТСЯ С 2006 ГОДА

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД

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

Категория в Перечне ВАК: 1. Журнал индексируется и архивируется в: Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrichsweb Global Serials Directory, КиберЛенинка, Crossref.



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



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Александр Григорьевич Асмолов, д. псих. н., профессор, академик РАО; директор, Школа антропологии будущего, ИОН, **РАНХиГС**; председатель редколлегии и главный редактор, журнал «Образовательная политика» (Москва, Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Мария Вячеславовна Фаликман, д. псих. н., профессор, старший научный сотрудник, ИОН, **РАНХиГС** (Москва, Россия)

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

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

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: Александр Григорьевич Асмолов

Заместители главного редактора: Наталья Владимировна Бурова и Павел Давидович Рабинович

Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Алексеевна Соколова

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

Электронная почта редакции:

edpolicy@ranepa.ru

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

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

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

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

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

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

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 26.06.2026. Выход в свет: 06.07.2026. Бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

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

© РАНХиГС, 2026

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

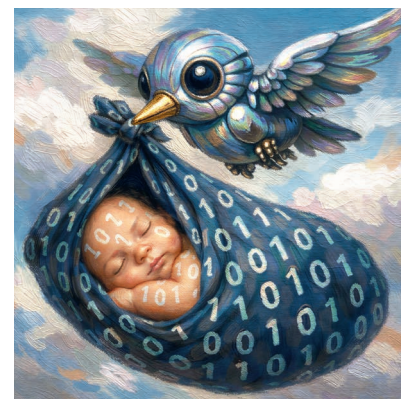
Vol. 25, No. 2 (2026)

ISSN 2078-838X (Print)

ISSN 2949-0987 (Online)

PUBLISHED SINCE 2006

PUBLISHED QUARTERLY



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

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

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



THE EDITORIAL BOARD

Alexander G. Asmolov, Deputy Chairman, PhD in Psychology, Professor, Director, the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, **RANEPA**; Academician, the Russian Academy of Education; Chairman of the Editorial Board and Editor-in-Chief, the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mark L. Agranovich, PhD in Economics (Moscow, Russia)
Alexander I. Adamsky, PhD in Pedagogy, Rector, **the Institute for Educational Policy Problems «Eureka»** (Moscow, Russia)

Julnar A. Asfari, Executive Director, **the Center for Social Innovation Support «SOL»** (Moscow, Russia)

Tatyana V. Volosovets, PhD in Pedagogy (Moscow, Russia)

Eduard V. Galazhinsky, PhD in Psychology, Vice President, the Russian Academy of Education; Rector, **Tomsk State University** (Tomsk, Russia)

Evgeny N. Ivakhnenko, PhD in Philosophy, Chief Research Fellow, the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, **RANEPA**; Professor, **Lomonosov Moscow State University** (Moscow, Russia)

Maxim S. Kazarnovsky, Director, **the ANO «Directorate of the Moscow International Education Fair»** (Moscow, Russia)

Sergey Z. Kazarnovsky, Director, **the school «Class-Center»**, Honored Teacher of Russia (Moscow, Russia)

Anatoly G. Kasprzhak, PhD in Pedagogy, Research Professor, Institute of Education, **HSE University** (Moscow, Russia)

Alexander M. Kondakov, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member, the Russian Academy of Education; President, **the Institute for Mobile Educational Systems** (Moscow, Russia)

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Associate Professor, Institute of Education, **HSE University** (Moscow, Russia)

Michael D. Cole, Professor of Communication and Psychology, **University of California San Diego (UCSD)** (San Diego, USA)

Alexander N. Leibovich, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member, **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)

Elena A. Lenskaya, PhD in Pedagogy, Scientific Director, the Center for Educational Policy Studies, **MSEES** (Moscow, Russia)

Mikhail G. Mokrinsky, Director, **the Letovo School Boarding School** (Moscow, Russia)

Alan U. Ogoev, PhD in Economics, Honorary Professor, the Russian Academy of Education; Rector, **North Ossetian State University** (Vladikavkaz, Russia)

Alexander N. Poddyakov, PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, **HSE University** (Moscow, Russia)

Vitaly V. Rubtsov, PhD in Psychology, Academician, the Russian Academy of Education; President, **MSUPE** (Moscow, Russia)

Alexey L. Semenov, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Academician, **the Russian Academy of Sciences**; Academician, **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)

Vladimir F. Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean, the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, **RANEPA** (Moscow, Russia)

Pavel D. Rabinovich, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Director, the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, **RANEPA** (Moscow, Russia)

Maria V. Falikman, PhD in Psychology, Professor, Senior Research Fellow, Institute of Social Sciences, **RANEPA** (Moscow, Russia)

Tatyana V. Chernigovskaya, PhD in Biology, PhD in Philology, Professor, Director, the Institute for Cognitive Studies, **St. Petersburg State University**; Academician, the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia)

Evgeny A. Yamburg, PhD in Pedagogy, Academician, Member, the Presidium of **the Russian Academy of Education** (Moscow, Russia)

EDITORIAL STAFF

Editor-in-Chief: Alexander G. Asmolov

Deputy Editors-in-Chief: Natalia V. Burova and Pavel D. Rabinovich

Head of Editorial Office (Managing Editor): Svetlana A. Sokolova

Editor (Head of the “Pedagogical Sciences” Section): Tatyana N. Voloshko

E-mail:

edpolicy@ranepa.ru

Editorial Office Address: 9, Chernyakhovskogo Str., Moscow, 125319, Russia

Founder and Publisher: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

Address: 84 Vernadsky Avenue, Bldg. 1, Moscow, Russia

Editor-in-Chief: Alexander Grigorievich Asmolov

The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (ROSKOMNADZOR).

Registration Certificate PI No. FS77-74364 dated November 19, 2018.

Reprinting, translation, and online publication of materials from the Educational Policy journal are allowed only with the editorial board's consent.

When using materials, a reference to the journal is mandatory. All research articles in the journal have undergone peer-review.

Cover design: Svetlana Sokolova, GPT Image-1.5. Illustrations: Danila Menshikov

Print run: 100 copies. Signed for printing: 26.06.2026. Publication date: 06.07.2026. Free. Age rating: 12+

Printed by the RANEPA printing house, 82 Vernadsky Ave., Moscow, 119571. Phone: +7 (495) 433-25-10

© RANEPA, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



008

ЧЕЛОВЕК БУДУЩЕГО

Илья Ломакин-Румянцев.

Какими мы будем?
Экзистенциальный ответ
на вызовы цифровой эпохи

012

ИИ-ГРАМОТНОСТЬ

Елена Казакова, Валентина Браташ, Антон Алексеев.

Чему и как учить в
эпоху искусственного
интеллекта? Сдвиг от
школы ответа к школе
суждения и действия

024

ИЛЛЮЗИИ

**Алексей Заславский,
Наталья Заславская.**

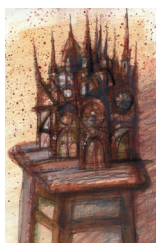
Пять вызовов цифровой
трансформации
образования в эпоху
развития нейросетей

030

ГОРИЗОНТ СОБЫТИЙ

Евгений Личкин. Кризис
интеллекта-2028. Как может
выглядеть ИИ-устойчивое
образование?

КАФЕДРА



038

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ

Андрей Панибратцев.

Диссонанс между
академическими знаниями
и требованиями рынка
труда в цифровой
экономике

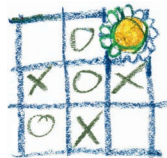
046

ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ

Татьяна Кротенко.

Ценностная рефлексия как
антропопрактика. Почему
будущих управленцев не
учат вопросу «Зачем?»

ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС



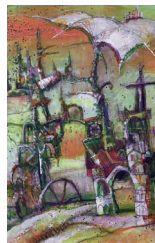
056

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

**Елизавета Чубакова,
Елена Чернобай.**

Право на
ошибку. Как убеждения
учителей определяют
педагогические
решения?

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ



068

ДЕТСТВО

Мария Тендрякова.

Свободное воспитание на
фоне войны
и революций в начале XX
века

ИСТОРИЯ ИДЕЙ



078

ПРОИЗВОДСТВО СМЫСЛА

Марина Гусельцева.

Нил Постман и его
концепция медиаэкологии
образования

РУЛЕВОЕ КОЛЕСО



104

ВЕКТОР РАЗВИТИЯ

Олег Смолин.

Две
стратегии — два курса
образовательной политики

CONTENTS

DIGITAL ARK

008

PERSON OF THE FUTURE

Ilya V. Lomakin-Rumyantsev. What will we be like? Existential Response to the Challenges of the Digital Age

012

AI-LITERACY

Elena I. Kazakova, Valentina S. Bratash, Anton I. Alekseev. What and how to teach in the age of artificial intelligence? The shift from a school of answers to a school of judgement and action

024

ILLUSION

Alexey A. Zaslavskiy, Natalia A. Zaslavskaya. Five challenges to the digital transformation of education in the era of neural network development

030

EVENT HORIZON

Evgeny V. Lichkin. The Intelligence Crisis of 2028: The image of AI-resilient education

ACADEMIC DEPARTMENT

038

HUMAN RESOURCES

Andrey V. Panibrattsev. Dissonance between Academic Knowledge and Labor Market Demands in the Digital Economy

046

PERSONAL MEANINGS

Tatyana Yu. Krotenko. Value Reflection as an Anthropopractice. Why are future managers not being taught the question "Why?"

SCHOOL BUS

056

FEEDBACK

Elizaveta Yu. Chubakova, Elena V. Chernobay. The Right to Make Mistakes. How Do Teachers' Beliefs Shape Pedagogical Decisions?

ANTHROPOLOGICAL TURN

068

CHILDHOOD

Mariya V. Tendryakova. Free education against the background of war and revolutions at the beginning of the 20th century

HISTORY OF IDEAS

078

PRODUCTION OF MEANING

Marina S. Guseltseva. Neil Postman and his concept of the media ecology of education

STEERING WHEEL

104

DEVELOPMENT VECTOR

Oleg N. Smolin. Two Strategies — Two Educational Policy Paths



Какими мы будем? Экзистенциальный ответ на вызовы цифровой эпохи

И. В. Ломакин-Румянцев

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

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Ломакин-Румянцев, И. В. (2026). Какими мы будем? Экзистенциальный ответ на вызовы цифровой эпохи. Образовательная политика, 25(2), 8–11.



© Ломакин-Румянцев И. В., 2026
Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 08.05.2026

Принята: 15.05.2026

Дата публикации: 06.07.2026



Илья Вадимович ЛОМАКИН-РУМЯНЦЕВ

к. экон. н., руководитель, Научная лаборатория
«Центр развития потребительского рынка»,
Экономический факультет, Московский
государственный университет им. М. В. Ломоносова
(119991, РФ, Москва, Ленинские горы, 1, стр. 46),
e-mail: ilomakin@me.com

*Вначале хомячок боялся пылесоса.
А потом ничего – втянулся.*

Предисловие

«Какими мы будем?» – это ключевой вопрос, который задает мой друг – экономист и социальный аналитик Илья Ломакин-Румянцев. На фоне алармистских сценариев будущего он делится штрихами портрета Человека Антропологии Будущего. Ключевое достоинство этого Человека – автономное пространство нашего неповторимого Я, неспешный ритм собственной жизни, счастье общения со Значимыми Другими, а не навязанный спринт в погоне за чужими успехами. Илья Ломакин-Румянцев проницательно подмечает, что монастырь перестает существовать не тогда, когда рушатся стены, а когда уходит последний монах, знавший устав.

Так и человеку, чтобы не растерять человеческое, нужна не платформа, для которой он является лишь ресурсом экономики овладения вниманием, а нужны те Другие, которых наш соотечественник – великий психофизиолог Алексей Алексеевич Ухтомский называл Заслуженными Собеседниками. Без неспешного общения с ними распадается связь времен, и мы утрачиваем редчайший шанс стать самими собой, смеяться, восхищаться дарами культуры, любить и быть любимыми.

*Александр Асмолов, заслуженный профессор
МГУ им. М. В. Ломоносова*

ХХI век войдет в историю не только как эпоха искусственного интеллекта, климатических кризисов и геополитического передела мира, но и, возможно, как время главной борьбы за человека. Причем борьбы не в старом политическом смысле: не между капитализмом и социализмом, не между государствами и даже не между богатыми и бедными.

Главный конфликт столетия может пройти глубже: между алгоритмической средой, оптимизированной под удержание внимания, и малыми человеческими структурами, воспроизводящими людей, способных жить не только импульсом.

Индустриальная эпоха создала массового человека через большие институты. Семья, школа, армия, церковь, университет и производственный коллектив формировали дисциплину, идентичность, способность жить ради будущего. Человек существовал внутри плотной социальной ткани.

Советская система пыталась вывести человека из семейной приватности в коллективную среду, предлагая пионерию, комсомол, заводскую жизнь, культ трудового коллектива, общие ритуалы и песни, общий горизонт. Человека проектировали большие структуры. Цифровая эпоха довольно быстро разрушила эти механизмы. Семья ослабла. Организации распались. Религия потеряла монополию. Работа перестала быть пожизненной идентичностью. Общие культурные потоки стали исчезать. И образовавшийся вакуум начали заполнять платформы.

Впервые в истории базовой средой формирования личности становится не община, класс или государство, а персонализированная алгоритмическая лента.

Она знает человека лучше соседей, учителей и иногда даже лучше семьи. Она формирует язык, эмоции, нормы, желания, политические реакции, ощущение статуса и ритм внимания.

ВПЕРВЫЕ В ИСТОРИИ БАЗОВОЙ СРЕДОЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАНОВИТСЯ НЕ ОБЩИНА, КЛАСС ИЛИ ГОСУДАРСТВО, А ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ЛЕНТА

Причем лента делает это не ради воспитания человека, а ради удержания вовлеченности.

Можно возразить, что подобные страхи человечество переживает не впервые. Сократ жаловался на письменность. В XVIII веке боялись романов. В XIX — массовой прессы. В XX — телевидения. И каждый раз казалось, что новая среда разрушает способность думать.

Но дело, возможно, не в самом факте появления новой информационной среды, а в масштабе и степени персонализации воздействия. Впервые мы сталкиваемся с непрерывным подстраиванием под конкретную психику в режиме реального времени. Никогда прежде человек не жил

внутри настолько индивидуально сконструированного потока стимулов.

При этом проблема не в том, что люди внезапно «стали слабыми».

Можно справедливо заметить, что разговоры о «потере воли» часто звучат как романтизация прошлого.

Индустриальная эпоха вовсе не была золотым временем устойчивых личностей. Семья, школа и коллектив нередко воспроизводили не только солидарность, но и насилие, конформизм и страх. И это действительно так.

Проблема XXI века не в том, что «раньше люди были лучше».

Новая ситуация заключается в другом: впервые огромная часть среды начинает системно оптимизироваться под удержание внимания как экономического ресурса. Алгоритм не заинтересован в зрелой личности, потому что она слишком автономна — хуже реагирует на стимулы, лучше переносит скуку, способна к отсроченному вознаграждению и имеет внутренние опоры. Для экономики внимания она не слишком удобна. Поэтому постепенно начинает вознаграждаться не глубина, а реактивность — быстрая эмоция, мгновенный отклик, постоянная стимуляция, дробление внимания, зависимость от внешнего подтверждения.

Здесь легко услышать еще одно возражение: человек вообще не обязан жить как монах или стоик. Люди всегда любили праздники, карнавалы, легкость, развлечения и удовольствия. Цивилизацию строили не только монастыри, но и ярмарки, кабаки, любовные истории, праздность и человеческая тяга к удовольствию. Это тоже правда. Обычный человек — не машина и не эталон самодисциплины. Попытка превратить общество в монастырь, как правило, заканчивается либо лицемерием, либо жестокостью. Речь идет не о запрете удовольствий и не о культе аскезы, а о том, что любая сложная цивилизация требует некоторого количества людей, способных к отсроченному действию: ученых, инженеров, врачей, предпринимателей, офицеров, родителей.

Когда массово исчезает способность к длительной концентрации и усилию, общество может еще долго выглядеть технологически успешным, но постепенно начинает терять несущие конструкции.

Нужно учитывать еще одну проблему, возможно, более опасную, чем алгоритмическая среда: способность к внутренней устойчивости редко воспроизводится сама собой. Почти у каждого человека, сохранившего способность к длинному усилию, в биографии обычно был кто-то, умевший жить не только от импульса к импульсу: отец, мать, учитель, тренер, научный руководитель, старший товарищ, командир или просто какой-то взрослый. Такие люди передают не столько правила, сколько внутренний ритм жизни. Они показывают, что можно держать слово, не бросать дело после первой неудачи и жить не только ближайшими целями. Их влияние часто почти незаметно, но именно через них воспроизводится способность человека быть взрослым.

Рокфеллеру приписывают фразу: «То, что семья обсуждает за столом, становится ее будущим». Трудно проверить, говорил ли он это буквально. Но сама мысль точна.

Цивилизации вообще воспроизводятся не только через институты, законы и экономику, но и через повседневные микроритуалы:

о чем говорят дома?

Как взрослые реагируют на трудности?

Умеют ли слушать?

Умеют ли ждать?

Умеют ли концентрироваться?

Есть ли в доме книги?

Есть ли долгие разговоры?

Есть ли уважение к труду и мастерству?

**ЕСЛИ НЕСКОЛЬКО ПОКОЛЕНИЙ
ПОДРЯД БУДУТ ВОСПИТЫВАТЬСЯ
ВНУТРИ СРЕДЫ ПОСТОЯННОЙ
СТИМУЛЯЦИИ, ТО МОЖЕТ НАЧАТЬ
ИСЧЕЗАТЬ САМ ТИП ВЗРОСЛОГО,
СПОСОБНОГО ПЕРЕДАВАТЬ
УСТОЙЧИВОСТЬ**

Если несколько поколений подряд будут воспитываться внутри среды постоянной стимуляции, то может начать исчезать сам тип взрослого, способного передавать устойчивость.

Монастырь перестает существовать не тогда, когда рушатся стены, а когда уходит последний монах, знавший устав.

И, возможно, это уже

не столько вопрос технологий, сколько вопрос культурной передачи.

Разумеется, все это можно счесть чрезмерным драматизмом. Человек адаптивен и всегда менялся вместе со средой. И это верно. Возможно, цифровая эпоха действительно создаст новый тип личности — менее линейный и терпеливый, но более гибкий и быстрый. Возможно, часть старых форм концентрации действительно уйдет, как ушли навыки устного эпоса после появления письменности.

Но поэтому еще важнее становится вопрос: какие человеческие качества цивилизация считает настолько ценными, что готова сознательно их сохранять?

Сейчас неожиданно начинают возвращаться практики, еще недавно казавшиеся странными или старомодными: долгое чтение, пребывание в тишине, спорт, работа руками, долгий разговор, офлайн-общение.

Все эти вещи являются скорее попыткой сохранить автономию внимания, чем формой аскезы или морального превосходства.

Постепенно возникает новый антропологический разлом: не по крови.

Не по классу.

Не только по деньгам.

И даже не по интеллекту.

А по способности удерживать собственную психику под контролем.

Главным дефицитом XXI века становится не информация, которой слишком много, а внутренняя собранность, способность: долго концентрироваться,

терпеть фрустрацию,

жить ради дальних целей,

не растворяться в потоке стимулов,

не терять идентичность в алгоритмической среде.

Нетрудно заметить и опасность такого взгляда. Он легко начинает делить людей на «правильных» и «испорченных», на носителей дисциплины и тех, кто, все сильнее зависит от внешней стимуляции.

История показывает, что идеи о «правильном человеке» слишком часто превращаются в высокомерие, культ чистоты или авторитарные проекты воспитания.

Поэтому речь идет не о создании новой касты аскетов, а скорее о том, что в мире тотальной конкуренции за внимание способность к внутренней устойчивости постепенно становится редким и ценным навыком — примерно так же, как некогда грамотность была привилегией меньшинства. Если массовая среда все сильнее оптимизируется под рассеяние внимания,

то общество почти неизбежно начнет реагировать, производя малые структуры, внутри которых будут сознательно выращивать другой тип человека. История знает такие примеры.

Во времена распада больших систем возникали монастыри, философские школы, протестантские общины, университетские корпорации, интеллектуальные кружки, диаспоры. Они сохраняли не просто знания, но и способность к длительному усилию и внутренней дисциплине.

В XXI веке такими структурами могут стать самые разные микрогруппы: от интеллектуального салона до спортивной секции, от семейной традиции совместных ужинов до закрытого исследовательского сообщества. Функция у них будет одна: поддержание способности человека сохранять устойчивость внутри среды, заинтересованной в его рассеянии.

Впрочем, и здесь нет гарантированного спасения. Малые сообщества легко превращаются в секты, пузыри, системы контроля и страха. Реакция на хаос нередко рождает соблазн организации жесткого порядка.

Поэтому вопрос будущего заключается не в том, что нужно «вернуть прошлое» или построить общество тотальной дисциплины. Прошлое не вернется. И человек не перестанет любить удовольствие, эмоции, отвлечение и игру.

Главный вопрос XXI века, возможно, уже не в том, какие технологии создаст человек, а в том, сумеет ли он сохранить те качества, без которых цивилизация теряет глубину, устойчивость и способность передавать себя дальше.

What will we be like? Existential Response to the Challenges of the Digital Age

Ilya V. Lomakin-Rumyantsev

PhD in Economy, Head, Research Laboratory 'Center for Consumer Market Development', The Faculty of Economics, Moscow State University (1/46, Leninskie Gory, Moscow, Russian Federation, 119991), e-mail: ilomakin@me.com

TO CITE Lomakin-Rumyantsev, I. V. (2026). What will we be like? Existential Response to the Challenges of the Digital Age. *Educational Policy*, 25(2), 8–11.

© Lomakin-Rumyantsev I. V., 2026

Received: 08.05.2026

Accepted: 15.05.2026

Date of publication: 06.07.2026

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Чему и как учить в эпоху искусственного интеллекта?

Сдвиг от школы ответа к школе суждения и действия

Е. И. Казакова, В. С. Браташ, А. И. Алексеев

Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена ключевому вопросу современной педагогики: чему и как должна учить школа в эпоху массового распространения генеративного искусственного интеллекта. Авторы исходят из тезиса о том, что новая миссия школы заключается не в передаче информации как таковой, а в развитии субъектности ребенка — способности мыслить, учиться, выбирать, действовать и нести ответственность. Показано, что ИИ меняет не только инструментарий, но и саму логику школьного образования: он удешевляет стандартные интеллектуальные операции (пересказ, типовое эссе, шаблонное решение) и тем самым повышает ценность самостоятельного понимания, усилия и суждения. На основе анализа международных исследований (OECD/PISA 2022, ЮНЕСКО, EEF, K-12 AI-tutoring) и российских данных (ВЦИОМ, исследования НИУ ВШЭ) аргументируется недостаточность прежней модели школы и обосновывается необходимость сдвига от «школы ответа» к «школе суждения и действия». Предложена практическая модель современной школы из семи элементов, описаны границы педагогически целесообразного применения ИИ, обозначены риски подмены усилия машинной помощью и сформулированы рекомендации по трем горизонтам внедрения. Особое внимание уделено возрастной дифференциации использования ИИ в начальной, средней и старшей школе, а также новой роли учителя как архитектора образовательной среды, носителя профессионального суждения и наставника. В заключение представлен манифест новой школы, в которой технология усиливает право на образование, не подменяя живые отношения, педагогические суждения и сам процесс взросления.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА искусственный интеллект в образовании, школа, субъектность ученика, персонализация обучения, ИИ-грамотность, критическое мышление, саморегуляция, человекоцентричное образование

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Казакова, Е. И., Браташ, В. С., & Алексеев, А. И. (2026). Чему и как учить в эпоху искусственного интеллекта. Сдвиг от школы ответа к школе суждения и действия. *Образовательная политика*, 25(2), 12–23.



© Казакова Е. И., Браташ В. С., Алексеев А. И., 2026

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

Поступила: 21.05.2026
Принята: 02.06.2026
Дата публикации: 06.07.2026



Елена Ивановна КАЗАКОВА

д. пед. н., профессор, академик РАО; директор,
Институт педагогики, Санкт-Петербургский
государственный университет (199004, РФ,
Санкт-Петербург, 6-я линия Васильевского острова, 11,
лит. Д), <https://orcid.org/0000-0001-8451-7151>,
e-mail: kazakova58@bk.ru



Валентина Сергеевна БРАТАШ

к. пед. н., младший научный сотрудник, Институт
когнитивных исследований, Санкт-Петербургский
государственный университет (199004, РФ,
Санкт-Петербург, 6-я линия Васильевского острова, 11,
лит. Д), <https://orcid.org/0000-0001-8683-9322>,
e-mail: valentinabratash@yandex.ru



Антон Игоревич АЛЕКСЕЕВ

педагог-исследователь, приглашенный
преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный университет (199004, РФ,
Санкт-Петербург, 6-я линия Васильевского острова, 11,
лит. Д), <https://orcid.org/0000-0002-3503-6738>,
e-mail: alekseev@schoolnano.ru

Центральная идея

В эпоху ИИ новая миссия школы состоит не в том, чтобы быстрее доставлять знания или конкурировать с машиной в выдаче ответов, а в том, чтобы развивать человека, способного самостоятельно ставить вопросы, понимать смысл, выдерживать усилие, соотносить частное с общим, действовать совместно с другими и нести ответственность за свои решения. Это означает развитие субъектности – способности и воли влиять на собственную жизнь и мир вокруг, а также успешно учиться. Школе предстоит изменения, тесно связанные с идеями человекоцентричного образования, где технология усиливает право на образование, не подменяет живые отношения, педагогические суждения и сам процесс взросления. Таким образом, современная школа должна стать институтом развития субъектности ребенка, построенным на фундаменте знаний и действующим через персонализацию, но внутри человеческих отношений и общей культурной рамки¹.

В такой ситуации ценность школы смещается от передачи готового содержания к формированию того, что не возникает автоматически от доступа к сильной модели: картины мира, предметного мышления, саморегуляции, устойчивости к когнитивной лени, нравственности в суждениях, способности к совместному действию и ответственному использованию технологических инструментов. Именно поэтому на рынке труда одновременно растет значение как ИИ-грамотности, так и аналитического и креативного мышления, устойчивости, гибкости, любознательности и способности учиться всю жизнь (Fuster Rabella, 2025).

Школа в этой логике становится пространством, где ребенок учится быть автором своих действий, может проявлять автономию, развивать компетентность и чувствовать связь с обществом. Ученик получает не только знания, но и опыт усилия, принадлежности, диалога, ответственности

¹ OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Student Agency for 2030 (Concept Note)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

Таблица 1. Сравнение основных тезисов традиционной школы и школы в эпоху ИИ
Table 1. Comparison of the main theses of the traditional school and the school in the era of AI

Измерение	Традиционная школа	Школа в эпоху ИИ
Базовая логика	Дефицит знания и доступа	Избыток и доступность информации
Главная цель	Передача содержания и контроль усвоения	Формирование картины мира, развитие самостоятельности, саморегуляции и ответственности
Роль знания	Материал для воспроизведения	Фундамент для понимания, суждения, проверки и созидания
Роль ученика	Исполнитель учебных требований	Активный участник образовательной деятельности как совместного процесса, автор целей, решений и рефлексии
Роль учителя	Источник объяснения и контролер	Архитектор среды, диагност, наставник, носитель профессионального суждения, организатор процесса познания
Персонализация	Сводится к исключению или подтягиванию отстающих	Основополагающий принцип организации обучения при общих высоких целях
Оценивание	Проверка конечного продукта	Проверка процесса, понимания, самостоятельного выполнения и устной защиты
Технология	Внешнее дополнение к уроку	Ограниченный и управляемый усилитель обучения, но не замена человека
Социальная функция школы	Фоновая	Центральная: принадлежность, взросление, культура общения и совместное действие

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

и постепенного взросления. Такая школа сохраняет и усиливает общественную ценность именно потому, что в мире доступных ответов она остается редким местом становления человека как целостного субъекта².

Почему прежняя модель школы больше не достаточна

Традиционная школа исторически строилась вокруг дефицита информации и ограниченного доступа к экспертному знанию. Учитель был главным носителем содержания, упакованного в учебник, а основная образовательная логика состояла в том, чтобы объяснить, закрепить и проверить воспроизведение материала. Эта модель не исчезает полностью: детям по-прежнему нужны системные знания, объяснения и упражнения. Но она перестает быть достаточной, потому что больше не отвечает на главный вызов времени: как формировать человеческую самостоятельность, когда интеллектуальный помощник всегда находится под рукой.

Недостаточность прежней модели обусловлена не только появлением ИИ, но и накопившимися дефицитами самой школы. По данным PISA 2022, почти половина учащихся в среднем по странам ОЭСР сообщала, что во время домашнего обучения им было трудно мотивировать себя

на школьную работу. Около 40% говорили, что на большинстве уроков учитель не проявляет интереса к обучению каждого ученика или не продолжает объяснение, пока материал не будет понят; 30% респондентов указывали, что на уроках отвлекаются на цифровые устройства. При этом чувство принадлежности к школе и ощущение безопасности связаны с благополучием и уверенностью в способности к самостоятельному обучению. Иными словами, школа еще до массового распространения генеративного ИИ сталкивалась с кризисом внимания, мотивации, персонального контакта, умения сотрудничать и учебной субъектности (OECD, 2023).

Еще один важный изъян прежней модели заключается в том, что она слишком часто противопоставляла знания и мышление, будто второе можно развивать отдельно от первого. Исследования когнитивной психологии показывают обратное: критическое мышление не существует как универсальный навык вне содержания, оно опирается на предметное знание, практику и способность узнавать значимые связи в конкретной области. Богатая база знаний не мешает мышлению, а делает его возможным и снижает нагрузку на рабочую память. Поэтому школа не может отвечать на развитие ИИ отказом от фундаментального содержания; ей нужна организованная связь между знанием, пониманием и применением³.

2 OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Student Agency for 2030 (Concept Note)*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

3 Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8–19. <https://www.aft.org/ae/summer2007/willingham>

Различия между традиционной школой и школой в эпоху ИИ можно представить так, как показано в таблице 1.

Что ИИ меняет в логике школьного образования

ИИ трансформирует школу прежде всего как новую среду мышления. Он снижает стоимость стандартных интеллектуальных операций и тем самым меняет образовательную ценность форматов, которые раньше считались надежным свидетельством учебной работы. Речь идет о пересказе, типовом эссе, стандартном плане, решении шаблонной задачи, конспекте, подборе примеров. Если машина способна произвести приемлемый первый ответ почти мгновенно, то школа должна сильнее ценить не наличие текста или решения, а постановку задачи, выбор основания, проверку достоверности, объяснение хода мысли, перенос в новый контекст и способность выполнить работу без чьей-либо помощи. Это и есть сдвиг от школы ответа к школе суждения и действия⁴.

Исследование Лаборатории инноваций в образовании НИУ ВШЭ и образовательной платформы «Учи.ру» (2025), в котором приняли участие более 1500 учителей, демонстрирует, как меняется роль учебных заданий в условиях доступности ИИ. В анализе отмечается, что 22% учителей уже используют ИИ непосредственно на уроках. Из них: 27% делают это для вовлечения школьников, 25% — для объяснения нового материала и 24% — для создания мультимодального контента. Это свидетельствует о начавшемся переходе

**ШКОЛА НЕ МОЖЕТ ОТВЕЧАТЬ
НА РАЗВИТИЕ ИИ ОТКАЗОМ
ОТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО
СОДЕРЖАНИЯ; ЕЙ НУЖНА
ОРГАНИЗОВАННАЯ СВЯЗЬ МЕЖДУ
ЗНАНИЕМ, ПОНИМАНИЕМ И
ПРИМЕНЕНИЕМ**

от модели простой передачи информации к организации познавательной деятельности, требующей суждения и интерпретации⁵.

При этом нельзя описывать ИИ лишь как угрозу. Систематический обзор ИИ-ориентированных тьюторов в K-12 показывает в целом положительное влияние на обучение, особенно в сравнении с обычным преподаванием, хотя преимущества ИИ заметно снижаются, когда его сопоставляют с качественными неинтеллектуальными цифровыми системами. Многие исследования слишком короткие по времени и неоднородные по дизайну. Кроме того, они почти не рассматривают этические вопросы. Еще важнее, что первые качественные полевые

данные показывают: наиболее убедителен режим работы, когда ИИ усиливает взрослого педагога, а не когда ученик получает готовый ответ. В рандомизированном исследовании Tutor CoPilot ученики, чьи тьюторы использовали инструмент в реальном времени, на 4 процентных пункта чаще осваивали

математические темы, причем выигрыш был выше (на 9 процентных пунктов) у менее сильных тьюторов (Wang et al., 2024).

Не менее важно другое: если ИИ используется как ответчик и заменитель усилия, он может ухудшать обучение. Полевой эксперимент с почти тысячей старшеклассников показал, что сначала ученики с доступом к GPT-4⁶ резко улучшили свои практические результаты, но после отмены доступа, наоборот, ухудшили их по сравнению с детьми, которые изначально не пользовались чат-ботом. Специально спроектированный тьютор-режим заметно

4 Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8–19. <https://www.aft.org/ae/summer2007/willingham>

5 НИУ ВШЭ. (2025). От отчетности до уроков: 4 из 5 педагогов уверены, что ИИ экономит время работы. *Лаборатория инноваций в образовании*. <https://ioe.hse.ru/innovations/news/1078826616.html>

6 GPT-4 (Generative Pre-trained Transformer 4) — это продвинутая мультимодальная большая языковая модель, способная понимать и генерировать текст, код, изображения, а также работать с аудио и видео.

смягчал этот эффект (Bastani et al., 2025). Более новое экспериментальное исследование показывает сходную логику и на других примерах: даже короткое взаимодействие с ИИ-помощником повышает текущую результативность, но снижает упорство и ухудшает последующее самостоятельное выполнение задания (Liu et al., 2026). Следовательно, **ключевой педагогический вопрос уже звучит не как «Использовать ИИ или нет?», а «Какой тип помощи он оказывает: устраняет затруднение, помогает преодолеть препятствие или поставить новые познавательные задачи?»**

Тем самым ИИ актуализирует старую, но теперь уже центральную разницу между реальной помощью и ее подменой. Хороший учитель или наставник знает, когда подсказать, спросить, замедлить темп обучения или отказаться от немедленной помощи ради будущей самостоятельности ребенка. У существующих ИИ-систем такой педагогической ориентации по умолчанию нет: они оптимизированы на полезность здесь и сейчас. Поэтому школа должна встроить ИИ в свою логику так, чтобы он работал на формирование долгосрочной компетентности, а не на короткий путь к правдоподобному результату.

Чему должна учить школа

Во-первых, школа должна усиливать фундаментальные знания и базовые грамотности: чтение, письмо, математику, научное и историческое понимание, языковую и цифровую грамотность. Исследование ВЦИОМ «Учат в школе: вчера и сегодня» (март 2025 г., 1600 респондентов) фиксирует устойчивые общественные ожидания относительно

фундаментальной подготовки. Несмотря на меняющиеся тренды, общество продолжает ценить глубокие предметные знания как основу для дальнейшего развития⁷. Именно сформированная картина мира делает возможными понимание, аргументацию и критическую оценку ответа машины. Исследования показывают, что системное знание облегчает усвоение нового, поддерживает понимание текста и улучшает решение задач; оно не конкурирует с мышлением, а является его опорой. В мире генеративного ИИ этот пункт становится не менее, а более важным: чем доступнее внешний интеллект, тем нужнее внутренняя опора для оценки его качества.

Фундаментальные знания и базовые грамотности создают основу для построения учеником собственной картины мира.

Во-вторых, школе следует развивать у детей мышление на содержании, а не абстрактные мягкие навыки вне предмета. Критическое мышление, научное рассуждение, интерпретация текста, моделирование ситуации, работа с неопределенностью,

способность видеть допущения, распознавать ошибки должны формироваться внутри дисциплин и через межпредметные задачи.

Это означает, что школе необходимо меньше ценить мгновенную правильность любой ценой и больше — объяснение хода мысли, сопоставление оснований, построение аргумента и перенос знания в новый контекст. Смена оценки здесь принципиальна: важен не только ответ, но и доказуемость самостоятельного мышления.

В-третьих, школа обязана учить саморегуляции и способности к усилию. Исследования ОЭСР показывают, что саморегуляция, планирование,

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА ДОЛЖНА СТАТЬ ПОСТРОЕННЫМ НА ФУНДАМЕНТЕ ЗНАНИЙ ИНСТИТУТОМ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА — ЧЕРЕЗ ПЕРСОНАЛИЗАЦИЮ, НО ВНУТРИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ОБЩЕЙ КУЛЬТУРНОЙ РАМКИ

7 ВЦИОМ. (март 2025). Учат в школе: вчера и сегодня. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchat-v-shkole-vchera-i-segodnja>

мониторинг и рефлексия — это одни из самых сильных инструментов обучения. Подходы, которые учат детей планировать работу, отслеживать понимание, проверять стратегию и корректировать действие, демонстрируют высокий эффект. Качественная обратная связь также работает лучше, когда касается задачи, процесса и саморегуляции, а не личности. В условиях ИИ это становится центральным, потому что именно саморегуляция отличает ученика, использующего инструмент осмысленно, от ученика, отдающего принятие решения модели⁸.

В-четвертых, школа должна оставаться местом воспитания, социализации и нравственного ориентирования. Не в узком морализаторском смысле, а как пространство, где ребенок учится быть с другими, принимать границы, участвовать в общем деле, слышать иную позицию, разрешать конфликт, переживать принадлежность и соотносить личный интерес с общим. Чувство, что взрослые и сверстники в школе заботятся о тебе и о твоём учении, связано с лучшими учебными результатами, с благополучием и меньшими поведенческими рисками. В эпоху ИИ эта функция становится еще ценнее: цифровая персонализация не должна разрушать социальную ткань школы⁹.

В-пятых, современная школа должна учить ИИ-грамотности как части общей культуры мышления. Ученик должен понимать, что умеет и чего не умеет модель; чем правдоподобный ответ отличается от надежного; как формулировать запрос; как верифицировать данные; где проходят границы авторства, приватности, безопасности и ответственности; в каком случае ИИ допустим как помощник, а когда его использование разрушает саму задачу. Согласно данным ВЦИОМ (апрель 2025 г., 1600 респондентов), к ключевым рискам использования ИИ в школе россияне — наряду со снижением мотивации детей, копированием готовых ответов и отсутствием живого

общения — относят: снижение умственной нагрузки (36% опрошенных) и ухудшение критического мышления (25% опрошенных). Эти данные указывают на осознание обществом важности развития когнитивных навыков и сохранение ведущей роли человека при взаимодействии с ИИ¹⁰. Именно на такой логике основана выпущенная ЮНЕСКО рамка ИИ-компетенций для школьников. Документ описывает человекоцентричный подход, этику ИИ, а также приложения ИИ и основы проектирования систем для всех, как для ответственных пользователей и будущих соавторов цифрового мира (UNESCO, 2024a).

Возрастная специфика здесь принципиальна.

- *В начальной школе* приоритетом остаются речь, чтение, письмо, счет, внимание, исполнительные функции, чувство безопасности, ритм, игра и первые формы самостоятельности, поэтому в младших возрастах ИИ должен использоваться прежде всего взрослыми и очень дозированно детьми: он не должен брать на себя первичное формирование речи, чтения, счета.
- *Средняя школа* — это возраст идентичности, принадлежности, эксперимента, голоса и сильного влияния сверстников; здесь особенно важны дебаты, проекты, участие, гражданская и медийная грамотность, а ИИ уместен как объект анализа и ограниченный интеллектуальный партнер с прозрачными правилами использования, его основная функция — помощь в реализации творческих проектов и формировании самостоятельности.
- *Старшая школа* — время профилирования, исследований, проектной и профессиональной пробы. В этот период ИИ может стать полноценным «вторым пилотом», но только если ученик способен доказать понимание, брать на себя авторство и выдерживать работу без машинной поддержки¹¹.

8 Education Endowment Foundation. (2025, May). *Metacognition and self-regulation*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>

9 Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024, November 18). *School Connectedness Helps Students Thrive*. <https://www.cdc.gov/youth-behavior/school-connectedness/index.html>

10 ВЦИОМ. (апрель 2025). *Искусственный интеллект в школе: добро или зло?* <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo>

11 Deans for Impact. (2019). *The science of early learning*. *Deans for Impact*. <https://www.deansforimpact.org/files/assets/thescienceofearlylearning.pdf>

Как должна учить школа

Ключевой организационный принцип новой школы — персонализированное образование. Но его важно понимать правильно. Персонализация — это система, где цели, темп, маршрут, формат практики, объем поддержки, сложность задач и тип обратной связи меняются под ребенка. Такое понимание согласуется с идеей учебной самостоятельности и с идеей связанности: ученик не предоставлен себе, он движется в совместно выстроенной траектории вместе с учителем, родителями и школой. При этом ЮНЕСКО предупреждает, что призыв к персонализации может вступать в конфликт с социальной природой образования: школа не должна превращаться в набор индивидуальных цифровых траекторий без общего опыта, сообщества и культуры (UNESCO, 2024a).

Отсюда вытекает новая роль учителя. Учитель в эпоху ИИ — человек, чья ответственность становится сложнее. Он проектирует среду, задает рамку смысла, проводит диагностику, отмечает тонкие признаки непонимания, выстраивает дифференциацию, дает обратную связь, удерживает норму усилия, помогает ребенку не раствориться в потоке подсказок и не потерять себя как автора мысли. Не случайно ЮНЕСКО формулирует для учителей отдельную рамку из 15 ИИ-компетенций по пяти измерениям: человекоцентричный подход, этика ИИ, основы и приложения ИИ, педагогика ИИ, ИИ для профессионального обучения. ИИ не отменяет учителя, а, наоборот, повышает цену его профессионального действия и суждения (UNESCO, 2024b).

Для ученика это означает переход от роли потребителя ответов к роли участника и соавтора обучения. Для родителя — переход от внешнего контролера отметок и «сделанного домашнего задания» к партнеру по режиму,

границам, мотивации и разговору о том, как ребенок учится.

ОЭСР подчеркивает, что участие родителей связано с социально-эмоциональным развитием, учебными достижениями и социальной интеграцией, а данные PISA 2022 показывают: там, где семьи дают больше поддержки, ученики чаще сообщают о чувстве принадлежности к школе и уверенности в самообразовании (OECD, 2023).

Для школы как организации это означает переход от фабрики расписания и отчетности к экосистеме развития — с более сильной диагностикой, междисциплинарной координацией, поддержкой учителя

и прозрачными правилами использования ИИ¹².

Педагогически новая школа должна опираться на несколько устойчивых положений:

- явное объяснение, упражнение и наращивание знаний, потому что без них не возникает самостоятельного понимания целостной картины мира (проект «Метаучебник»);
- работа с саморегуляцией: план, самопроверка, рефлексия, разбор ошибок, мышление вслух (thinking aloud);
- качественная обратная связь, встроенная в учебный процесс и позволяющая ученику действовать дальше, а не просто фиксировать дефицит;
- обсуждение, аргументация, совместное решение проблем и проекты, потому что они развивают и понимание, и субъектность;
- специально спроектированные правила для ИИ: где допустим черновик, где — только проверка, где запрещена генерация, где требуется устная защита или работа без ИИ¹³.

12 OECD. (n.d.). *Education GPS*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/>

13 Education Endowment Foundation. (2025, May). *Metacognition and self-regulation*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>

Практическая модель, границы ИИ и рекомендации

Практическая модель современной школы может быть описана как сочетание семи элементов.

1) Понятная миссия: школа развивает субъектность (автономность, связанность и компетентность), а не только успеваемость.

2) Общее ядро знаний и культурных оснований, которое не размывается персонализацией.

3) Персональные траектории внутри общего ядра: разный темп, уровень поддержки, форматы практики и профильные углубления.

4) Гибридная система оценивания, в которой проверяются и продукт, и понимание, и самостоятельность: письменная работа, устная защита, наблюдение, проект, решение без ИИ, рефлексия по использованию ИИ.

5) Развитие культуры совместной деятельности и общения, востребованного рынком труда в условиях развития ИИ.

6) Взрослая кооперация: учитель как организатор, тьюторские механизмы, психологическая служба, партнерство с семьей.

7) Прозрачная политика ИИ: стандарты данных, допустимых режимов использования, ответственности и контроля качества.

Границы применения ИИ должны быть ясно обозначены. Эта технология действительно может усиливать школу там, где нужна быстрая рутинная поддержка: адаптация материалов, первая диагностика пробелов, вариативные тренажеры, черновики обратной связи, доступность для детей с особыми потребностями, методическая и аналитическая помощь учителю. Это соответствует человекоцентричному подходу и полевым данным о том, что ИИ-инструменты наиболее полезны, когда помогают педагогу и поддерживают качественную обратную связь (UNESCO, 2025a).

Но есть зоны, которые не должны быть целиком переданы ИИ. К ним относятся: формулирование воспитательных и нравственных ориентиров; интерпретация сложной жизненной ситуации ребенка;

решение вопросов дисциплины, доверия и безопасности; окончательное педагогическое суждение о том, что именно и почему сейчас нужно этому ученику; оценивание и решения, влияющие на образовательную траекторию и жизненные шансы; наконец, сама человеческая связь, на которой держатся принадлежность, усилие и взросление.

Не случайно правовой подход, который описывает Европейская комиссия, относит ИИ-применения в образовании, способные определять доступ к образованию или существенно влиять на ход профессиональной жизни человека, к кейсам высокого риска. Это не означает запрет на ИИ, но означает повышенные требования к человеческому контролю, качеству данных, прозрачности и ответственности¹⁴.

Педагогически целесообразное применение ИИ требует опережающего формирования учебной культуры, адекватной декларируемым ценностям и национальным целям. Из этого следуют рекомендации трех горизонтов.

Уже сейчас можно принять школьные правила использования ИИ по возрастам и типам заданий; пересмотреть систему оценивания в пользу устной защиты, работы на уроке и выполнения задач без применения ИИ; начать системное обучение учителей основам ИИ-грамотности, обратной связи и метакогнитивным практикам; ввести прозрачные требования к указанию, где и как ученик использовал ИИ; усилить работу с родителями о границах домашних цифровых помощников.

Следующий этап включает в себя:

- персональные учебные маршруты внутри общего предметного ядра и межпредметных связей;
- школьные диагностические механизмы;
- тьюторские и наставнические форматы;
- переход к более гибкому расписанию проектной и семинарской работы;
- подбор ИИ-инструментов под реальные педагогические задачи, а не исходя из маркетинговых обещаний.

14 European Commission (n.d.). AI Act. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>

МАНИФЕСТ НОВОЙ ШКОЛЫ

В которой активный ученик в мотивированном сообществе под руководством педагога и при поддержке ИИ-агентов строит собственную картину мира во имя личного и общественного благополучия.

Образование как система, процесс и результат опирается на врожденную потребность человека в познании, развитии и самореализации. Человек получает удовольствие в процессе активного создания собственной картины мира, дающей ему чувство защищенности и возможность самореализации.

Движущая сила современного образования — познавательная и практико-преобразующая деятельность ученика. При этом ученик — не объект педагогического влияния, а субъект образовательной деятельности. Мера его субъектности, проявляющаяся в выборе и ответственности, — это динамически меняющаяся величина. Мы помогаем ее возвращать.

Повышению качества образования способствуют среда и отношения. Среда должна поддерживать и мотивировать проявления автономности, компетентности, вовлеченности. Современное образование полисубъектно: реальным субъектом образовательной деятельности выступает не ученик, а образовательное сообщество. Принцип взаимообучения и совместного образования лежит в основе отбора эффективных технологий.

Основа образовательной деятельности — распределенная мотивация, которая формируется и развивается в процессе взаимодействия со значимыми другими и практикой жизнедеятельности. Понимая образование как деятельность, мы анализируем, описываем и проектируем ее через базовые инструменты: потребности, мотивы, цели, ресурсы, результаты и продукты. В каждом из компонентов проявляет себя вся полнота заявленных педагогических принципов.

Базовыми форматами взаимодействия субъектов образовательной деятельности выступают ненасильственный обмен ценностями, совместная практико-преобразующая деятельность, поддерживающая и развивающая обратная связь на основе критериального анализа. Мы все разные, мы рождаемся с разными задатками. Наше разнообразие только растет в процессе развития. Многообразие и разнообразие мы считаем гарантом стабильности и развития природы и общества. Именно поэтому принцип вариативности целей и множественной оценки качества является ведущим требованием.

Важным вопросом содержания образования выступает вопрос о его атомарном характере. Единицей содержания образования являются виды деятельности, которые ученик при поддержке учителя и в сообществе с другими детьми реализует, используя тексты любой природы. Единица содержания образования — задача, которую ребенок успешно решил.

Мы опираемся на все три вида деятельности в процессе образования: игру, труд и познание. Игра рассматривается нами как основа креативности.

Некоторые следствия для переходного этапа «учебник бумажный — интеллект смешанный»

1. Мы формулируем цели не для учителя, а для ученика.
2. Мы не предлагаем заучивать учебные тексты, а включаем ученика в работу по пониманию и использованию текста.
3. Мы гарантируем, что каждая решенная задача получит аргументированную и поддерживающую обратную связь.
4. Мы признаем, что человек может выбрать базовый, расширенный и продвинутый уровни освоения содержания.
5. Мы не создаем стандарты и не пишем учебники, но мы учим учителей и ИИ-агентов принципам персонализации имеющегося контента.
6. Мы не проводим личностной оценки ученика, но опираемся на имеющиеся легитимные инструменты оценки образовательной успешности; в центре нашего внимания находится образовательная среда и субъектная позиция ребенка.
7. Мы поддерживаем все виды образовательной инициативы ученика, предлагая ему помощь там, где он не может получить поддержку от родителей и педагогов.
8. Мы создаем инструменты, позволяющие учителю надежнее и быстрее трансформировать контекст с учетом индивидуальных особенностей ребенка, адаптировать контент, создавать множественные траектории, мотивировать, давать качественную обратную связь.

Главное — мы создаем условия для того, чтобы учитель мог освоить ИИ-инструменты и реализовывать озвученные выше принципы и подходы при поддержке ИИ.

Архитектура оценивания, новые профессиональные роли, школьная политика данных и безопасности, инфраструктура доказательного выбора технологий и новая модель подготовки и развития учителя требуют системной перестройки (UNESCO, 2025b).

При этом важно понимать, что этот **переходный период подразумевает тесное взаимодействие естественного и искусственного интеллекта при обращении с разными источниками, как**

вполне традиционными (учебник, книга), так и максимально технологическими (метавселенные, VR), где одновременно ученик заполняет облачное расписание с помощью ИИ-ассистента и создает руками визуальную заметку по интересующей его учебной теме. ИИ в данном случае агрегирует цифровой след, предпочтения и поведенческие стратегии ребенка и на основании больших данных подбирает наиболее подходящие варианты развития персонализированной траектории.

Открытые вопросы

Наиболее глубокие исследования генеративного ИИ и его влияния на процесс обучения еще сравнительно новые, и часть из них относится к старшим школьникам и взрослым. У нас пока нет достаточного количества данных для оценки долгосрочных результатов систематического использования ИИ в массовой школе. Систематический обзор K-12 AI-tutoring также показывает неоднородность дизайнов и нехватку длинных исследований, особенно по этическим и социальным последствиям. Поэтому предложенная модель — это обоснованный курс действия:

необходимо двигаться в персонализацию и строить ее осторожно, с проверкой эффектов, не поддаваясь веяниям технологической моды.

Итоговый вывод таков: **в эпоху ИИ школа должна стать не слабее, а сильнее, но не как система контроля, а как институт человеческого развития.** Ее общественная ценность теперь заключается в том, чтобы удерживать фундаментальные знания, самостоятельное мышление, способность к усилию, нравственное суждение, принадлежность, опыт сотрудничества и постепенное становление ребенка как автора собственной жизни. Школа будущего не управляется алгоритмами, а умеет пользоваться ИИ, не отдавая ему свою миссию.

Заключение

Искусственный интеллект не отменяет школу, но требует ее переизобретения. Образование будущего — не гонка за технологическими новинками, а сознательный выбор в пользу человекоцентричной педагогики, когда ИИ освобождает время для диалога, творчества и глубокого понимания мира. Успех концепции зависит от системного подхода, включающего в себя обновление содержания, переподготовку

кадров, этические рамки, равный доступ и отказ от иллюзии технологии как волшебной палочки. Тезисно ключевые положения концепции можно изложить следующим образом:

- сегодня главный вызов заключается уже не в доступе к знаниям, а в том, как не потерять самостоятельное мышление при доступности ИИ;
- традиционная школа недостаточна не потому, что она устарела, а потому, что ее логика строилась в соответствии с другим информационным режимом;
- отказ от фундаментальных знаний в ответ на появление ИИ был бы стратегической ошибкой;
- критическое и креативное мышление невозможно развивать без предметного содержания и практики;
- персонализация — центральный, а не дополнительный элемент новой школы;
- социальная

НАИБОЛЕЕ УБЕДИТЕЛЕН РЕЖИМ РАБОТЫ, КОГДА ИИ УСИЛИВАЕТ ВЗРОСЛОГО ПЕДАГОГА, А НЕ КОГДА УЧЕНИК ПОЛУЧАЕТ ГОТОВЫЙ ОТВЕТ

функция школы в эпоху ИИ только возрастает;

- возрастная дифференциация критична: младшая, подростковая и старшая школа не могут работать в одинаковой цифровой логике;
- наиболее перспективны модели, где ИИ усиливает педагога, а не замещает ученика;
- институциональные (культурные) границы и правила использования ИИ нужно вводить до начала работы с ним;
- общественная ценность школы возрастет, если она станет местом формирования субъектности, а не сервисом по доставке учебного контента.

Школа эпохи ИИ должна учить не конкурировать с машинами, а использовать их, сохраняя и развивая то, что делает нас людьми: любопытство, эмпатию, ответственность, способность задавать правильные вопросы, ставить задачи, доводить дело до конца, проявлять волю. Только в этом случае искусственный интеллект из угрозы для образования превратится в его самого мощного союзника.

Реализация данной концепции требует поэтапного подхода. На ближайшие 1–2 года дорожная карта внедрения должна включать в себя четыре базовых шага:

1. аудит и обучение: проведение курсов повышения ИИ-грамотности в процессе решения педагогических задач (от базовых промптов и этики использования до отмены устаревших форматов учебной деятельности и создания новых учебных материалов).

2. Педагогические песочницы: создание пилотных групп учителей для разработки и тестирования банка «ИИ-устойчивых» заданий по ключевым предметам, освоения и демонстрации возможностей ИИ-инструментов в условиях перестраивающейся школы.

3. Диалог с семьями: запуск просветительской работы с родительским сообществом, чтобы снять тревожность и объяснить, почему умение критически оценивать машинный ответ сегодня важнее заучивания параграфа.

4. Исследования и проектирование: формулирование и решение исследовательских задач для экспертно-аналитических центров, постановка задач на создание новых ИИ-инструментов для системы образования.

Образованию предстоит признать: искусственный интеллект не заменит педагога. Однако учителя, эффективно

применяющие ИИ, неизбежно придут на смену тем, кто игнорирует новую технологическую реальность.

References

- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakci, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(26). <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>
- Fuster Rabella, M. (2025). Evolving AI capabilities and the school curriculum: Emerging implications and a case study on writing. *OECD Education Working Papers* (No. 338). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/647880aa-en>
- Liu, G., Christian, B., Dumbalska, T., Bakker, M. A., & Dubey, R. (2026). *AI assistance reduces persistence and hurts independent performance* [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2604.04721>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- UNESCO. (2024a). AI competency framework for students. *UNESCO*. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- UNESCO. (2024b). AI competency framework for teachers. *UNESCO*. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- UNESCO. (2025a). AI and education: Protecting the rights of learners. *UNESCO*. <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>
- UNESCO. (2025b). Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms? *UNESCO*. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Wang, R. E., Ribeiro, A. T., Robinson, C. D., Loeb, S., & Demsky, D. (2025). Tutor CoPilot: A human–AI approach for scaling real-time expertise. *Cornell University*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.03017>

What and how to teach in the age of artificial intelligence?

The shift from a school of answers to a school of judgement and action

Elena I. Kazakova

PhD in Pedagogy, Professor; Full Member, the Russian Academy of Education; Director, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University (11, letter D, the 6th line of Vasilievsky Island, St. Petersburg, Russian Federation, 199004), <https://orcid.org/0000-0001-8451-7151>, e-mail: kazakova58@bk.ru

Valentina S. Bratash

PhD in Pedagogy, Lead Methodologist, SberEducation LLC; Junior Researcher, Institute of Cognitive Studies, Saint Petersburg State University (11, letter D, the 6th line of Vasilievsky Island, St. Petersburg, Russian Federation, 199004), <https://orcid.org/0000-0001-8683-9322>, e-mail: valentinabrataash@yandex.ru

Anton I. Alekseev

Educator-researcher, Invited Lecturer, Saint Petersburg State University (11, letter D, the 6th line of Vasilievsky Island, St. Petersburg, Russian Federation, 199004), <https://orcid.org/0000-0002-3503-6738>, e-mail: alekseev@schoolnano.ru

ABSTRACT This article addresses a key issue in contemporary pedagogy: what and how schools should teach in an era of widespread generative artificial intelligence. The authors proceed from the premise that the new mission of schools is not to convey information per se, but to develop children's agency—their ability to think, learn, make choices, act, and take responsibility. It is shown that AI is changing not only the tools but also the very logic of school education: it makes standard intellectual operations (retelling, model essays, formulaic solutions) less valuable and thereby increases the value of independent understanding, effort, and judgment.

Based on an analysis of international studies (OECD/PISA, UNESCO, EEF, K-12 AI tutoring) and Russian data (VTsIOM, HSE University), the paper argues that the previous school model is inadequate and justifies the need to shift from a “school of answers” to a “school of judgment and action.” A practical seven-element model of the modern school is proposed; the boundaries of pedagogically appropriate AI application are described; the risks of replacing human effort with machine assistance are identified; and recommendations are formulated across three implementation horizons. Attention is paid to age-based differentiation in the use of AI in elementary, middle, and high school, as well as to the teacher’s new role as an architect of the educational environment, a source of professional judgment, and a mentor. In conclusion, a manifesto for a new school is presented, in which technology reinforces the right to education without replacing human connection, pedagogical judgment, and the process of growing up itself.

KEY WORDS artificial intelligence in education, school, student agency, personalized learning, AI literacy, critical thinking, self-regulation, human-centred education

TO CITE Kazakova, I. E., Bratash, V. S., & Alekseev, A. I. (2026). What and how to teach in the age of artificial intelligence? The shift from a school of answers to a school of judgement and action. *Educational Policy*, 25(2), 12–23.

© Kazakova I. E., Bratash V. S., Alekseev A. I., 2026

Received: 21.05.2026

Accepted: 02.06.2026

Date of publication: 06.07.2026

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Пять вызовов цифровой трансформации образования в эпоху развития нейросетей

А. А. Заславский, Н. А. Заславская

Московский городской педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ

В статье предлагаются к рассмотрению несколько современных вызовов, имеющих, по мнению авторов, важное значение в части образовательной политики. К ним относятся: когнитивная асимметрия современного общества (преобладание скорости обработки информации над глубиной ее осмысления, ведущее к снижению качества обучения и развитию «интеллектуальной лени»); иллюзия индивидуализированного образования за счет информационных пузырей, формирующихся по причине алгоритмических настроек контента (подобные пузыри сужают кругозор и ослабляют критическое мышление); ценностно-этический коллапс при повсеместном использовании нейросетей (размывание этических норм и деградация коммуникации на фоне взаимодействия с искусственным интеллектом, имитирующим эмпатию); эрозия цифрового суверенитета при внимании к вопросам информационной безопасности (низкий уровень киберграмотности и пренебрежение правилами инфобезопасности со стороны пользователей); цифровое злоупотребление (чрезмерная зависимость от технологий, приводящая к деградации когнитивных функций).

В статье описаны рекомендации по снижению описанных выше рисков. Для каждого из них предложена единая структура представления: описание, риски, размышления, идеи минимизации потенциального ущерба.

Подчеркивается ключевая роль педагога в создании ученикоцентричной среды, в которой цифровые инструменты применяются осознанно и сбалансированно. В общем выводе авторы отмечают, что несмотря на весь свой потенциал, искусственный интеллект и нейросети не могут заменить ученику живое общение с педагогом и создать пространство для получения образовательного опыта.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

искусственный интеллект, нейросети, образовательная политика, современные риски, последствия цифровой трансформации

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Заславский, А. А., & Заславская, Н. А. (2026). Пять вызовов цифровой трансформации образования в эпоху развития нейросетей. *Образовательная политика*, 25(2), 24–29.



© Заславский А. А., Заславская Н. А., 2026

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 23.03.2026

Принята: 12.04.2026

Дата публикации: 06.07.2026

Введение

Последние несколько лет наблюдается колоссальный рост количества информации. Движущиеся картинки в телефонах, на умных досках и в уличной рекламе, уведомления в чатах и играх, онлайн-звонки в дополнение к очной нагрузке — все

это требует внимания, которого не хватает для успешного осмысления потока данных, и становится причиной усталости, выгорания, физических и психологических недугов. Авторы статьи предлагают классифицировать описанные ситуации и выработать рекомендации по работе с возможными рисками.



Алексей Андреевич ЗАСЛАВСКИЙ

к. пед. н., член-корр., Международная академия наук педагогического образования; доцент, дирекция образовательных программ, Московский городской педагогический университет
(129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4),
<https://orcid.org/0009-0009-4994-8971>,
e-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru



Наталья Александровна ЗАСЛАВСКАЯ

ст. преподаватель, кафедра педагогических технологий непрерывного образования, Московский городской педагогический университет
(129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4),
AuthorID: 1034123, e-mail: zaslavskajana@mgpu.ru

Когнитивная асимметрия

Когнитивная асимметрия подразумевает преобладание скорости над глубиной. Ощущение все большего ускорения жизни основывается на философском и техническом аспектах. Учителя и ученики в мегаполисах считают, что загрузка страницы сайта более трех секунд — это долго. Обратная связь должна быть моментальной, в том числе с применением искусственного интеллекта, хотя с технической точки зрения это очень энергозатратный и ресурсоемкий процесс. В большинстве образовательных организаций педагоги почти на каждом занятии стараются использовать быстрые инструменты контроля знаний и сравнения результативности, где скорость решения — один

из ключевых показателей качества. Количество используемых мессенджеров, чатов и уведомлений в них постоянно растет. По статистике с видеосервисов, среднестатистическая глубина просмотра ролика составляет семь секунд.

Все это приводит к тому, что короткие образовательные форматы берут верх, а фокус внимания не получает достаточной тренировки и развивается медленно. Образование идет по стопам медиасферы и сталкивается с преобладанием потребления над осмыслением. Если для развлекательной индустрии это допустимо, то для образовательной системы подобный тренд влечет за собой ряд проблем. Отсутствие времени для осмысления материала приводит к деградации способности делать выводы и выстраивать доказательства, что влияет на качество запоминания. Готовность не к самостоятельным действиям, а исключительно к наблюдению за происходящим в видеоролике или на умной доске, усложняет формирование навыков. Постоянный информационный поток становится белым шумом, заглушающим мысли и чувства ученика.

Рассмотрим конкретные приемы, которые могут помочь справиться с описанной проблемой:

1. практики глубокого дыхания на 2–3 минуты можно использовать как на занятиях, так и дома — на обеденном перерыве или несколько раз в течение дня;
2. раз в неделю или месяц необходимо подводить итоги и ставить цели на следующий период. Важно сделать отметку о результатах движения к цели и написать рефлексивно, что помешало или помогло ее достижению и что можно было бы улучшить в процессе работы;
3. ввести самостоятельную практику медленных физических упражнений, таких как цигун, айкидо, йога. Это позволит переносить фокус внимания на тело, что будет способствовать лучшему отдыху мозга;
4. частично заменить просмотр коротких видео на прогулки, чтение книг или сон;
5. уделить внимание паузам, погружая естественный интеллект в осмысление, системный анализ событий и действий.

Иллюзия индивидуальности

Алгоритмы в социальных сетях выдают пользователю только интересующую его информацию. С одной стороны, это значит, что релевантность и содержательность получаемого контента высоки (Гриншкун & Заславский, 2021), поэтому все внимание фокусируется только на нем.

С другой стороны, когда система автоматически предлагает контент только определенного содержания, то пользователь сталкивается с перепотреблением и сужением кругозора. Он прикладывает меньше усилий к отбору информации и видит мир только с одной стороны. Отсутствие представления об альтернативных точках зрения приводит к проблемам

в построении причинно-следственных связей и снижению таких навыков, как критическое мышление, аргументация, способность принимать наличие иного мнения.

С точки зрения образования, полный отказ от хотя бы минимального преодоления препятствий для освоения новой информации является большой проблемой. Последствия такого подхода будут особенно заметны при потреблении контента только одного формата (подкасты, короткие тексты, видео и др.). У пользователя может возникать ощущение, будто бы его мнение всегда поддерживается, что приводит к деградации эмпатии, умения вести диалог, слушать другую сторону и искать компромиссы.

Важно отметить, что этот посыл направлен не против персонализации образования, а против замыкания человека в информационном пузыре, создаваемом алгоритмами нейросетей. Поэтому для нивелирования описанных рисков предлагаем периодически сбрасывать настройки предпочтений, специально искать альтернативные мнения по профильным и учебным вопросам, чтобы давать себе труд осваивать незнакомые темы (Заславская, 2024) и потреблять контент в разных форматах. Все

эти действия направлены на формирование готовности к волевым усилиям в попытках разобраться в новом сложном материале.

Ценностно-этический коллапс

Вопросы ценностей всегда относятся к самым сложным для понимания и описания, потому как подвержены влиянию огромного количества факторов. Нейросети обучаются на множестве текстов самого разного качества, не всегда достоверных и имеющих разную эмоциональную окраску. Результаты генерации содержат галлюцинации и ошибки, а также преподносят информацию в выгодном для определенных сторон свете.

Подобная ситуация формирует крайне нестабильный ландшафт в ценностном плане. Современным людям – особенно имеющим психологические проблемы – становится сложно отличить настоящую поддержку

ОБРАЗОВАНИЕ ИДЕТ ПО СТОПАМ МЕДИАСФЕРЫ И СТАЛКИВАЕТСЯ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ ПОТРЕБЛЕНИЯ НАД ОСМЫСЛЕНИЕМ

от ее имитации алгоритмами. При этом многие пользователи находят облегчение во взаимодействии с ИИ, настроенном на то, чтобы удовлетворять запросы, не спорить, поддакивать и имитировать эмпатию. Когда грань между офлайн- и онлайн-реальностью стирается, люди перестают критически оценивать выдачу алгоритмов и начинают одушевлять ИИ-системы. Незаметно происходит смена стиля общения: он становится похож на промпты для нейросетей.

При повсеместном хаотичном и неосознанном применении технологий размываются этические нормы. Это проявляется в повседневной коммуникации: если при общении с живым собеседником чаще всего учитывается его состояние, интеллектуальный уровень, эмоциональный настрой и принятые в обществе правила, то с алгоритмом можно взаимодействовать как угодно. К сожалению, многие дорвавшиеся до вседозволенности люди выливают накопленные гнев и боль сначала на

бездушную систему, а потом, потеряв границы, уже на коллег и близких.

Последствия такого взаимодействия еще не видны и проявятся на горизонте 5–15 лет, когда сегодняшние школьники начнут занимать руководящие посты, влиять на экономику страны, принимать законы и обеспечивать нашу с вами безопасность.

Эрозия цифрового суверенитета

Тема информационной безопасности становится все актуальнее с каждым днем. Сегодня, при текущих темпах цифровизации, она касается уже не только технических специалистов, сотрудников дата-центров или работников банков, но и всех, кто использует цифровые госуслуги, оплату парковок, школьные электронные журналы, классные чаты и т. д. Становясь участником информационного обмена в сети, современный человек автоматически принимает ряд рисков. При этом наблюдается огромный дефицит базовых знаний в области информационной безопасности и продвинутых навыков защиты себя и своих данных. На сегодняшний день часть пользователей прикрывается отговорками: «Мне нечего скрывать» или «Я никакого интереса для мошенников не представляю».

Такое попустительское отношение к собственной кибербезопасности приводит к постоянному обогащению данных, находящихся в распоряжении злоумышленников. Имея информацию о контактах жертвы, ее знакомых и событиях в ее жизни, мошеннику существенно легче втереться к ней в доверие и принудить ее к совершению целевых действий (переводу денег, отправке одноразового кода, снятию наличных денег и т. д.). Важно понимать, что конкретный человек может быть не конечной целью, а лишь промежуточным звеном. Через

обогащенные данные можно спланировать более эффективную атаку на другой объект. Регулярное пренебрежение цифровой гигиеной приводит к передаче избыточного количества данных на сторону и эксплуатации их без ведома или с молчаливого согласия пользователя (потому что мало кто читает лицензионные соглашения).

Постоянное пребывание в зоне доступа городских видеокамер и множество сведений о случаях кибермошенничества притупляют у человека ощущение важности организации собственной цифровой безопасности, ведь «все равно всех обманывают, а наши данные есть везде». Второй фактор аутентификации, подключение которого занимает считанные

минуты, существенно снижает риск получения вашими родственниками или коллегами беспечного пользователя просьбы срочно перевести ему деньги.

Правила информационной безопасности меняются стремительно. Пять лет назад пароль из восьми символов

НАБЛЮДАЕТСЯ ОГРОМНЫЙ ДЕФИЦИТ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРОДВИНУТЫХ НАВЫКОВ ЗАЩИТЫ СЕБЯ И СВОИХ ДАННЫХ

считался безопасным и устойчивым, а сейчас он должен содержать не менее 14 знаков. Важно акцентировать внимание на повышении уровня осведомленности в части норм и правил информационной безопасности и важности их выполнения. Для минимизации рисков стоит уделить внимание регулярной (раз в год) смене паролей, их хранению в специализированных программах (менеджерах паролей) и подключению второго фактора (одноразового кода, поступающего в SMS, чат-боте, при звонке и т. д.) или биометрического подтверждения входа во все поддерживающие такие технологии системы.

Цифровое злоупотребление

Ставьте мысленный плюстик в голове, если вы обращаетесь к телефону, чтобы:

1. выполнить простую математическую операцию (например, $2 + 22$);

2. посмотреть карту, когда ищете магазин в соседнем доме;
3. спросить у голосового ассистента что-то, а не попытаться напрячь память.
Если у вас три пункта из трех, то вы на верном пути к цифровому злоупотреблению.

Технологии стали настолько доступны, что главной компетенцией становится умение осознанно от них воздерживаться. Важно понимать, когда обращение к ним действительно уместно, а когда является лишь данью моде. В случае повсеместного применения вспомогательных инструментов, коими являются результаты цифровых трансформаций, часть когнитивных функций будет передана техническим системам, в то время как человек будет ощущать их деградацию. Если не уделять внимание их тренировке, то они могут быть утрачены в принципе.

К сожалению, ценность естественного интеллекта снижается, потому что появляется видимость возможности решить любые вопросы при помощи нейросетей. На проверку оказывается, что полученный текстовый мусор скорее мешает приблизиться к решению задачи, т. к. пользователю приходится разбираться сначала в сгенерированном ответе, а потом в исходном условии. Создается ощущение ложного разнообразия. В результате остается необходимость привлечения профильных специалистов для подготовки решения с применением естественного интеллекта (Заславская, 2025; Заславский, 2024а).

Значительным преимуществом нейросетей является их способность формально выполнять задачи. Но зачастую вместе с этим пользователь теряет глубину понимания, что в паре с постоянным принудительным ускорением ухудшает качество результатов работы и обучения. Для купирования возможных рисков в этом направлении предлагаем:

- формулировать детокс-правила, регулирующие ваш отдых от технологий (Заславский, 2026);
- отключить все ненужные уведомления приложений;
- найти баланс в эксплуатации технологий и естественного интеллекта при решении задач;
- стараться воспитывать личным примером чувство вкуса и меры у детей и молодежи в части применения цифровых инструментов;
- настроить чат-бота, помогающего организовывать досуг без технологий (Заславский, 2024b);
- найти подходящую для себя практику задействования естественного интеллекта и тела (например, айкидо (Егоров & Заславский, 2025)).

ТЕХНОЛОГИИ СТАЛИ НАСТОЛЬКО ДОСТУПНЫ, ЧТО ГЛАВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ СТАНОВИТСЯ УМЕНИЕ ОСОЗНАННО ВОЗДЕРЖИВАТЬСЯ ОТ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Вывод

Подводя итог, отметим, что все описанные риски только повышают важность осознанной и ученикоцентричной работы современного педагога. Нейросети и искусственный интеллект не смогут заменить опыт, который проживают на занятиях педагоги и ученики. Описанные в статье вызовы являются отправной точкой для новых размышлений в области образовательной политики и цифровой трансформации образования. Для каждой категории найдется несколько направлений, в рамках которых очень важно будет организовать комплексное развитие с учетом индивидуальных возможностей и личностных особенностей. При этом цифровые трансформации могут обеспечить значительное повышение качества образования за счет системного, осознанного и корректного применения получаемых данных для организации пространства проб и ошибок учеников и педагогов.

Список источников

Гриншкун, В. В., & Заславский, А. А. (2021). Иерархическая структура алгоритмов построения индивидуальных образовательных траекторий. *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*, 4(58), 15–20. <https://elibrary.ru/dcqkxsv>

Егоров, Н. Н., & Заславский, А. А. (2025). Польза практики айкидо для современных школьников. В С. Г. Воровщиков, Т. Н. Данилова, О. А. Шклярова и др. (Ред.), *Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции* (т. 1, с. 896–898). Издательство НШУОС. <https://elibrary.ru/fdsbkk>

Заславская, Н. А. (2024). Развитие творческих способностей обучающихся при изучении информатики. В Л. Л. Босова и др. (Ред.), *Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы международной научно-практической интернет-конференции* (с. 78–82). Московский педагогический государственный университет. <https://elibrary.ru/soukau>

Заславская, Н. А. (2025). Три способа использования нейросетей преподавателями информатики в школах. В С. Г. Воровщиков, Т. Н. Данилова, О. А. Шклярова и др. (Ред.), *Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции* (т. 2, с. 402–404). Научная школа управления образовательными системами. <https://elibrary.ru/qozfsi>

Заславский, А. А. (2024а). Три способа применения нейросетей в образовательном процессе. В Е. С. Симбирских, М. С. Шевнина, Н. О. Рачеев (Ред.), *Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции* (с. 512–514). Вятский государственный агротехнологический университет. <https://elibrary.ru/mqtwbc>

Заславский, А. А. (2024б). Создание профильных ассистентов педагога на основе чат-ботов с применением нейросетей. *Образовательная политика*, 19(4), 90–94. <https://elibrary.ru/eogngn>

Заславский, А. А. (2026). Шесть практик восстановления педагога от цифрового шума. *Образовательная политика*, 24(1), 92–95. <https://elibrary.ru/ixauir>

Five challenges to the digital transformation of education in the era of neural network development

Alexey A. Zaslavskiy

PhD in Pedagogy, Corresponding Member, the International Academy of Pedagogical Education Sciences; Associate Professor, the Educational Programs Directorate, the State Educational Institution of Higher Education of Moscow City University (4, 2nd Selskokhoziaistvenniy Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0009-0009-4994-8971>, e-mail: zaslavskijaa@mgpu.ru

Natalia A. Zaslavskaya

Senior Lecturer, Department of Pedagogical Technologies of Continuous Education, Institute of Lifelong Learning, State Educational Institution of Higher Education of Moscow City University (4, 2nd Selskokhoziaistvenniy Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), AuthorID: 1034123, e-mail: zaslavskajana@mgpu.ru

ABSTRACT The article proposes several directions that, in the authors' opinion, are of significant importance for educational policy. These include Cognitive asymmetry in modern society (the predominance of information-processing speed over the depth of comprehension, leading to a decline in learning quality and the development of intellectual laziness), the illusion of individualized education through the creation of information bubbles (the formation of "information bubbles" due to algorithmic content personalization, which narrows one's horizons and weakens critical thinking), value-ethical collapse in the widespread use of neural networks (the erosion of ethical norms and degradation of communication against the backdrop of interaction with AI that simulates empathy), erosion of digital sovereignty amid heightened attention to information security issues (low levels of cyberliteracy and neglect of information security rules among users), digital overuse (excessive dependence on technology, leading to the degradation of natural cognitive functions).

The article analyzes the current state of affairs, highlights concerns that could have negative consequences if scaled up, and offers recommendations to mitigate the impact of the described risks. For each proposed direction, a unified presentation structure is suggested: description, risks, reflections, and proposals for minimizing potential harm.

The key role of the educator in creating a learner-centered environment—where digital tools are used consciously and in a balanced way—is emphasized. In the overall conclusion of the article, the authors emphasize that, despite the vast potential of artificial intelligence and neural networks, they cannot replace face-to-face interaction with a teacher, the creation of a space for students to gain educational experience, paying attention to the physical well-being (or bodily awareness) of both the educator and the learner.

KEY WORDS artificial intelligence, neural networks, educational policy, modern risks, consequences of digital transformation

TO CITE Zaslavskiy, A. A., & Zaslavskaya, N. A. (2026). Five threats to the digital transformation of education in the era of neural network development. *Educational Policy*, 25(2), 24–29.

© Zaslavskiy A. A., Zaslavskaya N. A., 2026

Received: 23.03.2026

Accepted: 12.04.2026

Date of publication: 06.07.2026

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Кризис интеллекта-2028. Как может выглядеть ИИ-устойчивое образование?

Е. В. Личкин

Центральный университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ

Статья исследует антропологические и институциональные вызовы, с которыми сталкивается система образования в условиях массового распространения генеративного искусственного интеллекта (ИИ). Опираясь на макроэкономический сценарий «спирали вытеснения интеллекта» и феномен «обнуления трения»¹, автор проецирует экономические тренды на педагогическую реальность. Традиционная образовательная модель, которая эксплуатировала принцип «информационной асимметрии» – разницу в знаниях между учителем и учеником, окончательно теряет смысл, т.к. любой поисковый алгоритм мгновенно генерирует компетентный ответ. Анализируются актуальные эмпирические исследования «когнитивной разгрузки» (cognitive offloading), демонстрирующие парадокс ИИ в образовании: инструменты, уменьшающие когнитивное трение, ведут к снижению метрик критического мышления. Для концептуализации этого тупика вводится историческая параллель: подобно тому, как механизация тяжелого труда в XIX веке заставила общество строить спортивные залы ради сохранения физической нагрузки, так и когнитивная автоматизация требует превратить школу в специализированное пространство намеренного интеллектуального сопротивления. Архитектуру таких пространств задают эмпирически выверенные механики: «продуктивная неудача» (productive failure) Ману Капура и «желательные трудности» (desirable difficulties) Роберта Бьорка. Они доказывают, что глубокое понимание требует предварительного столкновения с неразрешимой на первый взгляд задачей. Фундаментом предлагаемой стратегии ИИ-устойчивости (AI-resilience) выступает синтез идей Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, теории учебной задачи В.В. Давыдова и античной традиции пайдейи. В итоге вырисовывается неизбежность перехода образовательной политики от восполнения информационного дефицита к целенаправленному проектированию продуктивного усилия (productive struggle). Педагог при этом берет на себя роль архитектора экзистенциального опыта, удерживающего ученика в пространстве самостоятельного поиска.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

образовательная политика, искусственный интеллект, когнитивное трение, продуктивное усилие, продуктивная неудача, желательные трудности, зона ближайшего развития, пайдейя, ИИ-устойчивость, когнитивная разгрузка

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Личкин, Е. В. (2026). Кризис интеллекта-2028. Как может выглядеть ИИ-устойчивое образование? *Образовательная политика*, 25(2), 30–36.



© Личкин Е. В., 2026

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

Поступила: 26.02.2026

Принята: 15.04.2026

Дата публикации: 06.07.2026



Евгений Вячеславович Личкин

учитель, методист,

АНО ВО «Центральный Университет»

(230561, РФ, Москва, ул. Гашека, 7/1),

<https://orcid.org/0009-0006-7469-1782>,e-mail: eugene.lichkin@gmail.com

¹ Citrini Research. (2026). *The 2028 global intelligence crisis*.
<https://www.citriniresearch.com/p/2028gic>

Введение

Настоящая статья рассматривает один из главных вопросов современного образования: если генеративный искусственный интеллект (ИИ) закрывает большую часть традиционных задач школы быстрее и дешевле, чем это делает учитель, то что остается преподавать? Этот вопрос возникает все чаще и чаще, а его практические последствия уже ощущает каждый педагог, хотя бы раз обнаруживший, что его ученик сдал образцовую работу, сгенерированную за две минуты.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании образовательной стратегии ИИ-устойчивости (AI-resilience) и операционализации ее принципов применительно к профессиональной деятельности педагога.

Задачи статьи:

1. проанализировать макроэкономические тренды, создающие антропологический вызов для образования;
2. обобщить эмпирические данные о когнитивных эффектах бесконтрольного использования ИИ учащимися;
3. предложить теоретическую рамку для проектирования образовательных сред, в которых когнитивное усилие становится институционально необходимым.

Методология

Исследование носит теоретический характер и использует три взаимодополняющих метода.

Во-первых, концептуальный синтез: соединение макроэкономического прогноза с данными когнитивной психологии и педагогической теорией.

Во-вторых, компаративный исторический анализ: сопоставление двух волн автоматизации — промышленной (XIX в.)

и когнитивной (XXI в.) — с целью извлечения институциональных выводов, актуальных для современности.

В-третьих, нарративный обзор актуальной эмпирической литературы по проблеме «когнитивной разгрузки» и «продуктивного усилия» в условиях интеграции ИИ.

Напряжение равно нулю

Аналитический прогноз компании Citrini Research, опубликованный в начале 2026 года и описывающий горизонт событий 2028 года, читается как фантастическое произведение,

однако базируется на жестких экономических трендах². Документ описывает, как ИИ-оптимизм корпораций может трансформироваться в структурный экономический кризис. Причина кроется не в несовершенстве технологий, а в их пугающей эффективности.

Сценарий описывает порочный круг, названный авторами прогноза «спиралью вытеснения интеллекта» (intelligence displacement spiral). Стремление бизнеса к максимизации прибыли ведет к замене белых воротничков ИИ-агентами. Массовые увольнения приводят к падению покупательской способности и охлаждению экономики, что, в свою очередь, заставляет корпорации проводить новые раунды оптимизации и внедрения ИИ.

В центре этого макроэкономического прогноза лежит концепт, имеющий прямое отношение к гуманитарной политике: «трение обнулилось» (friction went to zero). Под трением в данном контексте понимается усилие, которое необходимо предпринять для решения какой-либо задачи. «Трение» — это причина,

**РЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
РЕЗУЛЬТАТ ФИКСИРУЕТСЯ,
КОГДА АЛГОРИТМ ПРОГРАММНО
ОГРАНИЧЕН В ПОДСКАЗКАХ
И ВЫНУЖДАЕТ УЧАЩЕГОСЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНО КОНСТРУИРОВАТЬ
СЛЕДУЮЩИЙ ШАГ**

2 Citrini Research. (2026). *The 2028 global intelligence crisis*. <https://www.citriniresearch.com/p/2028gic>

по которой люди традиционно делегируют те или иные задачи риелторам, финансовым аналитикам и другим консультантам. Здесь также важен термин «информационная асимметрия»: специалисты, к которым мы обращаемся за помощью, обладают специфическими знаниями или навыками, недоступными нам (и «трение» по достижению этого уровня экспертизы слишком велико, т.к. проще попросить об услуге, чем учиться пять лет по профильной специализации). Колоссальный сектор экономики исторически строился на готовности людей платить за преодоление трудностей и делегирование задач экспертам. Когда ИИ закроет этот разрыв (по данным Citrini Research, в течение ближайшей пары лет), исчезнет потребность во взаимодействии людей друг с другом в профессиональном плане.

На взгляд автора статьи, этот тренд интересно разворачивается в образовательной сфере.

Ловушка идеального помощника

Традиционная массовая школа во многом функционирует на базе информационной асимметрии. Учитель, объясняющий параграф, проверяющий задание и выставяющий оценку, обладает знанием и ответами, которых пока нет у ученика. Генеративный ИИ устраняет асимметрию радикально: любой ребенок, имеющий доступ к интернету, может за секунды получить компетентный ответ на любой вопрос учебной программы. По меткому замечанию А. Г. Асмолова, «цифровая среда трансформирует не только формы обучения, но и саму “идею” ученика как субъекта, который чего-то не знает и именно поэтому учиться»³.

Первый импульс системы – поиск спасения в оптимизации. Предполагается, что ИИ возьмет на себя рутину, а учитель посвятит себя творчеству. Однако практика показывает, что путь наименьшего сопротивления ведет к использованию ИИ не для «глубокого мышления», а для более эффективной сдачи экзаменов, генерации рабочих листов и быстрого создания тестов. Новая норма не

равна автоматическому появлению новой деятельности.

Еще более глубокая проблема, на взгляд автора статьи, кроется в концепции персонализированного ИИ-тьютора. Интеграция алгоритмов обнажает парадокс: эти инструменты работают слишком хорошо, по сути, лишая ученика опыта преодоления (Jose, 2025). Т. В. Черниговская, директор Института когнитивных исследований СПбГУ, формулирует риск прямо: «Человек, который доверяет только искусственному интеллекту сложные когнитивные задачи, теряет собственные креативные способности»⁴.

В Стэнфордском университете⁵ исследователи Р. Э. Ванг и М. Сривастава концептуализировали эту проблему через термин «продуктивное усилие» (productive struggle)⁶ и пришли к выводу, что роль ИИ в образовании состоит не в устранении, а в усилении трудностей⁷. Реальный образовательный результат фиксируется, когда алгоритм программно ограничен в подсказках и вынуждает учащегося самостоятельно конструировать следующий шаг.

В противном случае запускается механизм когнитивной разгрузки (cognitive offloading) (Grinschgl & Neubauer, 2022). Психика перестает инвестировать энергию в задачи сложного анализа или поиска структуры, как только осознает, что их можно безопасно делегировать внешнему агенту. Медиационные исследования показывают, что рост использования ИИ предсказывает увеличение когнитивной разгрузки, которая, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие критического мышления (Moluayonge, 2025; Hong, Vate-U-Lan & Viriyavejakul, 2025). Когнитивные навыки начинают снижаться не потому, что ИИ плохо работает, а потому, что мышление человека формируется в процессе преодоления когнитивной сложности и сопротивления.

4 Черниговская, Т. В. (2025). «Человек, который доверяет только ИИ сложные когнитивные задачи, теряет собственные креативные способности». <https://spbu.ru/news-events/krupnym-planom/tatyana-chernigovskaya-chelovek-kotoryy-doveryaet-tolko-ii-slozhnye>

5 Деятельность организации признана нежелательной на территории РФ.

6 Wang, R. E., & Srivastava, M. (2025, January 29). *Productive struggle: The future of human learning in the age of AI*. Stanford AI Lab Blog. <https://ai.stanford.edu/blog/teaching/> (Деятельность организации признана нежелательной на территории РФ).

7 Там же.

3 Citrini Research. (2026). *The 2028 global intelligence crisis*. <https://www.citriniresearch.com/p/2028gic>

В системе образования это означает, что проблема заключается не в самом по себе ИИ, а в педагогической среде, не обеспечивающей достаточного уровня продуктивного усилия.

От мышц к интеллекту

Для понимания масштаба антропологического вызова кажется уместным обратиться к исторической аналогии. Промышленная революция XIX века радикально изъела тяжелый физический труд из повседневности большинства горожан. Снижение нагрузки казалось благом, однако к 1840–1850 гг. медицинские

инспекторы, в частности, в Великобритании, зафиксировали катастрофическое падение здоровья рабочего класса. Первые гимнастические площадки в Европе создавались как институциональный,

искусственно спроектированный ответ на кризис физиологии. Обществу пришлось намеренно создать пространства для приложения физических усилий, поскольку естественная среда перестала их требовать.

Сегодня аналогичный процесс происходит в когнитивной сфере. Когнитивный спад в XXI веке уже не решить установкой «думайте глубже», равно как и эпидемию гиподинамии в XIX веке не остановили призывы двигаться больше. Если ИИ-агент готов выполнить задачу мгновенно, то человек не выберет когнитивное напряжение добровольно. Физический труд не вернулся сам по себе: его пришлось реконструировать институционально, создав гимнастические площадки и физическое воспитание как учебный предмет.

Эта параллель не случайна. А. Ю. Уваров и И. Д. Фрумин в коллективном исследовании о цифровой трансформации образования фиксируют тот же структурный сдвиг (Уваров, Гейбл, Дворецкая и др., 2019). Цифровая

экономика требует не среднестатистической грамотности, а компетенций, которые формируются через регулируемое сопротивление в процессе обучения. Это критическое мышление, способность к самообучению и работе в условиях неопределенности. Учитель, соревнующийся с нейросетью на поле передачи информации, проиграл еще до начала урока. Но алгоритму пока недоступно умение спроектировать ситуацию, в которой ученик не может не думать самостоятельно (Там же).

Создание такой среды — один из главных образовательных вызовов современности, и интересно отметить, что практически все необходимое для нее уже существует.

**ПРОБЛЕМА ЗАКЛЮЧАЕТСЯ
НЕ В САМОМ ПО СЕБЕ ИИ,
А В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ,
НЕ ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ
ДОСТАТОЧНОГО УРОВНЯ
ПРОДУКТИВНОГО УСИЛИЯ**

Выготский и «желательные трудности»

Трансформация школы требует не радикального отказа от технологий, а возвращения к фундаментальным

смыслам образования.

Во-первых, это концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского (1984). Человек растет в точке «могу с поддержкой другого». Ценность педагога в эпоху ИИ определяется не объемом памяти, а эмпатическим видением того, где находится это индивидуальное «почти» конкретного ребенка. Здесь есть место ИИ-помощнику, собирающему необходимую информацию по образовательной траектории ученика, но главным живым актором остается учитель, удерживающий смысловую рамку (Jose, 2025).

Во-вторых, это теория учебной задачи В. В. Давыдова (1996). Давыдов фундаментально разделял задачи, производящие результат (получить ответ, собрать данные), и задачи, меняющие самого решающего (столкнуться с противоречием, построить понимание). Генеративный ИИ блестяще справляется с первым типом. Второй тип делегировать машине невозможно в принципе, поскольку его

суть – в трансформации субъекта. Интересное развитие идей Выготского и Давыдова можно проследить в работах исследователей, которые изучили не только то, почему продуктивное усилие необходимо, но и как его намеренно проектировать.

Сингапурский ученый Ману Капур, профессор Швейцарской высшей технической школы Цюриха (ETH Zurich) и директор Singapore-ETH Centre, развил эту идею в концепцию «продуктивной неудачи» (productive failure) (Kapur, 2014; Kapur, 2015). Суть метода состоит в том, что ученикам предъявляется сложная задача до того, как они получают необходимый концептуальный инструмент для ее решения. В серии экспериментов с учениками девятого класса Капур давал группам задание: по распределению голов, забитых тремя футболистами за двадцать лет, определить, кто из них наиболее стабилен – не зная еще понятия дисперсии. Ученики изобретали дисперсию самостоятельно, каждый по-своему, и почти никто не приходил к каноническому решению. Однако, когда затем появлялось формальное определение, оно попадало в уже подготовленное место: ученики не воспринимали материал как с чистого листа – они знакомились с тем, как значимую для них проблему разрешили ученые до них (Kapur, 2015).

Ключевой вывод серии рандомизированных контролируемых исследований Капура дает ответ на современный вызов «обнуления трения»: учащиеся, думавшие над вариантами решений до того, как услышали объяснение учителя, показывают значимо более высокие результаты по концептуальному пониманию и переносу знаний на новые задачи, по сравнению с учащимися, получившими знания в готовом виде (Kapur, 2014). Этот перенос – способность применить усвоенное в незнакомом контексте – является одним из главных результатов образования, который ИИ не может сформировать, но легко подавляет, предлагая готовые решения и когнитивно разгружая человека в сложной ситуации. Стоит отметить: убедительность доказательной базы Капура привела к тому, что в 2014 году Министерство образования Сингапура внедрило модель продуктивной неудачи

в национальную программу по статистике на уровне выпускных экзаменов (A-level)⁸.

Независимую теоретическую рамку для понимания тех же явлений предлагает Роберт Бьорк, профессор психологии Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе. В совместной работе с Элизабет Бьорк он описывает концепцию «желательных трудностей» (desirable difficulties) (Bjork & Bjork, 2011). Речь идет о конкретном виде сложностей, «удерживающих» ученика в моменте и гарантирующих, что знание полученное с их применением, будет глубоким и применимым в нестандартных ситуациях. Элизабет и Роберт Бьорк (Bjork & Bjork, 2011) описывают эту механику «желательных трудностей» через конкретные приемы: вместо необходимости разобрать большой объем материала за урок, а потом перейти к новой теме – распределенные во времени сессии, регулярно возвращающиеся к предыдущим темам, вместо однотипных задач на отработку правила – перемешивание тем, использование нескольких разных форматов работы. Тестирование в логике Бьорков становится не инструментом проверки и контроля, а самостоятельным учебным событием.

Главный вывод исследователей показывает конфликт между метриками и показателями успеваемости, и реальным научением. Условия, позволяющие ученику быстро дать правильный ответ прямо сейчас, почти всегда вредят долгосрочному запоминанию. В этой точке логика образования жестко сталкивается с логикой цифрового тьютора. Алгоритм изначально запрограммирован максимизировать постоянный рост пользователя и ориентирует его на то, что правильный ответ является главным результатом. Настоящее, глубокое обучение порой требует сознательно замедлить получение результата и заставить ученика ошибиться и потратить время на осмысление своей ошибки, чтобы прийти к правильному ответу (Там же).

8 Singapore Global Network. (2024). *Meet the Singaporean professor who is helping you succeed by setting you up for failure.* <https://singaporeglobalnetwork.gov.sg/stories/culture/meet-the-singaporean-professor-who-is-helping-you-succeed-by-setting-you-up-for-failure/>

Концепции Капура и Бьорков оговаривают важное условие: трудность должна оставаться достижимой. В терминах Выготского — усилие обязано находиться внутри зоны ближайшего развития, а не за ее пределами. Это условие превращает учителя в архитектора среды: его задача — настроить сложность так, чтобы ученик встретил значимое и посильное сопротивление. В контексте ИИ это означает, что технология может быть встроена в такой дизайн, как, например, инструмент персонализации и сравнения собственных решений с каноническими, но лишь после того, как фаза самостоятельной генерации для ученика уже состоялась, когда он попробовал сам сконструировать знание.

Роль учителя (и самого ученика) в такой системе возвращается к концепции, уже знакомой истории образования.

ЗАДАЧА СОСТОИТ В ВЫРАЩИВАНИИ МЫШЛЕНИЯ, СПОСОБНОГО РАБОТАТЬ В МОМЕНТЫ, КОГДА АЛГОРИТМ НЕДОСТУПЕН ИЛИ ГАЛЛЮЦИНИРУЕТ

Возвращение пайдейи

В широком историческом контексте все концепции, описанные выше, кажутся возвращением к античной модели пайдейи (paideía) (Йегер, 2001). В этой парадигме знание не транслируется, а проживается. Сократический диалог строился не на выдаче ответов, а на удержании собеседника в пространстве вопроса до момента рождения собственного понимания. Майевтика (греч. «повивальное искусство») есть не что иное, как образовательный дизайн продуктивной неудачи: учитель намеренно создает ситуацию, в которой ученик вынужден изобрести ответ сам.

ИИ-устойчивость как стратегия образования

Когда алгоритмы сводят любое когнитивное трение к нулю, главным дефицитом становится сам субъект — человек, который умеет задать вопрос без готового промпта и выдерживает паузу в ситуации интеллектуальной

неопределенности. Именно поэтому школе придется перейти к целенаправленному проектированию «ИИ-устойчивости» (AI-resilience).

Смысл этой стратегии далек от луддизма: запрещать ученикам и студентам нейросети под страхом отчисления бесполезно. Задача состоит в выращивании мышления, способного работать в моменты, когда алгоритм недоступен или галлюцинирует. На практике это приглашает педагогов по-новому взглянуть на собственную профессиональную модель, разделив ее на два базовых функциональных слоя.

На базовом, технологическом уровне учитель работает как предметный эксперт

и организатор информационного обмена. Здесь ИИ выступает легитимным партнером, которому можно делегировать рутинные задачи и первичную проверку фактов.

Но второй,

экзистенциальный слой лежит вне плоскости работы с информационным содержанием. Его суть — в способности удержать ученика в моменте, когда тот встретился с непониманием и хочет «сбежать» к готовому ответу нейросети (или соседа по парте). Для учителя это умение конструировать задачи в логике «продуктивной неудачи»: такие, в которых нельзя схитрить или сдать сгенерированный ответ, потому что они про самого ученика.

Цитируя победителя Всероссийского конкурса «i-Учитель» Владимира Погодина: «Школа, которую ценят дети, — это место напряженной, стимулирующей работы, где учение становится «путешествием в доверие». Добровольно согласиться на когнитивное усилие можно только в безопасной среде, рядом с кем-то». Ни один алгоритм не способен симулировать этот уровень доверия.

Таким образом, ИИ, обнуляя «информационное трение», по сути, возвращает педагогике ее подлинный предмет — человека мыслящего. Создание пространства для осмысленного, продуктивного преодоления трудностей

становится главным образовательным вызовом ближайшего десятилетия, ведь «школа должна учить мыслить», как некогда сказал философ Э. Ильенков (1964).

Список источников / References

Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология*. Педагогика.

Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. ИНТОР.

Ильенков, Э. В. (1964). *Школа должна учить мыслить*. Московский психолого-социальный институт.

Йегер, В. (2001). *Пайдейя. Воспитание античного грека*. Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина.

Уваров, А. Ю., Гейбл, Э., Дворецкая, И. В., и др. (2019). В А. Ю. Уваров, И. Д. Фрумин (Ред.), *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования*. Издательский дом Высшей школы экономики.

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher et al. (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 55–64). Worth Publishers.

Grinschgl, S., & Neubauer, A. C. (2022). Supporting cognition with modern technology: Distributed cognition today and in an AI-enhanced future. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, 908261. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.908261>

Hamed, S., & Ali, A. (2025). AI as a digital scaffold: An integrative review of artificial intelligence, adaptive learning, and Vygotsky's zone of proximal development. *International Journal of Modern Education*, 7(26), 579–589. <https://doi.org/10.35631/IJMOE.726038>

Hong, H., Vate-U-Lan, P., & Viriyavejakul, C. (2025). Cognitive offload instruction with generative AI: A quasi-experimental study on critical thinking gains in English writing. *Forum for Linguistic Studies*, 7(7), 325–334. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i7.10072>

Jose, B., Cherian, J., Verghis, A. M., Varghese, S. M., et al. (2025). The cognitive paradox of AI in education: Between enhancement and erosion. *Frontiers in Psychology*, 16, 1550621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550621>

Kapur, M. (2014). Productive failure in learning math. *Cognitive Science*, 38(5), 1008–1022. <https://doi.org/10.1111/cogs.12107>

Kapur, M. (2015). Learning from productive failure. *Learning: Research and Practice*, 1(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1002195>

Moluayonge, G. E. (2025). Cognitive offload as a mediator of AI usage and critical thinking development in Cameroonian higher education learners. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(8), 467–476. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i82253>

The Intelligence Crisis of 2028: The image of AI-resilient education

Evgeny V. Lichkin

Teacher, Methodologist, Central University (7/1, Gasheka Str., Moscow, Russian Federation, 230561), <https://orcid.org/0009-0006-7469-1782>, e-mail: eugene.lichkin@gmail.com

ABSTRACT The article examines the anthropological and institutional challenges confronting the education system amid the mass integration of generative artificial intelligence. Drawing on Citrini Research's macroeconomic scenario of the «intelligence displacement spiral» and the «zero friction» phenomenon, the author projects economic trends onto pedagogical reality. The traditional educational model – which has historically operated by exploiting the «information asymmetry» between teacher and student – definitively loses its purpose when any search algorithm can instantly produce a competent answer. The article analyzes current empirical research on «cognitive offloading,» revealing a central paradox of AI in education: tools that reduce cognitive strain simultaneously erode critical thinking metrics. To conceptualize this deadlock, a historical parallel is introduced: just as the mechanization of heavy labor in the 19th century compelled society to build gymnasiums to preserve physical health, cognitive automation demands that the school be transformed into a specialized space for deliberate intellectual resistance. The architecture of such spaces is shaped by empirically grounded mechanics – Manu Kapur's «productive failure» and Robert Bjork's «desirable difficulties» – which demonstrate that deep understanding requires an initial confrontation with a task that appears, at first, unsolvable. The proposed AI-resilience strategy is grounded in a synthesis of L.S. Vygotsky's zone of proximal development, V.V. Davydov's theory of the educational task, and the ancient tradition of paideia. The paper ultimately argues for an inevitable shift in educational policy – from compensating for information deficits toward the intentional design of productive struggle. In this framework, the educator takes on the role of an architect of existential experience, sustaining the student within the space of independent inquiry.

KEY WORDS educational policy, artificial intelligence, cognitive friction, productive struggle, productive failure, desirable difficulties, zone of proximal development, paideia, AI-resilience, cognitive offloading

TO CITE Lichkin, E. V. (2026). The Intelligence Crisis of 2028: The image of AI-resilient education. *Educational Policy*, 25(2), 30–36.

© Lichkin E. V., 2026

Received: 26.02.2026

Accepted: 15.04.2026

Date of publication: 06.07.2026



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Диссонанс между академическими знаниями и требованиями рынка труда в цифровой экономике

А. В. ПанибратцевРоссийская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу структурного разрыва между содержанием академического образования и динамично меняющимися запросами рынка труда в условиях цифровой трансформации. В отличие от традиционных исследований, определяющих диссонанс как статическое несоответствие компетенций, данная работа обосновывает процессный подход. Здесь разрыв рассматривается как развернутая цепочка событий, начинающихся в момент найма выпускника и завершающихся его выходом на проектную мощность спустя 12–15 месяцев. В результате анализа составлена блок-схема, показывающая основные этапы этого процесса и выделяющая зону диссонанса как отрезок экономической неэффективности, в течение которого компания несет издержки на корпоративное дообучение. На основе системного анализа выделены темпоральные, содержательные, институциональные и когнитивные факторы, создающие зону неэффективности. Предложена проектно-экосистемная педагогическая модель, базирующаяся на переносе момента столкновения студента с промышленной реальностью с поствузовского этапа на этап обучения. Модель включает внедрение различных инструментов, в частности командных проектов с ролевой структурой, открытых брифингов и систему оценивания, ориентированную на продуктивные метрики. Анализируются риски чрезмерной утилитаризации образования, усиления социального неравенства и сопротивления академической среды. Результаты исследования показали, что смещение фокуса с передачи знаний на моделирование производственных процессов в вузе выступает важным условием снижения диссонанса и повышения конкурентоспособности системы образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА профессиональное образование, цифровая экономика, диссонанс компетенций, рынок труда, педагогический дизайн, процессная модель, корпоративное дообучение, человеческий капитал

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Панибратцев, А. В. (2026). Диссонанс между академическими знаниями и требованиями рынка труда в цифровой экономике. *Образовательная политика*, 25(2), 38–45.



© Панибратцев А. В., 2026

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

Поступила: 18.05.2026

Принята: 30.05.2026

Дата публикации: 06.07.2026

Андрей Викторович ПАНИБРАТЦЕВ

д. филос. н., профессор, кафедра гуманитарных
и социально-политических наук, Московский
государственный технический университет
гражданской авиации; профессор, кафедра
управления природопользованием и охраны
окружающей среды, Российская академия народного
хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации
(119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84),
<https://orcid.org/0009-0001-9772-8449>,
e-mail: pasabas@yandex.ru

Введение

Проблема несоответствия академической подготовки запросам рынка труда рассматривается в литературе через статичные показатели: сравниваются перечни компетенций в дипломах и вакансиях, измеряется доля трудоустроенных выпускников. Но цифровая экономика с ее скоростью обновления технологического ландшафта требует процессного подхода, при котором диссонанс определяется как последовательность событий, разворачивающихся с момента найма выпускника. Именно временная протяженность разрыва, а не сам факт его наличия, становится экономически значимой величиной для работодателя (Шваб, 2016).

Актуальность работы обусловлена тем, что традиционная логика образовательного процесса выстроена линейно и предполагает автоматическую конвертацию изученной теории в трудовое действие. Но реальная практика цифровых компаний демонстрирует обратное: после трудоустройства выпускник проходит через обязательный этап столкновения с незнакомым технологическим стеком и осознание собственной неподготовленности и только через корпоративное дообучение выходит на ожидаемую производительность. В этих условиях университетское образование рискует утратить функцию основного института профессионализации, уступая место корпоративным системам подготовки.

Цель статьи заключается в построении процессной модели указанного диссонанса и обосновании педагогических условий, позволяющих перенести точку преодоления разрыва с этапа корпоративного обучения на этап вузовской подготовки.

Объект исследования — система высшего профессионального образования в ее

взаимодействии с цифровым сектором рынка труда. Предметом исследования являются организационно-педагогические условия, способствующие сокращению разрыва между академической подготовкой и требованиями работодателей.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составил процессный подход, в рамках которого диссонанс рассматривается не как набор несоответствий, а как цепочка последовательных этапов, каждый из которых

характеризуется собственными причинами и следствиями. Использован метод процессного моделирования, позволивший визуализировать типовой путь выпускника в цифровой компании от момента найма до выхода

на максимальную производительность.

Системный анализ применялся для рассмотрения образовательной и производственной подсистем как элементов единого комплекса общественного воспроизводства квалифицированных кадров. Диссонанс описывается как нарушение структурных связей между этими подсистемами, возникшее вследствие их асинхронного развития. В рамках системного подхода выделены входные параметры взаимодействия — содержание образовательных программ, квалификация преподавателей, технологическая оснащенность вузов — и выходные параметры в виде требований работодателей к скорости адаптации и набору компетенций выпускника.

Декомпозиция системы позволила выявить уровни рассогласования: темпоральный, содержательный, институциональный и когнитивный. Каждый уровень

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РИСКУЕТ УТРАТИТЬ ФУНКЦИЮ ОСНОВНОГО ИНСТИТУТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ, УСТУПАЯ МЕСТО КОРПОРАТИВНЫМ СИСТЕМАМ ПОДГОТОВКИ

Рисунок 1. Блок-схема формирования диссонанса между академической подготовкой и требованиями цифрового рынка труда

Figure 1. Flowchart of the formation of dissonance between academic preparation and the requirements of the digital labor market



Источник: разработано автором

Source: developed by the author

анализировался как самостоятельный источник дисфункции, одновременно усиливающий действие остальных. Такой взгляд дал возможность перейти от констатации разрыва к построению объяснительной модели, связывающей дефекты образовательной подсистемы с конкретными этапами зоны неэффективности выпускника в производственной среде.

Результаты

Для наглядного представления природы диссонанса разработана блок-схема, описывающая типовой путь выпускника в цифровой компании (Рис. 1).

В идеальной модели работодателя трудоустройство выпускника вуза в цифровую компанию должно привести к продуктивной деятельности, но в реальности новичок сначала сталкивается с производственными требованиями. В этом моменте обнаруживается ряд проблем: вчерашний студент не знаком с актуальным технологическим стеком,

не имеет навыков работы в распределенных командах и не готов действовать в условиях неполноты данных (Deming, 2017).

Это столкновение создает зону диссонанса (зону D), находясь в которой выпускник не может самостоятельно приступить к выполнению трудовых задач. Зона D является прямым следствием того, что академическая среда не моделировала производственные процессы, ограничиваясь лабораторными симуляциями и закрытыми задачами (Autor, 2015). Продолжительность зоны D составляет в среднем от трех до девяти месяцев в зависимости от сложности технологического домена. За зоной диссонанса логично следует вынужденный этап корпоративного дообучения, когда компания инвестирует в нового сотрудника собственные ресурсы — время наставников, доступ к платформам, разбор ошибок на реальных проектах. Таким образом, выход на проектную мощность происходит лишь спустя 12–15 месяцев после найма, что в условиях цифровой экономики считается критическим сроком.

Представленная блок-схема фиксирует важный вывод: диссонанс является не точкой, а протяженным во времени процессом со своей внутренней структурой. Как следствие, и педагогические решения должны быть направлены не на абстрактное сближение компетенций, а на устранение конкретных этапов этой цепочки.

Проведенный анализ позволяет выделить группы факторов, превращающих столкновение выпускника с рынком в затяжную зону неэффективности.

1. Скорость обновления образовательных программ значительно уступает скорости смены технологических платформ. Например, период утверждения и внедрения нового учебного плана составляет несколько лет, тогда как жизненный цикл фреймворков в цифровой индустрии сократился до нескольких месяцев¹. Это означает, что выпускник объективно не может получить в вузе знания об инструментах, которые будут актуальны на момент его найма.

¹ Manyika, J., Chui, M., Miremadi, M., Bughin, J., George, K., Willmott, P., & Dewhurst, M. (2017). *Harnessing automation for a future that works*. McKinsey Global Institute.

2. Сравнительный анализ формулировок образовательных стандартов и профессиональных требований выявляет выраженный семантический сдвиг: вуз оперирует понятиями «знать», «анализировать», «владеть теорией», тогда как рынок требует «развертывать», «интегрировать», «обеспечивать отказоустойчивость» (Константиновский, 2015). Остальные виды деятельности либо отсутствуют в программах, либо представлены в имитационном режиме, зачастую без взаимодействия с реальной инфраструктурой и без учета фактора неопределенности, свойственного живым системам.

3. Академическая среда устроена таким образом, что поощряет глубину погружения в одну область знаний в ущерб горизонтальным связям, тогда как цифровая экономика предъявляет спрос на специалистов с T-образным профилем компетенций, сочетающих глубокую экспертизу в одном направлении с широким

пониманием смежных областей и развитыми коммуникативными навыками². Разрыв между монодисциплинарной структурой факультетов и кросс-функциональной природой цифровых продуктов усиливает зону D и продлевает срок корпоративной адаптации.

4. Цифровое поколение обучающихся формирует познавательные стратегии в среде гипертекста, нелинейной навигации и высокой плотности информационного потока, тогда как академическая дидактика сохраняет линейную архитектуру занятий (Карр, 2012).

Это противоречие создает дополнительное внутреннее напряжение, не связанное с содержанием знаний, но влияющее на скорость их применения в динамичной рабочей обстановке.

Зона D представляет собой не просто этап профессионального становления, а период экономической неэффективности, в течение которого компания несет издержки, не получая ожидаемой отдачи от нового сотрудника. В этот период выпускник потребляет ресурсы, например, время коллег, доступ к инфраструктуре, право на ошибку в продуктивной среде, не производя при этом ценности для бизнеса. Масштабирование

этой ситуации на уровень отрасли позволяет говорить о системном трансфере издержек с институтов образования на институты рынка труда (Acemoglu, 2018).

Работодатели реагируют на эту ситуацию различными способами. Первый способ – это создание собственных образовательных подразделений, корпоративных университетов и программ

стажировок, по сути дублирующих функции профессионального образования. Второй способ – это отказ от требования диплома о высшем образовании в пользу прямого тестирования компетенций и анализа портфолио проектов (Spence, 1973). Оба варианта свидетельствуют о том, что сигнальная функция диплома в цифровом секторе снижается, а центр оценки кандидата смещается из академической плоскости в практическую.

Таким образом, процессная модель описывает и педагогический, и экономический феномен, то есть чем продолжительнее зона D, тем выше совокупные издержки отрасли и тем ниже конкурентоспособность национальной системы образования.

В ИДЕАЛЬНОЙ МОДЕЛИ РАБОТОДАТЕЛЯ ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКА ВУЗА В ЦИФРОВУЮ КОМПАНИЮ ДОЛЖНО ПРИВЕСТИ К ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НО В РЕАЛЬНОСТИ НОВИЧОК СНАЧАЛА СТОЛИВАЕТСЯ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ

2 Carnevale, A. P., Garcia, T. I., & Ridley, N. (2012). *The overlooked value of certificates and associate's degrees*. Georgetown University Center on Education and the Workforce.

Таблица 1. Сравнительная характеристика традиционной и проектно-экосистемной моделей подготовки
Table 1. Comparative characteristics of traditional and design-ecosystem training models

Параметр сравнения	Традиционная модель	Проектно-экосистемная модель
Источник содержания	Утвержденный учебник, syllabus	Реальные задачи индустриальных партнеров
Роль преподавателя	Лектор-транслятор, экзаменатор	Фасилитатор, тренер, наставник
Характер задач	Закрытые, с единственным верным ответом	Открытые, слабоструктурированные
Оценка результата	Экзамен, зачет, GPA	Продуктовые метрики, защита перед заказчиком
Точка столкновения с реальностью	После выпуска	В процессе обучения

Источник: разработано автором. Source: developed by the author.

Обсуждение

Логика блок-схемы подсказывает, что наиболее эффективной стратегией является не сокращение зоны D, а ее полное или частичное устранение за счет переноса точки столкновения с реальными требованиями на более ранний этап – в период обучения в вузе. Для этого необходимо создать такие педагогические условия, при которых этап «столкновение с реальными требованиями» будет проживаться студентом не после получения диплома, а внутри образовательного процесса.

Первым условием выступает внедрение проектно-ориентированной экосистемы, основанной на задачах реального сектора. Речь не столько об учебных проектах с заранее известным решением, сколько о полноценном участии студентов в продуктовых циклах компаний-партнеров. В такой среде студент одновременно работает с промышленным технологическим стеком, сталкивается с меняющимися требованиями заказчика и несет ответственность за качество кода или архитектурного решения. Эта деятельность моделирует этап корпоративного дообучения, но в стенах университета и под руководством преподавателей, а не за счет работодателя (Kolb, 2015).

Вторым условием является пересмотр роли преподавателя, который в рамках традиционной модели выступает в роли транслятора, фильтра и контролера знаний. Но для устранения зоны D нужна позиция фасилитатора, модератора проектных групп, человека, способного организовать рефлекссию студента над собственной деятельностью в ситуации неопределенности. Сравнительная характеристика традиционной и проектно-экосистемной моделей подготовки приведена в таблице 1.

Третье условие: перестройка системы оценивания. Если академические оценки

основаны на воспроизведении теории, то для устранения зоны D они должны отражать способность студента создавать рабочие продукты, взаимодействовать в команде и адаптироваться к меняющимся требованиям. Внедрение критериев, принятых из индустриальной практики оценки эффективности, позволит сместить фокус с процесса обучения на его результат, соотносимый с запросами рынка³.

Процессная модель позволяет конкретизировать не только педагогические условия, но и содержательное изменение в образовательных программах. Так, если зона D возникает из-за незнания выпускником промышленного стека, практик непрерывной интеграции и принципов построения отказоустойчивых систем, то эти элементы должны быть интегрированы в учебный процесс.

Анализ также показывает, что в число наиболее значимых требований входят навыки работы с системами контроля версий, контейнеризации, облачными платформами, а также владение гибкими методологиями разработки. В то же время учебные планы большинства вузов по-прежнему сосредоточены на изучении отдельных языков программирования в изоляции от инфраструктурного контекста (Центр стратегических разработок, 2018). Соответствие педагогических решений этапам процессной модели диссонанса приведено в таблице 2.

Эти решения не требуют пересмотра фундаментального ядра образовательной программы, но предполагают другое распределение времени и другой подход к организации самостоятельной работы студентов. Основной принцип здесь: погружение в производственный контекст как

3 World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

в среду, внутри которой теория осваивается и применяется (Мынбаева, 2019).

Предложенная модель снижения диссонанса имеет ряд ограничений, которые целесообразно учитывать при ее практической реализации.

Стремление полностью устранить зону D несет в себе риски. Чрезмерная ориентация на текущие запросы рынка может привести к эрозии фундаментальной подготовки, без которой невозможна долгосрочная профессиональная адаптация в условиях меняющихся технологий (Гневашева, 2015). Специалист, обученный работе только с конкретным стеком, рискует оказаться неконкурентоспособным при смене технологической парадигмы, тогда как фундаментальное образование дает методологическую базу для переучивания. Баланс между инструментальной гибкостью и фундаментальностью мышления остается центральной дилеммой педагогического проектирования (Сафиуллина, 2025).

Также существует риск усиления социального неравенства, ведь если проектно-экосистемная модель будет реализована только в высокорейтинговых университетах, имеющих доступ к партнерствам с лидерами индустрии, разрыв между выпускниками разных вузов может увеличиться (Носырева, 2025). Поэтому важной задачей

**СИГНАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ДИПЛОМА
В ЦИФРОВОМ СЕКТОРЕ СНИЖАЕТСЯ,
А ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАНДИДАТА
СМЕЩАЕТСЯ ИЗ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ПЛОСКОСТИ В ПРАКТИЧЕСКУЮ**

педагогического сообщества становится тиражирование эффективных практик и создание открытых цифровых полигонов, доступных широкому кругу образовательных организаций, в том числе региональных (Иншакова, 2025).

Следует учитывать и сопротивление самой академической среды, т.к. переход от роли лектора к роли фасилитатора требует от преподавателей освоения новых компетенций и, что важнее, пересмотра профессиональной идентичности.

Еще одно ограничение связано с масштабируемостью модели, поскольку для плотного взаимодействия с индустриальными партнерами необходим значительный объем организационных ресурсов. Преодоление этого препятствия затруднено в условиях массового образования. Решение видится в развитии сетевых форм реализации программ и создании консорциумов вузов вокруг крупных технологических компаний, но этот механизм требует дальнейшей нормативной проработки (Сорокин, 2020).

Предлагаемая модель сфокусирована на IT-секторе как наиболее динамичном сегменте цифровой экономики. Вопрос о ее применимости в других отраслях остается открытым и составляет перспективу дальнейших исследований.

Таблица 2. Соответствие педагогических решений этапам процессной модели диссонанса
Table 2. Correspondence of pedagogical decisions to the stages of the process model of dissonance

Этап	Порождающая причина	Педагогическое решение
Столкновение с незнакомым стеком	Изучение учебного инструментария	Внедрение облачных полигонов, работа с реальными CI/CD конвейерами
Отсутствие навыков командной разработки	Индивидуальные учебные задания	Групповые проекты с ролевой структурой и ротацией
Неготовность к неопределенности	Закрытые задачи с известным ответом	Проектные брифинги с открытыми требованиями
Длительная корпоративная адаптация	Отсутствие опыта деловой коммуникации	Изучение технического английского, презентации решений, написание документации

Источник: разработано автором. Source: developed by the author.

Заключение

Таким образом, диссонанс между академическими знаниями и требованиями цифрового рынка труда представляет собой не статическое несоответствие и не единовременный акт обнаружения пробелов в подготовке, а сложный, многокомпонентный процесс, развернутый во времени и состоящий из нескольких последовательных, причинно-обусловленных этапов. Предложенная в статье схема фиксирует этот процесс в его внутренней логике, показывая основной переход от первичного столкновения выпускника с промышленной реальностью к вынужденному корпоративному дообучению через закономерное осознание недостаточности собственных компетенций. Именно зона D выступает критической точкой приложения педагогических усилий, проблемным узлом, который должен быть развязан средствами образования, а не передан на аутсорсинг корпоративным учебным центрам.

Проведенный анализ показал, что причины диссонанса не сводятся к какой-либо одной плоскости, а распределены по взаимосвязанным измерениям: темпоральному, содержательному, институциональному и когнитивному. Каждое из этих измерений создает собственный тип дефицитов и требует специфических педагогических решений. Темпоральный разрыв требует механизмов опережающего обновления содержания, содержательный — смены критериев образовательных результатов, институциональный — разрешения монодисциплинарных установок, когнитивный — перестройки дидактической архитектуры. Но изолированное воздействие на каждое из этих измерений по отдельности не дает результата. Лишь при их комплексной,

синхронизированной реализации в рамках целой образовательной стратегии достигается системное сокращение зоны D.

Устранение или сокращение зоны диссонанса возможно не через экстенсивное наращивание объемов преподаваемого материала и не через ситуативные коррективы отдельных курсов, а за счет переноса самого момента столкновения с промышленной реальностью с поствузовского этапа на этап обучения в университете. Это требует не косметических изменений учебных планов и не точечного добавления нескольких прикладных дисциплин при сохранении прежней логики организации образовательного процесса,

ПЕРЕХОД ОТ РОЛИ ЛЕКТОРА К РОЛИ ФАСИЛИТАТОРА ТРЕБУЕТ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И, ЧТО ВАЖНЕЕ, ПЕРЕСМОТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

а полноценного перехода к проектно-экосистемной модели. В рамках этой модели студент с первых курсов погружен в среду реальных производственных задач, работает с промышленным технологическим инструментарием, взаимодействует

в кросс-функциональных командах и несет осмысленную ответственность за качество создаваемого продукта. Такая трансформация архитектуры обучения не снижает фундаментальной ценности глубокой теоретической подготовки, а принципиально меняет ее место и функцию, т. к. теория перестает быть оторванным от жизни знанием, подлежащим механическому воспроизведению на экзамене. Она помещается в деятельностный контекст, где осваивается и закрепляется как инструмент решения практических проблем и как средство навигации в пространстве профессиональной неопределенности.

Список источников / References

Гневашева, В. А. (2025). Высшее профессиональное образование как фактор профессионального развития современной молодежи России. *Современные проблемы науки и образования*, 5, 52. <https://www.elibrary.ru/jldlrp>

Иншакова, А. О., & Матыцин, Д. Е. (2025). AI-регулирование преодоления разрыва между рынком высшего образования и рынком труда в «умных» регионах России. *Вестник Московского университета МВД России*, 3, 215–221. <https://www.elibrary.ru/asetja>

Карр, Н. Дж. (2012). *Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами*. Бэст Бизнес Букс.

Константиновский, Д. Л., & Попова, Е. С. (2015). Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования. *Социологические исследования*, 11, 37–48.

Мынбаева, А. К. (2019). Обзор новейших теорий образования: педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика). *Вестник Казахского национального университета. Серия педагогические науки*, 61(4), 4–16. <https://www.elibrary.ru/yedngl>

Носырева, И. Г., & Белобородова, Н. А. (2025). Трансформация рынка труда в цифровую эпоху. *Экономика труда*, 12(12), 1821–1842. <https://www.elibrary.ru/brvmfa>

Сафиуллина, Ф. Р. (2025). Рынок труда для студентов: барьеры и возможности в современных экономических условиях. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 5, 75–83. <https://www.elibrary.ru/wjqfz>

Сорокин, П. С., & Фрумин, И. Д. (2020). Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для

исследовательской повестки. *Социологические исследования*, 7, 27–36. <https://www.elibrary.ru/fqygnl>

Центр стратегических разработок. (2018). *Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики*. НИУ ВШЭ.

Шваб, К. (2016). *Четвертая промышленная революция*. Эксмо.

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2018). The race between man and machine: Implications of technology for growth, factor shares, and employment. *American Economic Review*, 108(6), 1488–1542. <https://doi.org/10.1257/aer.20160696>

Autor, D. H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3–30. <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3>

Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>

Dissonance between Academic Knowledge and Labor Market Demands in the Digital Economy

Andrey V. PANIBRATTSEV

Sc.D. (Philosophy), Professor, Department of Humanities and Socio-Political Sciences, Moscow State Technical University of Civil Aviation; Professor, Department of Environmental Management and Environmental Protection, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (84, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation, 119606), <https://orcid.org/0009-0001-9772-8449>, e-mail: pasabas@yandex.ru

ABSTRACT This article provides a comprehensive analysis of the structural gap between the content of academic education and the dynamically changing demands of the labor market in the context of digital transformation. Unlike traditional studies, which capture dissonance as a static mismatch of competencies, this paper substantiates a process-based approach, examining the gap as a chain of events unfolding over time, beginning with the hiring of a graduate and culminating in their reaching full capacity only 12–15 months later. The central element of the analysis is the author's flowchart, visualizing the key stages of this process and identifying the zone of dissonance as a period of economic inefficiency during which the company incurs costs for corporate continuing education. Based on a systemic analysis, four groups of factors are identified that generate this zone of inefficiency: temporal, substantive, institutional, and cognitive. A project-based ecosystem pedagogical model is proposed, based on shifting the student's encounter with industrial reality from the postgraduate stage to the educational stage. The model includes the implementation of cloud-based training areas, team projects with a role-based structure, open briefings, and an assessment system focused on product metrics. The risks of excessive utilitarianization of education, increasing social inequality, and resistance from the academic community are analyzed. The study's results show that shifting the focus from knowledge transfer to modeling production processes at the university is key to reducing dissonance and increasing the competitiveness of the national education system.

KEY WORDS vocational education, digital economy, competency dissonance, labor market, pedagogical design, process model, corporate continuing education, human capital

TO CITE Panibrattsev, A. V. (2026). Dissonance between Academic Knowledge and Labor Market Demands in the Digital Economy. *Educational Policy*, 25(2), 38–45.

© Panibrattsev A. V., 2026

Received: 18.05.2026

Accepted: 30.05.2026

Date of publication: 06.07.2026

■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Ценностная рефлексия как антропопрактика

Почему будущих управленцев не учат вопросу «Зачем?»

Т. Ю. Кротенко

Государственный университет управления, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена классу управленческих ошибок, происходящих не по причине низкой квалификации, профессиональной некомпетентности или злого умысла исполнителя. Речь идет об ошибках ценностной глухоты, когда решение, безупречное с точки зрения цифр, инструкций и формальных процедур, разрушает жизни людей, экологию и социальные группы, а принявший его управленец искренне не понимает, что он сделал не так, ведь его никто не учил задавать вопрос «Зачем?». Опираясь на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского, понятие смыслообразующего мотива у А. Н. Леонтьева, теорию мыследеятельности Г. П. Щедровицкого, понятие образовательного события Б. Д. Эльконина (оно подразумевает под собой поворот, после которого невозможно мыслить по-старому) и концепцию антропопрактик П. Г. Щедровицкого и А. Г. Асмолова, статья вводит понятие ценностной рефлексии как способности управленца останавливать автоматизм действия, видеть собственные ценностные основания и удерживать альтернативные ценностные логики.

Опираясь также на классическую теорию менеджмента Ч. Барнарда, автор показывает, что проблема ценностной регуляции имеет давнюю традицию, но до сих пор не нашла системного решения в образовании. На основе анализа 12 учебных кейсов с будущими управленцами доказано: рефлексия не формируется через трансляцию этических норм и кодексов. Она рождается только в ситуациях «рефлексивного разрыва» – ценностного конфликта без правильного ответа, когда человек вынужден публично назвать свои ценности и столкнуться с Другим, выбравшим иное. Для образовательной политики это означает переход от декларативного «формирования ценностей» к проектированию антропопрактик ценностного самоопределения и, шире, от парадигмы компетенций к парадигме субъектности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ценностная рефлексия, антропопрактика, управленческие ошибки, рефлексивный разрыв, образовательное событие, культурно-историческая психология, подготовка управленцев, образовательная политика

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кротенко, Т. Ю. (2026). Ценностная рефлексия как антропопрактика. Почему будущих управленцев не учат вопросу «Зачем?». *Образовательная политика*, 25(2), 46–54.



© Кротенко Т. Ю., 2026

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

Поступила: 21.05.2026

Принята: 29.05.2026

Дата публикации: 06.07.2026



Татьяна Юрьевна КРОТЕНКО

к. филос. н., доцент, кафедра теории и организации управления, Государственный университет управления; заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Академия управления и производства

(123007, РФ, Москва, 4-я Магистральная ул., 5, стр. 2),
<https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>,
 e-mail: krotenkotatiana@rambler.ru

Введение

Еще в 1938 году классик теории управления Честер Ирвинг Барнард писал, что функция руководителя – не только техническая, но и моральная: создавать и поддерживать систему ценностей, разделяемую организацией (Barnard, 2012). Иначе, подчеркивал Барнард, любое формально правильное решение может стать разрушительным, потому что у него нет внутреннего ориентира. Управленческие ошибки второго рода происходят не от незнания или от злого умысла, а от ценностной глухоты. Они бросают главный невысказанный вызов управленческому образованию.

Постановка задачи

Как в образовании будущих управленцев может быть сформирована ценностная рефлексия – способность видеть собственные ценностные основания решений и альтернативные ценностные логики? Чем этот процесс принципиально отличается от обучения навыкам или трансляции этических норм?

Научная экспозиция: введение в проблему

Л. С. Выготский (2021) различал *значение* – общепринятое содержание понятия – и *личностный смысл* – содержание понятия для конкретного человека. Можно знать наизусть определение «социальной ответственности», но в реальной ситуации выбора действовать, как эффективный автомат. Знание без личностного смысла не работает. Как утверждал Ф. Ницше (1990), «если есть *зачем* жить, можно вынести почти любое *как*». Эта идея нашла конкретное психологическое воплощение в понятии смыслообразующего мотива А. Н. Леонтьева: человека движет не знание само по себе, а то, ради чего он действует (Леонтьев, 2004). У студента не возникает рефлексия, пока у него нет мотива, делающего ее личностно значимой. Как подчеркивал Д. А. Леонтьев (2007), именно смысловая сфера личности – центр, вокруг которого строится саморегуляция и рефлексия человека.

В традиции Московского методологического кружка Г. П. Щедровицкий показал, что рефлексия – не размышление в одиночестве, а особая позиция, которая рождается в коммуникации (Щедровицкий, 2005). Человек начинает рефлексировать, когда вынужден объяснить свою позицию третьему лицу и столкнуться с другим обоснованием. Без Другого рефлексия не запускается. П. Г. Щедровицкий, продолжая эту линию, ввел понятие *антропоники* – проектной позиции, направленной на выращивание свободного самоопределяющегося человека, а не «компетентного исполнителя» (Щедровицкий, 2018). Антропопрактики – это не уроки и тренинги, а ситуации, в которых человек оказывается перед необходимостью сделать выбор, не имея инструкции. Как подчеркивает А. Г. Асмолов (2023), антропопрактика – это механизм превращения социальных норм в личностные смыслы, при котором человек не усваивает ценности, а проживает их в ситуациях выбора. В условиях нарастающей неопределенности и кризисов, отмечает А. Г. Асмолов (2024), именно способность к ценностной рефлексии становится «тестом на психологическую совместимость» человека

с быстро меняющимся миром, где старые инструкции перестают работать.

Б. Д. Эльконин (2020) дал нашей теме ключевое понятие: «*образовательное событие* — это момент, когда прежние смыслы рушатся и начинают собираться новые». После события необходимо спросить себя: «Зачем мне это?» Именно способность задать этот вопрос отличает человека от функции, а управленца от исполнителя инструкций.

Таким образом, теоретическая оптика статьи собирается из трех линий: различение значения и личностного смысла (Л. С. Выготский — А. Н. Леонтьев); понимание рефлексии как позиции, рождающейся в коммуникации (П. Г. Щедровицкий); трактовка образования как проектирования условий для событий, а не содержания (Б. Д. Эльконин, П. Г. Щедровицкий, А. Г. Асмолов).

Анализ существующих методологических подходов

В классической психологии личности (начиная с Л. С. Выготского) утвердилось понимание, что сознание не сводится к сумме знаний. Л. С. Выготский в «Мышлении и речи» показал: смысловое строение сознания — его ядро. Знания могут быть усвоены, но не стать работающими, если не обрели личностный смысл (Выготский, 2021). А. Н. Леонтьев в «Деятельности. Сознании. Личности» добавил: смысл рождается из отношения мотива к цели (Леонтьев, 2004). Если у студента нет мотива, ради которого ему нужно рефлексировать, никакие упражнения не сработают. Отсюда первый методологический вывод: ценностную рефлексия нельзя «передать». Можно только создать ситуацию, в которой у студента появится желание остановиться и спросить себя.

П. Г. Щедровицкий совершил поворот, который долгое время оставался недооцененным в педагогике высшей школы. Он разработал «схему мыследеятельности», где мышление, понимание, рефлексия и коммуникация связаны неразрывно. Рефлексия, по Щедровицкому (2005), — не интроспекция («заглядывание внутрь себя»), а остановка действия и выход в позицию «над» ним, который часто бывает болезненным, поскольку требует отказа от привычной уверенности. Но такой выход невозможен в одиночку. Рефлексия провоцируется вопрошанием Другого. Отсюда второй вывод: ценностная рефлексия нуждается в диалоге, в столкновении позиций.

Индивидуальные упражнения не работают.

П. Г. Щедровицкий (2018), развивая методологическую традицию, вводит понятие *антропопрактик*: ситуаций, где человек сталкивается с неопределенностью и вынужден самоопределяться. Антропопрактика, в отличие от «учебного занятия», не имеет

заранее известного результата. Ее результат — событие в жизни человека: поворот, изменение отношения, формулировка «я не был собой» или «теперь я по-другому понимаю свою профессию». Образование, построенное как система антропопрактик, не отвечает на вопрос «Как делать?», а провоцирует вопрос «Зачем?»

Б. Д. Эльконин (2020) дает операциональное понятие для такого подхода: *образовательное событие* — момент перехода-преодоления: от наличного состояния к иному, от привычного способа действия к новому пониманию. Событие нельзя запланировать в учебном плане (оно непредсказуемо), но можно создать условие для его вероятного возникновения, а именно — «рефлексивный разрыв», т. е. ситуацию, где старые схемы перестают

КАК В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ МОЖЕТ БЫТЬ СФОРМИРОВАНА ЦЕННОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ — СПОСОБНОСТЬ ВИДЕТЬ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЙ И АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ЛОГИКИ?

работать и человек вынужден изобретать новое понимание.

В современной культурно-исторической традиции эти идеи получили развитие в работах последователей Л. С. Выготского (2021), А. Н. Леонтьева (2004), П. Г. Щедровицкого (2005), Б. Д. Эльконина (2020). А. Г. Асмолов, подводя итог этой линии, формулирует ключевой тезис: ценностное развитие человека — не усвоение норм, а выращивание способности к самоопределению в конфликтных ситуациях (Асмолов, 2023). Однако этот продуктивный тезис, при всей его эвристической ценности, редко операционализируется в конкретные дидактические форматы — особенно в практике подготовки управленцев. Статья предлагает один из вариантов восполнения этого пробела: дидактический формат «рефлексивного разрыва» как операционализацию ценностной рефлексии.

Исследовательская часть

Дизайн и логика исследования

Исследование выполнено в качественном формирующем дизайне. Мы сознательно отказались от использования стандартизированных опросников рефлексии (RFQ и др.): эти инструменты фиксируют продукт рефлексивного акта — то, как человек оценивает себя после события, — но не схватывают его событийную природу, момент «рефлексивного разрыва», остановки автоматизма, о котором писал Г. П. Щедровицкий. Ценностная рефлексия, в нашем понимании, — это не накопленное качество, измеряемое тестом, а ситуативно возникающее событие. Поэтому вместо измерения «уровня рефлексии» мы спроектировали учебную ситуацию, которая теоретически должна была запустить ценностную рефлексию, и проанализировали, что в ней происходило. Такой дизайн является формирующим: его цель — не диагноз,

а выработка действенных протоколов для образовательной политики.

Эмпирическая база

Исследование проведено с сентября по декабрь 2025 года на базе двух российских университетов (федеральный университет и частная академия управления). Участники: 12 студентов магистерских программ по направлениям «государственное управление» и «менеджмент» (восемь женщин, четверо мужчин, возраст 23–32 года, все с опытом работы от двух лет). Дополнительно собраны интервью с четырьмя преподавателями и проанализированы 12 рефлексивных эссе.

Общий объем эссе — около 100 тыс. знаков; объем расшифровок интервью — около 200 тыс. знаков.

Учебная ситуация:

«рефлексивный разрыв»

Студентам был предложен кейс, сознательно сконструированный как ловушка для управленческого автоматизма. Обычный учебный пример построен по принципу «есть проблема — найди решение». В нашем случае правильного ответа не было, а любой выбор имел тяжелые последствия.

Кейс «Бюджетный кризис и закрытие

больницы». Студент — глава муниципального образования. В бюджете — дефицит. Нужно сэкономить 40 млн рублей. Единственный вариант — закрыть районную больницу в отдаленном поселке. Тогда врачи и медсестры теряют работу, а пожилые люди остаются без доступа к медицинской помощи (ближайшая больница находится в трех часах езды по разбитой дороге). Альтернатива: не закрывать больницу, но урезать финансирование всех школ и детских садов района на 30%. Детей больше, чем стариков. Но у последних нет голоса. Третьего варианта нет.

Задание включало в себя три части:

1. *индивидуальное эссе (5–8 тыс. знаков).*

Студент описывает свое решение и обязан

**У СТУДЕНТА НЕ ВОЗНИКАЕТ
РЕФЛЕКСИЯ, ПОКА У НЕГО
НЕТ МОТИВА, ДЕЛАЮЩЕГО ЕЕ
ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМОЙ**

явно назвать ценностные основания выбора: «я выбираю X, потому что для меня важнее ценность Y», «я выбираю Z, потому что для меня ценность W перевешивает». Также нужно ответить: какие ценности остаются за скобками и почему.

2. *Групповая рефлексивная сессия (90 минут).* В малых группах по четыре–шесть человек каждый студент зачитывает свою позицию. Задача – не убедить, а *понять ценностную логику другого* и зафиксировать, изменилось ли что-то в собственном понимании. Преподаватель не оценивает правильность выбора, только фиксирует способность к удержанию разных позиций.
3. *Пост-эссе (2–3 тыс. знаков. Задание выполнялось по желанию, но тексты написали все).* Студенты отвечают на вопрос: изменился ли ваш взгляд после групповой сессии? Если да, то как и почему.

Методы сбора и анализа данных

Собраны три типа данных:

- 12 эссе и пост-эссе;
- аудиозаписи и расшифровки четырех групповых сессий (общая длительность 360 минут);
- полуструктурированные интервью со всеми 12 студентами после завершения работы (25–40 минут, расшифровано дословно).

Анализ эссе проводился по трем параметрам, операционализированным на основе теории Выготского – Эльконина:

- *осознанность оснований.* может ли студент назвать ценности не абстрактно («справедливость»), а лично («для меня справедливость в этой ситуации означает...»).
- *Альтернативная перспектива:* видит ли студент ценностную логику противоположного решения без ее обесценивания («я понимаю, почему другой выбрал иначе, для него важно...»).
- *Рефлексивная динамика:* фиксирует ли студент изменение собственного понимания в ходе работы (или осознанную устойчивость).

Задания оценивали два независимых эксперта (автор данной статьи и кандидат психологических наук – специалист по рефлексии). Коэффициент согласия – 86%, разногласия снимались обсуждением. Интервью и групповые дискуссии анализировались методом тематического анализа (Braun & Clarke, 2006).

Результаты исследовательской части

Первый результат: автоматизм силен, но преодолим. Из 12 студентов трое так и не вышли из режима автоматизма. Их эссе – безупречные по форме управленческие отчеты: «закрыть больницу, т. к. нужна эффективность». Нет ни одной попытки назвать ценностное основание как *свое*, а не как цитату из учебника. Эти трое – идеальные исполнители. Они отлично знают, что такое «социальная ответственность». Для них не существует вопроса «зачем?», поскольку их предшествующее образование не задавало им его как требование. Остальные девять студентов продемонстрировали высокий уровень хотя бы по двум параметрам из трех.

Второй результат: событие случается не в эссе, а в столкновении с Другим. В интервью восемь из девяти «рефлексивных» студентов сказали: главное – не письменная работа, а групповая сессия, где они услышали человека с противоположным выбором. Ключевая цитата (магистрант, 30 лет, опыт управления отделом): «Я написал про закрытие больницы – бюджет прежде всего. А девушка, напротив, выбрала оставить больницу. Я спросил: “А если из-за этого закроют школу в твоём районе?” Она ответила: “Я знаю. Но я не могу пожертвовать живыми людьми здесь и сейчас”. И я... я впервые в жизни понял, что есть другой мир. Не тот, где я прав, а тот, где можно выбрать иначе, и это не глупость, а другая ценность». Эта цитата – классическое описание образовательного события в терминах Б. Д. Эльконина (2020): прежняя картина мира дала трещину, возникла возможность мыслить иначе.

Третий результат: тематический анализ интервью позволил выделить три типа

поворотов, которые студенты описывали как главный итог:

обнаружение собственной скрытой ценности (5 человек): «Я думал, что я за эффективность. Но когда встал выбор между деньгами и жизнью, я понял: я не могу. Для меня важнее жизнь».

Усложнение вместо упрощения (6 человек): «Раньше я верил, что у любой проблемы есть правильное решение. Теперь понимаю: иногда выбираешь меньшее зло. Главное — отдавать себе отчет, что ты выбираешь меньшее зло, а не «оптимизацию»».

Фиксация неопределенности как ценности (три человека): «Я не знаю, что правильно. Но я понял: управление — это не формулы. Это ответственность за выбор между двумя плохими. И это нормально — не знать наверняка».

Один студент мог попадать в несколько типов. Важно другое: все три типа описывают не усвоенное знание, а изменение отношения к себе и к профессии.

Четвертый результат: барьеры — институциональные, а не личные. Трое студентов, не вышедших из автоматизма, — не «злые» и не «глупые». Как показал анализ их образовательных траекторий (данные из интервью с преподавателями), они учились на программах, где не было рефлексивных практик. Их оценивали только за «правильные» ответы, не спрашивая «А что для тебя важно?» Это дефект образовательной политики, которая десятилетиями готовила исполнителей, а не авторов.

Ограничения исследования

Они очевидны. Маленькая выборка (12 человек) не позволяет делать статистические обобщения. Но качественное исследование и не ставит такой цели. Все кейсы из социально-управленческого профиля; в техническом

или медицинском образовании соотношение рефлексии и навыков может выглядеть иначе. Был зафиксирован эффект непосредственно после занятия; неизвестно, сохраняется ли рефлексия через полгода. Это задача следующих исследований.

Система доказательств и научная аргументация

Перейдем от описания к доказательствам. На каких основаниях утверждается, что ценностная рефлексия — не случайный побочный эффект, а воспроизводимый

результат спроектированной ситуации?

Первое доказательство: эффект групповой сессии. Сравнение студентов-активных участников групповой сессии (девять человек высказывались, спорили и задавали вопросы) с пассивными слушателями (три человека молчали) показывает: из девяти активных людей рефлексию

продемонстрировали все девять, из трех пассивных — никто. Различие абсолютное. Это прямое подтверждение тезиса Г. П. Щедровицкого: рефлексия рождается не в одиночестве, а в коммуникации, когда человек вынужден обосновывать свою позицию перед Другим (Щедровицкий, 2005).

Второе доказательство: самоотчеты студентов. В интервью восемь из 12 студентов *самостоятельно* (без подсказок интервьюера) назвали столкновение с противоположной ценностной позицией ключевым моментом. Они не говорили: «задание было интересным». Они говорили: «я не ожидал, что кто-то выберет противоположное, и это заставило меня пересмотреть свои основания». Это исключает версию о том, что эффект был вызван новизной задания или харизмой преподавателя.

ВМЕСТО ИЗМЕРЕНИЯ «УРОВНЯ РЕФЛЕКСИИ» МЫ СПРОЕКТИРОВАЛИ УЧЕБНУЮ СИТУАЦИЮ, КОТОРАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИ ДОЛЖНА БЫЛА ЗАПУСТИТЬ ЦЕННОСТНУЮ РЕФЛЕКСИЮ, И ПРОАНАЛИЗИРОВАЛИ, ЧТО В НЕЙ ПРОИСХОДИЛО

Третье доказательство: различие значения и личностного смысла.

В эссе трех «нерефлексивных» студентов ценности названы, но как значения, т.е. были общими, безличными, как цитаты из учебника: «социальная ответственность важна», «нужно думать о людях». В эссе девяти «рефлексивных» студентов после групповой сессии ценности описаны как личностные, с местоимением «для меня» и конкретным содержанием: «для меня в этой ситуации справедливость означает...». Это прямое подтверждение тезиса Л. С. Выготского: знание становится работающим только тогда, когда обретает личностный смысл (Выготский, 2021). И этот переход от значения к смыслу произошел именно в ситуации рефлексивного разрыва.

Четвертое доказательство:

событийная природа изменений. Формулировки студентов о том, что с ними произошло: «я впервые задумался», «я перестал быть уверенным», «меня перевернуло», «я никогда раньше не спрашивал себя об этом» — это язык события, а не язык усвоения. Б. Д. Эльконин прав: подлинное образование — это не накопление знаний, а событие, которое меняет смысловое поле человека (Эльконин, 2020). Наша ситуация спровоцировала событие у девяти из 12 студентов.

Результаты исследования

Исходя из проведенного анализа кейсов и опоры на теоретическую рамку, могут быть выделены следующие устойчивые закономерности, значимые для образовательной политики.

Ценностная рефлексия не формируется через трансляцию ценностей. Студенты не усваивают ценности из лекций и кодексов. Они начинают рефлексировать, когда их собственная ценностная позиция сталкивается с другой,

равноправной, но противоположной позицией в ситуации выбора без правильного ответа. Ключевой дидактический прием — «рефлексивный разрыв». Это учебная ситуация, в которой привычные алгоритмы и инструкции не работают, а любой выбор имеет серьезные негативные последствия. Рефлексивный разрыв останавливает автоматическое действие и создает возможность для выхода в рефлексивную позицию (Щедровицкий, 2005).

Групповая рефлексивная сессия необходима. Индивидуального эссе, где студенты дают «правильные» ответы, недостаточно.

Рефлексия рождается в диалоге, когда нужно объяснить другому, почему ты выбрал именно

так, и встретиться с иным обоснованием.

Групповая сессия — не дополнение, а центральный элемент обучения (Braun & Clarke, 2006).

Барьеры ценностной рефлексии имеют институциональную природу. Установка на единственно

правильный ответ, неуверенность, отсутствие привычки к рефлексивным паузам — не личные недостатки студентов, а следствие доминирующей образовательной культуры, которая оценивает быстрое и однозначное решение. Как отмечал Барнард, организация (и образовательная система — не исключение) имеет тенденцию отбирать и поощрять тех, кто дает предсказуемые ответы, а не тех, кто задает неудобные вопросы. Это системный дефект, а не вина конкретных студентов (Barnard, 2012).

Ценностная рефлексия событийна (в терминах Б. Д. Эльконина). Она не накапливается дозированно. Она либо случается как поворот, либо нет. Это означает, что образовательная политика должна проектировать условия для событий, а не «содержание рефлексии». И здесь ключевую роль играют антропопрактики — ситуации, в которых человек не может спрятаться за инструкцией и вынужден стать автором собственного выбора (Асмолов, 2023). В этом

ЦЕННОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ НЕ РОЖДАЕТСЯ В ОДИНОЧЕСТВЕ ПЕРЕД ЭКРАНОМ КОМПЬЮТЕРА. ЕЕ ЗАПУСКАЕТ СТОЛКНОВЕНИЕ С ДРУГИМ

контексте особое значение приобретает педагогическая рефлексия, которая, как показано в исследованиях авторитетного голландского эксперта, учителя и психолога Ф. Кортагена (Korthagen, 2010), не сводится к техническим навыкам, а требует интеграции личного опыта и ценностных оснований.

Заключение

Исследование на 12 кейсах показывает: научить рефлексии можно. Для этого не требуются новые дисциплины и многолетние программы. Нужно перестать бояться рефлексивных разрывов и включить в учебные планы ситуации, где нет правильных ответов, где любой выбор оставляет боль и где студент вынужден назвать свои ценности вслух и столкнуться с Другим, который выбрал иначе. Нужно оценивать не правильность выбора, а честность, глубину и способность видеть чужую ценностную логику.

Из проведенного исследования для образовательной политики важны три вывода.

1. От компетенций – к антропопрактикам. Компетентностный подход хорошо работает для формирования навыков, но бессилён там, где речь идет о ценностном самоопределении. Ценность ее можно лишь прожить в антропопрактике – ситуации, где человек совершает выбор без инструкции (Асмолов, 2023). Образовательная политика должна легитимизировать антропопрактики как особый тип учебных форматов.

2. От индивидуальной работы – к публичному самоопределению. Ценностная рефлексия не рождается в одиночестве перед экраном компьютера. Ее запускает столкновение с Другим. Это значит, что в учебном плане должно находиться время и место для групповых сессий, где оценка ставится не за правильность выбора, а за способность увидеть и уважительно описать чужую ценностную логику. Как убедительно показали исследования, тематический анализ рефлексивных высказываний позволяет фиксировать не «правильность», а глубину осмысления (Braun & Clarke, 2006).

3. От контроля – к доверию и событиям.

Ценностную рефлексию нельзя оценить тестом. Если всерьез считать ее важным образовательным результатом (а в эпоху управленческой неопределенности это так), то следует отказаться от иллюзии тотальной измеримости. Нужны иные формы фиксации: рефлексивные портфолио, экспертные заключения, педагогические наблюдения. В этом смысле подход Кортагена (Korthagen, 2010) к интеграции личного опыта и рефлексии в педагогическом образовании может быть плодотворно применен и в обучении управленцев.

Ценностная рефлексия – это не мягкий навык и не дополнение к профессиональным компетенциям. Это способность, которая отличает следующего инструкциям управленца-исполнителя от принимающего ответственность за свои решения управленца-лидера. В мире, где технологии позволяют просчитать почти все, главной становится способность отвечать на вопрос «Во имя чего?». Образовательная политика, которая сделает формирование этого умения системной задачей, инвестирует не в человеческий капитал, а в человеческую субъектность. А это, пожалуй, самый надежный ответ на вызовы неопределенного будущего.

Список источников / References

- Асмолов, А. Г. (2023). *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека* (6-е изд.). Смысл. <https://www.elibrary.ru/ipjvek>
- Асмолов, А. Г. (2024). Кризис как тест на психологическую совместимость. От Войны миров – к Содружеству разумов. *Образовательная политика*, 2(98), 6–12. <https://www.elibrary.ru/lrgjup>
- Барнард, Ч. (2012). *Функции руководителя: власть, стимулы и ценности в организации*. Социум.
- Выготский, Л. С. (2021). *Мышление и речь*. АСТ.
- Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность*. Смысл. <https://www.elibrary.ru/qxixlx>
- Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла*. Смысл.
- Ницше, Ф. (1990). *Сумерки идолов, или Как философствуют молотом. В Сочинения: В 2 т. (Т. 2)*. Мысль.
- Щедровицкий, Г. П. (2005). *Мышление. Понимание. Рефлексия*. Наследие ММК. <https://www.elibrary.ru/qxlwvl>

Щедровицкий, П. Г. (2018). *Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов*. Политическая энциклопедия. <https://www.elibrary.ru/uybppx>

Эльконин, Б. Д. (2020). Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 28–39. <https://www.elibrary.ru/khqgxm>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>

Value Reflection as an Anthropopractice

Why are future managers not being taught the question “Why?”

Tatyana Yu. KROTENKO

PhD of Philosophical Sciences, Associate Professor, the Department of Management Theory and Organization, State University of Management; Head, the Department of Social Sciences and Humanities, Academy of Management and Production (5–2/4 Magistralnaya Str., Moscow, Russian Federation, 123007), <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>, e-mail: krotenkotatiana@rambler.ru

ABSTRACT The article addresses a class of managerial errors that are not the result of low qualifications, professional incompetence, or malicious intent. These are errors of value blindness: a decision flawless from the standpoint of numbers, instructions, and formal procedures, destroys people's lives, ecology, and social communities, while the manager who made the decision sincerely does not understand «what went wrong» because no one has ever taught them to ask the question «Why?» Drawing on cultural-historical psychology (L.S. Vygotsky's distinction between meaning and personal sense, A.N. Leontiev's concept of sense-forming motive), G.P. Shchedrovitsky's theory of mental activity (reflection as a position emerging in communication), B.D. Elkonin's concept of the educational event (a turning point after which it is impossible to think as before), and the concept of anthropopractices by P.G. Shchedrovitsky and A.G. Asmolov (choice situations without instructions), the article introduces the concept of value reflection as the manager's ability to halt the automatism of action, recognize one's own value foundations, and hold alternative value logics. Drawing also on C. Barnard's classical theory of management, the author shows that the problem of value regulation has a long tradition but has no systemic solution in education. Based on the analysis of 12 educational cases with future managers, it is demonstrated that value reflection is not formed through the transmission of ethical norms and codes. It is born only in situations of a «reflexive gap» — a value conflict without a correct answer, where a person is forced to publicly name their values and confront an Other who has chosen differently. For educational policy, this implies a shift from declarative «value formation» to the design of anthropopractices of value self-determination — and, more broadly, from the paradigm of competencies to the paradigm of subjectivity.

KEY WORDS value reflection, anthropopractice, managerial errors, reflexive gap, educational event, cultural-historical psychology, management education, educational policy

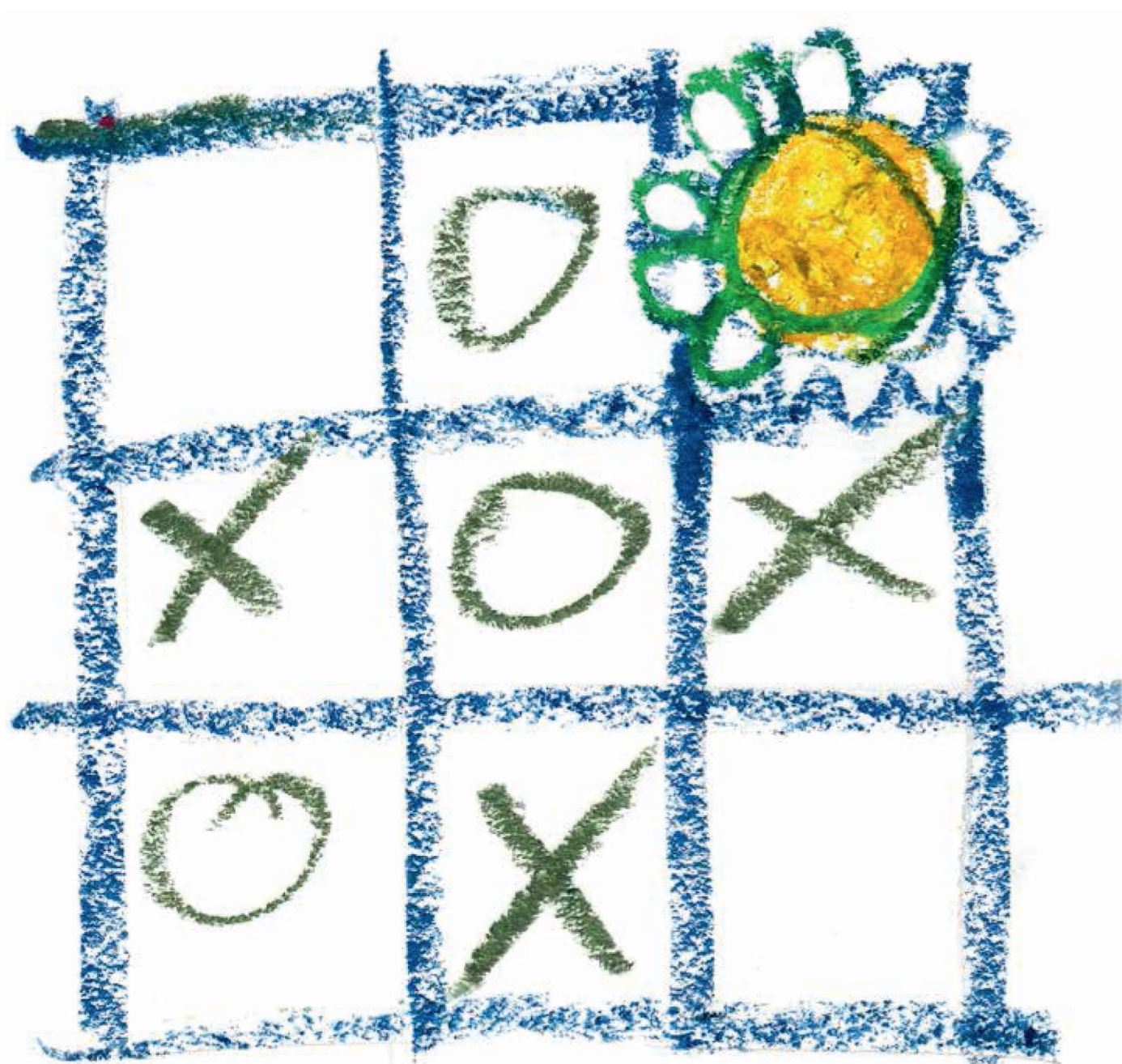
TO CITE Krotenko, T. Yu. (2026). Value Reflection as an Anthropopractice. Why are future managers not being taught the question “Why?”. *Educational Policy*, 25(2), 46–54.

© Krotenko T. Yu., 2026

Received: 21.05.2026

Accepted: 29.05.2026

Date of publication: 06.07.2026



■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Право на ошибку. Как убеждения учителей определяют педагогические решения?

Е. Ю. Чубакова, Е. В. Чернобай

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье приводится анализ убеждений учителей начальных классов относительно роли ошибки в образовательном процессе и описываются стратегии, способствующие созданию позитивного климата ошибки в классе. Работа охватывает теоретический обзор концепций культуры и климата ошибки, а также эмпирическую часть, включающую глубинные интервью с учителями московских школ. Результаты исследования демонстрируют, что учителя, признавая обучающий потенциал ошибки, в то же время стремятся к минимизации ошибок у учеников и используют преимущественно интуитивные стратегии, что приводит к разрыву между декларируемыми убеждениями и реальными действиями на уроке. Для проведения исследования была использована рамка теории самодетерминации и концепции негативного знания, а также метод тематического анализа данных, полученных в ходе полуструктурированных интервью. Установлено, что использование поддерживающих стратегий создает основу для формирования позитивного климата ошибки, тогда как контролирующие стратегии и отсутствие системной работы ограничивают использование ошибки как ресурса развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА культура ошибки, климат ошибки, убеждения учителей, стратегии работы с ошибкой, обратная связь, теория самодетерминации

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Чубакова, Е. Ю., & Чернобай, Е. В. (2026). Право на ошибку. Как убеждения учителей определяют педагогические решения? *Образовательная политика*, 25(2), 56–65.



© Чубакова Е. Ю., Чернобай Е. В., 2026

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

Поступила: 14.03.2026

Принята: 15.04.2026

Дата публикации: 06.07.2026

Елизавета Юрьевна ЧУБАКОВА

руководитель проектной группы Управления
образовательных инноваций и специальных
международных программ, Национальный
исследовательский университет «Высшая школа
экономики» (НИУ ВШЭ)
(109028, РФ, Москва, Покровский буль., 11),
e-mail: echubakova@hse.ru

Елена Владимировна ЧЕРНОБАЙ

д. пед. н., профессор,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
(101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16/10),
<https://orcid.org/0000-0002-9679-8445>,
e-mail: echernobaj@hse.ru

Введение

В настоящее время мало изучено, как учителя трактуют понятие ошибки и какую роль ей отводят в учебном процессе. Зачастую отношение к ошибке носит двойственный характер и тесно связано с практиками оценивания (Азбель, Илюшин & Морозова, 2021). Согласно исследованиям, понимание ошибки и реакция на нее могут варьироваться в зависимости от образовательного контекста и особенностей самого учителя. Если одни педагоги готовы рассматривать ошибки как естественную часть учебного процесса, то другие склонны реагировать на них негативно (Pan et al., 2020). Последнее отношение, вероятно, связано с влиянием бихевиористской традиции, согласно которой обучение должно строиться на преимущественно правильном выполнении заданий и исключать ситуации, способные закрепить неверные реакции (Soncini et al., 2022).

При столкновении с ошибкой ученики склонны испытывать отрицательные эмоции; их учебная мотивация при этом заметно снижается. Нередко имеют место дисфункциональные проявления: ребенок ощущает беспомощность и стремится защитить самооценку, погружаясь в негативные переживания (Tulis, 2013). Страх заставляет учащихся избегать ситуаций, где можно что-либо сделать неправильно, а педагоги, в свою очередь, упускают возможность использовать неверные действия как ресурс (Pan et al., 2020). В противоположность этому, как показывают исследования, позитивное отношение к ошибкам активизирует когнитивные процессы и может положительно сказываться на успеваемости (Азбель, Илюшин & Морозова, 2021).

В качестве теоретической базы для понимания того, как обучение выстраивается через ошибки, может выступать концепция

культуры ошибок, предложенная немецкими исследователями во главе с Ф. Озером. В ее основе лежит принцип, согласно которому педагог должен исходить из того, что ошибки служат критически значимым фактором, определяющим успешность как когнитивного освоения материала, так и выработки практических умений (Harteis, 2006).

Названы два ключевых условия для выстраивания культуры ошибки в образовательной среде. Во-первых, это создание благоприятного педагогического климата, цель которого – снизить тревожность, возникающую при совершении ошибки, и создать атмосферу, позволяющую

использовать обучающий потенциал ошибки (Там же). Во-вторых, это ориентация на обучение, предполагающее, что учитель выстраивает работу с ошибкой таким образом, чтобы ее исправление способствовало продвижению в учебном материале.

**О ПОЗИТИВНОМ КЛИМАТЕ ОШИБКИ
ГОВОРЯТ В ТЕХ СЛУЧАЯХ, КОГДА
ОНА ВОСПРИНИМАЕТСЯ ВСЕМИ
УЧАСТНИКАМИ КАК ЕСТЕСТВЕННАЯ
ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
И ЦЕННЫЙ РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ**

Понятие культуры ошибки в образовательной среде распространяется как на учеников, так и на учителей. В исследовательской литературе для ее характеристики часто используются определения «позитивная» и «негативная» (Santagata, 2004). О позитивном климате ошибки говорят в тех случаях, когда она воспринимается всеми участниками как естественная часть процесса обучения и ценный ресурс для развития. В классах, где стремятся избегать ошибок, отсутствует диалог между учеником и учителем по поводу неудач и преобладает негативная культура ошибки (Tulis, 2013).

Исследования показывают: то, как ученики относятся к ошибкам и справляются с ними, во многом зависит от образовательной среды и действий учителя. В классе, где ошибки расцениваются как источник развития и формируется конструктивная и поддерживающая среда, ученики чувствуют себя увереннее и меньше боятся

неверных решений и действий. Совсем иначе складывается ситуация, если ошибок принято избегать, а внимание акцентируется на негативной оценке результатов: в таком случае учащиеся больше сосредоточены на собственных ошибках и их последствиях (Tulis, 2013).

Теоретически климат ошибки оказывает благоприятное воздействие на учебный процесс и успеваемость. Согласно результатам исследований (Steuer, Gresu & Mori, 2024), обнаружена его статистически значимая связь как с характеристиками классного коллектива, включая структуру целей, так и с показателями качества преподавания — управленческими стратегиями

учителя, атмосферой на уроке и степенью вовлеченности учеников (Steuer, Tulis & Dresel, 2022).

G. Steuer с коллегами (2022) представили модель, в рамках которой структурные элементы климата ошибок в классе подразделяются на две группы: одни связаны с личностью педагога и его профессиональными компетенциями, а другие — с социальными аспектами совместного преодоления ошибок в процессе обучения.

Важно разграничить используемые в исследовании понятия. Под **культурой ошибки** мы понимаем устойчивую систему норм и ценностей, которая определяет общее отношение к ошибкам в образовательной среде на протяжении длительного времени. **Климат ошибки**, напротив, характеризует ситуативное состояние этой среды, а именно то, как участники образовательного процесса воспринимают и реагируют на ошибки в конкретных учебных ситуациях. В этом случае культура ошибки задает общие рамки работы с ошибкой, тогда как климат ошибки представляет собой реализацию этих принципов в ежедневном учебном процессе (Soncini, Matteucci & Butera, 2024).

Каким образом действия учителя и используемые им стратегии при работе с ошибкой влияют на формирование климата ошибки? Этот вопрос остается открытым. Крайне мало данных о том, какие методы можно считать адаптивными, а также о том, как отношение к ошибкам участников процесса обуславливает друг друга. Эмпирические работы, изучающие реакции учителей на ошибки учеников в реальной обстановке, единичны. При этом ни в отечественной, ни в зарубежной литературе не изучены убеждения, лежащие в основе выбора тех или иных стратегий, равно как и не освещены конкретные способы, с помощью которых

учитель может выстраивать позитивный климат ошибки в классе.

Цель нашего исследования: изучить убеждения учителей относительно роли и места ошибки в образовательном процессе и определить стратегии, способствующие формированию позитивного климата

ошибки в классе.

В исследовании были поставлены следующие вопросы:

1. Как учителя интерпретируют понятие климата ошибки и какие убеждения имеют в отношении ошибки?
2. Какие стратегии работы с ошибками наиболее способствуют установлению позитивного климата ошибки в классе?

Теоретические подходы к пониманию ошибки в обучении

Об ошибке говорят, когда возникает расхождение между действиями ученика и его собственными или учительскими ожиданиями (Matteucci, Corazza & Santagata, 2015). Столкновение с ошибкой запускает аффективный отклик для оценки ситуации.

ТО, КАКИМ ОБРАЗОМ ДЕТИ
ВОСПРИНИМАЮТ ОШИБКИ
И СПРАВЛЯЮТСЯ С НИМИ, ВО
МНОГОМ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ СРЕДОЙ,
В КОТОРОЙ ПРОТЕКАЕТ ОБУЧЕНИЕ,
А ТАКЖЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ
РЕАКЦИЯМИ УЧИТЕЛЯ

Вслед за этим включается саморегуляция, поддерживающая учебную мотивацию. Оба этих процесса активизируют когнитивную и метакогнитивную сферы, что служит основой для дальнейшего выбора стратегии исправления и последующего преодоления ошибки (Tulis, Steuer & Dresel, 2016).

Ошибка как неотъемлемый элемент процесса обучения является ключевым понятием в некоторых отечественных методиках. Например, в работах К. Н. Поливановой ошибка служит «пробой» и ключевым механизмом развития и научения. Проба, согласно К. Н. Поливановой, представляет собой психолого-педагогическую ситуацию, в которой ученик встречается с необходимостью активного поиска решения, сталкиваясь с новым, нестандартным или сложным заданием. Ошибка в этом случае помогает ученику обнаружить зоны ближайшего развития. Именно в таком контексте ошибки воспринимаются как естественная и конструктивная часть учебного процесса и складывается позитивное отношение к ним (Поливанова, 2000).

Индикатором зоны ближайшего развития ошибка выступает и в отечественной системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. При этом особое значение придается превращению ошибки в предмет коллективного обсуждения и специального анализа. Авторы подчеркивают, что такой подход создает основу для формирования позитивного климата ошибки и стимулирует развитие самостоятельного мышления учащихся (Зинченко, 2014). Задача учителя в этой системе – выстраивать учебную деятельность как поле для безопасного экспериментирования. В таком случае ошибка обретает функцию средства развития, позволяя учащимся подняться от эмпирического восприятия к теоретическому уровню осмысления. Подобный переход, в свою очередь, закладывает основу для становления у школьников умения самостоятельно добывать знания и критически оценивать изучаемый материал (Там же).

Культура ошибки поддерживает обучение на ошибках, которые учитель внимательно выявляет и устраняет соответствующим

образом (Harteis, 2006). Эта идея созвучна современным подходам к изучению оценивания, которые предлагают рассматривать академические показатели не как простые факты, а как сложные явления, тесно связанные с социальным контекстом и практиками образовательных институтов. Такие явления требуют не столько критики, сколько внимательного изучения и признания их сложности и значимости (Nieminen et al., 2026).

Роль учителя в формировании климата ошибки

В литературе по вопросам климата ошибки и стратегий работы с ней в классе сложилось несколько исследовательских линий. Одна из них рассматривает климат ошибки сквозь призму культурных аспектов образовательной практики – социализации и транслируемых ценностей (Skott, 2015). Другое направление сфокусировано на поиске наиболее эффективных способов работы с ошибками. Актуальность этого блока исследований объясняется тем, что выбираемые педагогом стратегии сказываются не только на успеваемости учащихся и их последующем отношении к ошибкам (Santagata, 2005; Tulis, 2013), но также на способах преодоления ошибок, мотивации и готовности браться за решение сложных задач.

То, каким образом дети воспринимают ошибки и справляются с ними, во многом определяется средой, в которой протекает обучение, а также поведенческими реакциями учителя (Santagata, 2004). Результаты исследований (Santagata, 2005; Spychiger & Oser, 1998) демонстрируют, что отношение учителей к допущенным ошибкам может различаться в зависимости от личных особенностей и ситуации.

В исследовании F. Oser и R. Spychiger (Harteis, 2006) было установлено, что учителя нередко стремятся либо предупредить появление ошибок, либо сразу же скорректировать их, предлагая верный ответ. Авторы выделяют характерный для школьной практики прием, обозначенный ими как «бермудский

треугольник исправления ошибок»: когда один ученик дает неверный ответ, то к работе привлекается другой, которому предлагается ответить на тот же вопрос или скорректировать ошибку первого. В такой ситуации первоначально отвечавший оказывается лишен возможности самостоятельно проанализировать допущенную ошибку и предпринять попытку ее исправления. Согласно полученным данным, описанный феномен входит в число наиболее часто используемых учителями стратегий (Harteis, 2006).

Обзор исследовательского поля позволил выделить четыре типа стратегий, к которым наиболее часто обращаются учителя при работе с ошибкой:

игнорирование;
прямое исправление;
возвращение ученику для самостоятельного исправления;
переадресация вопроса другому ученику.

В немногочисленных работах, где рассматриваются профессиональные убеждения учителей и применяемые ими стратегии в отношении ошибок, можно обнаружить различные теоретические рамки: теория интеллекта (Albanese, 2007), бихевиоризм и конструктивизм (Santagata, 2004, 2005), организационная психология (Rybowiak, 1999). Указанные исследования подтверждают ключевое значение учителя в выстраивании результативной образовательной среды. В этом случае именно отношение педагога к ошибкам и его профессиональные убеждения (Käfer et al., 2019) задают вектор при выборе стратегий обработки ошибок и определяют возможность формирования в классе позитивной культуры ошибки.

Данный аспект представляется принципиальным, поскольку характер реагирования учителя на ученические ошибки, форма и качество обратной связи, а также последующий выбор стратегии, направленной на формирование позитивного климата ошибки в классе, непосредственно обусловлены его

убеждениями относительно роли ошибок в обучении.

В исследовательской литературе отсутствует консенсус относительно содержания понятия «убеждения учителей». В данной работе мы исходим из определения J. Skott (2015), трактующего убеждения как устойчивые, трудно поддающиеся изменениям индивидуальные конструкты, объединяющие когнитивный и аффективный компоненты и воспринимаемые субъектом как истинные. Согласно автору, подобные конструкты выступают определяющими в том, как учителя интерпретируют собственную деятельность (Там же).

В ЕЖЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ БОЛЬШИНСТВО УЧИТЕЛЕЙ СТРЕМИТСЯ МИНИМИЗИРОВАТЬ ОШИБКИ, ФОКУСИРУЯСЬ НА ИХ ПОИСКЕ И УСТРАНЕНИИ, А НЕ НА АНАЛИЗЕ ИХ ПРИЧИН

Согласно имеющимся данным, профессиональные убеждения учителей и их деятельность обуславливают друг друга (Там же). В настоящем исследовании изучались общие представления учителей об ошибках вне зависимости от того, возникают ли

эти ошибки во время публичной работы в классе или фиксируются в индивидуальных письменных заданиях.

Дизайн исследования

Теоретическая рамка нашего исследования опирается на синтез теории самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) и концепции негативного знания, рассматриваемых как единое целое. Выбор данных подходов объясняется их взаимодополняющим характером: если SDT трактует мотивационные механизмы восприятия ошибок через ключевые базовые потребности — автономию, сопричастность и компетентность, то концепция негативного знания раскрывает когнитивный потенциал ошибок как источника развития.

Методология исследования предусматривала серию глубинных интервью с педагогами начальной школы г. Москвы. В основе интервью

лежал специально разработанный гайд, включающий открытые вопросы. Интервью проводились в формате онлайн на платформе МТС Линк.

Интервью прошли с сентября по декабрь 2024 г. Авторы гайда при его создании опирались на методологические принципы Веселковой Н. В. (1994) и подход Е. В. Полухиной, положенный в основу структуры интервью и инструментария (Александрова и др., 2023). Содержательное наполнение руководства основывалось на опроснике V. Rybowskiak (1999), ориентированном на диагностику отношения к ошибкам. Данный инструмент был адаптирован и дополнен с учетом специфики педагогической деятельности и выдвинутых исследовательских вопросов (Rybowskiak, 1999).

Разработанный гайд включал вопросы, объединенные в пять блоков и направленные на выявление убеждений учителей в отношении ошибок в обучении:

1. интерпретация понятия ошибки ученика.
2. Обратная связь по поводу ошибки от учителя ученику.
3. Стратегии и поведение учителя после ошибки ученика.
4. Понимание и интерпретация учителями понятия «климат ошибки».
5. Убеждения учителей в отношении обучающего потенциала ошибки.

Каждый блок гайда содержал от трех до пяти вопросов, позволяющих комплексно исследовать данные представления. Каждое интервью заняло от 40 до 80 минут. Для анализа использовался тематический анализ методом сортировки данных (Александрова и др., 2023).

Анализ данных осуществлялся в несколько этапов. Сначала были определены тематические блоки гайда, позднее сведенные в таблицу. Далее из ответов участников был сформирован массив цитат, сгруппированных по указанным темам. В полученном материале выделялись повторяющиеся смысловые единицы и сходные фрагменты, объединяемые в аналитические категории. Завершающим этапом выступила интерпретация данных: формулирование выводов с учетом поставленного исследовательского вопроса, а именно: какие убеждения относительно ошибок в обучении характерны для учителей?

Описание выборки исследования

Исследование проводилось на базе трех государственных общеобразовательных организаций г. Москвы. В исследовании приняли участие 12 учителей начальных классов в возрасте от 25 до 45 лет и общим опытом работы от 2 до 36 лет. Все респонденты имеют высшее педагогическое образование и охватывают большинство учебных предметов за исключением физической культуры, английского языка и изобразительного искусства.

Организации, участвовавшие в исследовании, относятся к третьей группе грантов мэра Москвы (71–170-е место в общем рейтинге образовательных организаций Москвы) и располагаются в спальных районах. В их стенах не реализуются специальные программы поддержки и развития учителей. Данные параметры выборки были использованы для создания портрета школы, отражающей средние характеристики в статистическом отношении.

Результаты исследования

В результате тематического анализа данных, полученных в ходе интервью, были выделены ключевые темы, отражающие убеждения учителей в отношении ошибки в обучении и используемые ими стратегии при работе с ошибкой. Результаты представлены в соответствии с исследовательскими вопросами, сфокусированными на понятии «климат ошибки» и стратегиях его формирования.

Учителя, принявшие участие в исследовании, склонны рассматривать ошибку в обучении в широком контексте, включающем как академические, так и поведенческие аспекты. Однако в ежедневной практике большинство учителей стремится минимизировать ошибки, фокусируясь на их поиске и устранении, а не на анализе их причин. Выявленное противоречие согласуется с выводами Pan и соавторов (Pan et al., 2020), которые пришли к похожему выводу, обнаружив, что и преподаватели, и ученики считали, что ошибки полезны для обучения, но при этом были склонны их избегать и преднамеренно создавать (Там же).

Полученные данные подтверждают выводы Santagata (2004), Spychiger и Oser (Harteis, 2006) о том, что реакции учителей на ошибки вариативны и зависят от множества факторов, включая их личностные особенности и контекст ситуации на уроке. В нашем исследовании эта вариативность проявилась в использовании учителями как «мягкого фрейминга» (Tulis, 2013), направленного на индивидуальную обратную связь и самостоятельное обнаружение ошибки учеником, так и «жесткого фрейминга», включающего строгий тон и условные наказания. Это соотносится с классификацией адаптивных и неадаптивных реакций (Tulis, 2013), которая подчеркивает, что терпимость учителя к ошибкам может оказывать долгосрочное влияние на отношение учащихся к ошибкам. Учителя из нашей выборки признают, что их реакция зависит от настроения и контекста, что влияет на создание стабильной основы для формирования позитивного климата ошибки в классе.

Установлен ряд стратегий, используемых учителями из выборки при работе с ошибкой.

Поддерживающие стратегии

К ним относятся: игровые задания на поиск специально допущенных ошибок в текстах и задачах; переспрос и привлечение к ответу других учеников; использование индивидуальных карточек и выделение конкретных слов вместо полного зачеркивания неверного ответа; парная и групповая работа.

Большинство респондентов склоняются к тому, что объяснение допущенной ошибки необходимо, но не напрямую, а в условиях, при которых ученик самостоятельно распознает ошибку и исправляет ее. Описанные стратегии, направленные

на самостоятельное обнаружение ошибки, отвечают современным представлениям об организации эффективной обратной связи. Как подчеркивают Чернобай и Холманская (2023), именно такие стратегии взаимодействия, когда учитель не предоставляет готового ответа, а направляет ученика, создают основу для развития его самостоятельности (агентности) и формирования грамотности в восприятии обратной связи.

Влияние на необходимость объяснения оказывает и тип ошибки. Фронтальное объяснение подходит для общих ошибок, а для частных случаев, по мнению

учителей, требуется личный разговор и индивидуальная обратная связь.

Выбор формы объяснения определяется характером допущенной ошибки: если он типичен, то учителя считают целесообразным фронтальное объяснение, тогда как в уникальных случаях они отдают предпочтение индивидуальной беседе

и адресной обратной связи.

ПРЕОБЛАДАНИЕ КОНТРОЛИРУЮЩИХ СТРАТЕГИЙ МОЖЕТ ОГРАНИЧИВАТЬ УДОВЛЕТВОРЕНИЕ БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В АВТОНОМИИ, КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОПРИЧАСТНОСТИ

Контролирующие стратегии

Некоторые учителя, разделяя идею о значимости позитивного климата ошибки, все же признают, что в ситуациях, когда учащиеся допускают некорректный ответ, они могут реагировать жестко или выражать недовольство. Применение подобных мер, по мнению учителей, оправдано: они направлены на формирование у школьников чувства ответственности, осознания последствий ошибок и их предотвращение в дальнейшем.

Интерпретируя полученные результаты в рамках теории самодетерминации, выбранной в качестве теоретической рамки исследования, можно сделать вывод о том, что преобладание

контролирующих стратегий может ограничивать удовлетворение базовых психологических потребностей учащихся в автономии, компетентности и сопричастности. Напротив, поддерживающие стратегии и использование поддерживающей и корректирующей обратной связи создают основу для формирования позитивного климата ошибки, при котором ошибка становится ресурсом развития.

Интуитивная работа с ошибками

Согласно полученным данным, многие учителя подходят к работе с ошибками учащихся скорее интуитивно, чем руководствуясь конкретными разработанными стратегиями. Во многом это объясняется тем, что в рамках вузовского образования и профессиональной подготовки вопросам ошибок уделяется внимание преимущественно в контексте «обнаружения и исправления», тогда как их обучающий потенциал остается вне фокуса (Matteucci, Corazza & Santagata, 2015). Вследствие недостатка специальных знаний и методик педагоги вынуждены самостоятельно формировать подходы, опираясь на личный опыт и интуицию; в отдельных случаях школы предоставляют учителям общие рекомендации и памятки. Однако они адресованы ученикам, а не учителям. Подобные алгоритмы для учителей в школах, участвующих в исследовании, отсутствуют.

Важно отметить, что характер применения используемых учителями стратегий ситуативный, а не системный, и это ограничивает их эффективность в формировании устойчивого позитивного климата ошибки в классе. Похожие стратегии, выявленные в ходе исследования, были

описаны в литературе в исследованиях A. Soncini, M. Matteucci, F. Butera (2024).

Ключевым результатом исследования стало выявление разрыва между теоретическими установками учителей и их реальными действиями при работе с ошибкой. Это может быть связано не только с объективными ограничениями, но и являться проявлением более фундаментальной проблемы, характерной для всей образовательной среды: критика существующих практик часто не предлагает путей для конструктивных изменений.

Следуя логике посткритического подхода, предложенного Nieminen и соавторами (2026), мы предлагаем сместить фокус с констатации

неэффективных стратегий на «пересборку» тех практик, которые уже доказали свою ценность. Поддерживающие стратегии, интуитивно используемые учителями – это те «объекты заботы», которые нуждаются в теоретическом осмыслении и дальнейшем развитии, а не в замене (Nieminen et al., 2026).

Выявленная

в исследовании двойственность в восприятии ошибок учителями согласуется с данными отечественных исследователей (Азбель, Илюшин и Морозова, 2021), отмечающими, что ошибки одновременно выступают источником обучения и фактором стресса. Это подтверждает высокую сензитивность темы.

Проведенное нами исследование вносит вклад в понимание механизмов формирования климата ошибки в начальной школе, которая является для детей первым серьезным учебным опытом. Когда большая часть предметов закреплена за одним учителем, именно его способы реагирования на ошибки оказывают решающее воздействие на климат ошибки в классе и на последующее отношение учеников к собственным ошибкам.

Наша работа имеет ряд ограничений.

**ВЫЯВЛЕННАЯ В ИССЛЕДОВАНИИ
ДВОЙСТВЕННОСТЬ В ВОСПРИЯТИИ
ОШИБОК УЧИТЕЛЯМИ СОГЛАСУЕТСЯ
С ДАННЫМИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, ОТМЕЧАЮЩИМИ,
ЧТО ОШИБКИ ОДНОВРЕМЕННО
ВЫСТУПАЮТ ИСТОЧНИКОМ
ОБУЧЕНИЯ И ФАКТОРОМ СТРЕССА**

Относительно небольшой объем выборки и использование исключительно интервью не позволяют экстраполировать выводы и предполагают продолжение исследования с применением метода наблюдения. Данные, полученные в будущем, могут быть направлены на разработку практических рекомендаций для педагогов в отношении работы с ошибкой.

Выводы и заключение

Исследование было направлено на изучение убеждений учителей об ошибках в обучении и стратегий, формирующих позитивный климат ошибки в классе. Выяснилось, что учителя рассматривают ошибку не только в контексте академических норм, но и шире — как понятие, охватывающее поведенческие и межличностные составляющие. Кроме того, понятие «климат ошибки» в представлении учителей мало отличается от общего психологического климата в классе.

В соответствии с поставленной в статье целью и выдвинутыми исследовательскими вопросами были сформулированы следующие выводы.

1. Учителя используют широкий спектр стратегий и подходов при работе с ошибкой. К числу поддерживающих стратегий относятся игровые методы, привлечение к ответу других учеников, организация парной и групповой работы, акцент на самостоятельном обнаружении недочета. В то же время учителя используют и контролирующие меры — «жесткий фрейминг», объясняя это необходимостью формирования ответственности у детей.

2. В ежедневной практике учителя демонстрируют двойственное отношение к ошибкам: признают их обучающий потенциал, но концентрируются в основном на исправлении и искоренении неправильных решений, а не на анализе их причин. Это противоречие приводит к тому, что ошибка перестает быть инструментом для роста и развития.

3. Учителя не опираются на специальные знания и компетенции для работы с ошибками. Это лишает их возможности использовать обучающий ресурс ошибки и целенаправленно

воздействовать на формирование позитивного климата ошибки в классе.

4. Большинство учителей признают необходимость разъяснения причин возникновения ошибок и подчеркивают, что персонализированная обратная связь способствует более глубокому осмыслению учащимися своих ошибок. Однако в реальной работе учителя сталкиваются с рядом ограничений: дефицит временных ресурсов, высокая наполняемость классов, чрезмерная загруженность. Это выявляет разрыв между транслируемыми убеждениями о пользе ошибок в обучении и реальными, зачастую интуитивными и ситуативными действиями учителей, что свидетельствует об отсутствии целостной, теоретически обоснованной системы работы с ошибками.

Список источников / References

Александрова, М. Ю., Воронина (Мастикова), Н., Говорова, А. Д., Гурова, О. Ю., Дьяченко, Е. Л., Нефёдова, А. И., Печурина, А. А., Полещук, С., Полухина, Е. В., Ромашко, Т. В., Рудь, Д. С., Савинская, О. Б., Спирина, М., Стрельникова, А. В., & Троцук, И. В. (2023). В. Е. В. Полухина (Ред.), *Практики анализа качественных данных в социальных науках*. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». <https://elibrary.ru/mggnhp>

Азбель, А. А., Илюшин, Л. С., & Морозова, П. А. (2021). Обратная связь в обучении глазами российских подростков. *Вопросы образования*, 1, 195–212. <https://elibrary.ru/mpurun>

Веселкова, Н. В. (1994). Полуформализованное интервью. *Социологический журнал*, 3, 103–109.

Зинченко, В. П. (2014). *Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): учебное пособие*. Директ-Медиа. <https://doi.org/10.23681/226379>

Поливанова, К. Н. (2000). *Психология возрастных кризисов: учебное пособие*. Академия.

Чернобай, Е. В., & Холманская, М. В. (2023). Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи. *Педагогика и психология образования*, 2, 23–43. <https://elibrary.ru/jansip>

Albanese, O., Fiorilli, C., & Gnisci, A. (2007). La correzione degli errori da parte degli insegnanti: tra concezioni dell'intelligenza e pratiche discorsive (Teachers correct errors among intelligence conceptions and discursive practices). *Ricerche di psicologia*, 2, 229–57.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

- Harteis, C. (2006). Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(3), 439–457. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.5335>
- Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: Results of doubly latent multilevel analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 731–753. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7>
- Matteucci, M. C., Corazza, M., & Santagata, R. (2015). Learning from errors, or not: An analysis of teachers' beliefs about errors and error-handling strategies through questionnaire and video. In R. V. Narta (Ed.), *Progress in Education* (vol. 37, ch. 3). Nova Science.
- Nieminen, J. H., Bearman, M., Ajjawi, R., & Boud, D. (2026). Beyond a critique of grades. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01627-z>
- Pan, S. C., Sana, F., Samani, J., Cooke, J., & Kim, J. A. (2020). Learning from errors: Students' and instructors' practices, attitudes, and beliefs. *Memory*, 28(9), 1105–1122. <https://elibrary.ru/muouwv>
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., & Batinic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity, and different language equivalence. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 527–547. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199907\)20:4<527::AID-JOB886>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199907)20:4<527::AID-JOB886>3.0.CO;2-G)
- Santagata, R. (2004). «Are you joking or are you sleeping?» Cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers' mistake-handling strategies. *Linguistics and Education*, 15(1–2), 141–164. <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2004.12.002>
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491–508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.004>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Bill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 25–42). Routledge.
- Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2021). Error handling in the classroom: An experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 719–738. <https://elibrary.ru/gmiudi>
- Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2024). Errors: Springboard for learning or tool for evaluation? Ambivalence in teachers' error-related beliefs and practices. *Social Psychology of Education*, 27, 1455–1479. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09867-y>
- Soncini, A., Visintin, E., Matteucci, M., Tomasetto, C., & Butera, F. (2022). Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors. *Learning and Instruction*, 80, 101627. <https://elibrary.ru/zfoczh>
- Spychiger, M., Oser, F., Mahler, F., & Hascher, T. (1998). Fehlerkultur aus der sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fehlerfragebogen S-UFS: Entwicklung und erste Ergebnisse. *Schriftenreihe zum Projekt Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule*, 4. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Steuer, G., Tulis, M., & Dresel, M. (2022). Is dealing with errors in the classroom specific for school subjects? A study of the error climate in mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 355–373. <https://elibrary.ru/ttufbq>
- Steuer, G., Grecu, A. L., & Mori, J. (2024). Error climate and alienation from teachers: A longitudinal analysis in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 95, 41–54. <https://doi.org/10.1111/bjep.12659>
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i2.168>

The Right to Make Mistakes. How Do Teachers' Beliefs Shape Pedagogical Decisions?

Elizaveta Yu. CHUBAKOVA

Head of the Project Group for Educational Innovations and Special International Programs, National Research University Higher School of Economics (HSE) (11, Pokrovsky Blvd., 109028, Moscow, Russian Federation), e-mail: echubakova@hse.ru

Elena V. CHERNOBAY

PhD in Pedagogical Sciences, Professor, National Research University Higher School of Economics (HSE) (10/16, Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0002-9679-8445>, e-mail: echernobaj@hse.ru

ABSTRACT The article presents an analysis of primary school teachers' beliefs about the role of error in the educational process and identifies strategies that contribute to fostering a positive error climate in the classroom. The study encompasses a theoretical review of the concepts of error culture and error climate, as well as an empirical part involving in-depth interviews with teachers from Moscow schools. The results reveal a dual understanding of errors among teachers: while they acknowledge the learning potential of errors, in practice they tend to minimize the occurrence of student errors and rely predominantly on intuitive strategies, leading to a discrepancy between their declared beliefs and actual classroom practices. The study employed a theoretical framework combining self-determination theory and the concept of negative knowledge, along with a thematic analysis of data obtained through semi-structured interviews. It was found that the use of supportive strategies lays the foundation for a positive error climate, whereas controlling strategies and the lack of systematic work limit the use of error as a resource for development.

KEY WORDS error culture, error climate, teachers' beliefs, error-handling strategies, feedback, self-determination theory

TO CITE Chubakova, E. Yu., & Chernobay, E. V. (2026). The Right to Make Mistakes. How Do Teachers' Beliefs Shape Pedagogical Decisions? *Educational Policy*, 25(2), 56–65.

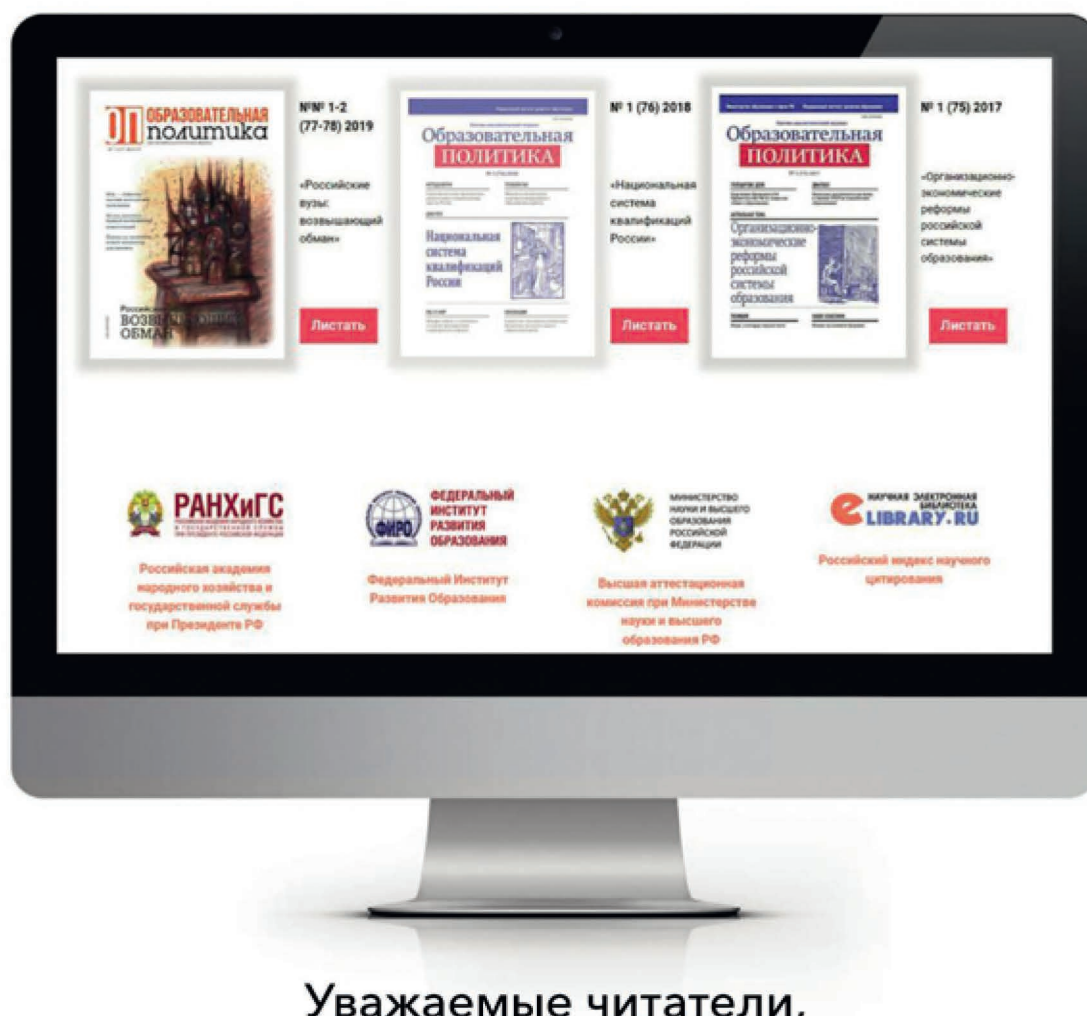
© Chubakova E. Yu., Chernobay E. V., 2026

Received: 14.03.2026

Accepted: 15.04.2026

Date of publication: 06.07.2026

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ! 2006–2026



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

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

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



Свободное воспитание на фоне войны и революций в начале XX века

М. В. Тендрякова

Институт этнологии и антропологии РАН. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тендрякова, М. В. (2026). Свободное воспитание на фоне войны и революций в начале XX века. *Образовательная политика*, 25(2), 68–76.



© Тендрякова М. В., 2026

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

Поступила: 20.04.2026

Принята: 15.05.2026

Дата публикации: 06.07.2026

Мария Владимировна ТЕНДРЯКОВА

к. ист. н., научный сотрудник,
Институт этнологии и антропологии, РАН
(119334, РФ, Москва, пр. Ленинский, 32а),
<http://orcid.org/0000-0001-6206-8439>,
e-mail: mashatendryak@gmail.com

Идеи свободного воспитания на страницах журнала

Свободное воспитание, как воплощение гуманистической мысли и направление педагогики, хорошо известно. У его истоков стоят идеи М. Монтеня, Э. Роттердамского, философия Просвещения, Ж.-Ж. Руссо, а также наследие таких выдающихся педагогов, как Ян Амос Коменский, И. Г. Песталоцци и Ф. Фребель. На волне критики современного им общества они возлагали свои надежды на детей и их правильное воспитание (Корнетов, 2017, 2012; Валеев, 2003). Идеи свободного воспитания с трудом преодолевали веками укоренившиеся в европейской традиции образы «злого» ребенка, плода греха и в силу того изначально порочного существа, а также образы «маленького взрослого», когда игнорировались особенности

детского возраста, а детство воспринималось только как подготовительный этап к настоящей жизни. Публикация трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» (1762) стала вехой в истории детства. После него появилось больше трудов по педагогике, чем за весь предыдущий век, появились книги для родителей, перечни рекомендуемых и не рекомендуемых для детей произведений, детские версии книг по истории и натурфилософии, а также первый детский журнал «Друг детей», который публиковался на разных языках. Руссоистский образ естественного ребенка, которому предоставлена свобода, чьи наклонности и природные задатки чутко должны уловить воспитатели, покорял Европу и Америку.

Идеи свободного воспитания пришли и в Россию, но так получилось, что подъем и наиболее широкое их распространение

пришлось на вторую половину XIX – начало XX века, (Астафьева, 2015). С 1907 по 1918 годы выходил журнал «Свободное воспитание», который возглавлял И. И. Горбунов-Посадов (1864–1940), публицист, общественный деятель, последовательный толстовец и соратник В. Г. Короленко по помощи голодающим в 1920-х годах. Короткий срок жизни журнала, но яркая и разнообразная публикационная активность, широкий спектр поднимаемых вопросов. Авторы – от Марии Монтессори до Кришнамурти. Воспевание свободы и творческого начала, которое надо разглядеть в каждом ребенке. Поиски новых методов обучения и принципов работы новой школы.

На долю журнала, как и самой педагогики свободного воспитания в России, выпало жить в несвободное время Великой войны, Февральской и Октябрьской революций. В 1920-х же годах сторонники свободного воспитания первыми попали под удар и были отстранены от преподавания. Это произошло еще до разгрома педологии в 1936 г., когда вышло знаменитое

постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях», которое на многие десятилетия вперед упразднило многообразие исследований детства и унифицировало школу.

Более века спустя интересно увидеть, какие очертания обретали в военное и революционное время идеи «естественного», неиспорченного от природы ребенка, школы без муштры и отметок, свободы детского творчества. Как вековые чаяния свободной педагогики отзывались на страшные события текущего момента? Основным источником стали журналы «Свободное воспитание» за 1914–1917 гг. и материалы заседания Фребелевского общества, посвященного теме «Дети и война» (ноябрь 1917 г., Киев).

БОЛЕЕ ВЕКА СПУСТЯ ИНТЕРЕСНО УВИДЕТЬ, КАКИЕ ОЧЕРТАНИЯ ОБРЕТАЛИ В ВОЕННОЕ И РЕВОЛЮЦИОННОЕ ВРЕМЯ ИДЕИ «ЕСТЕСТВЕННОГО», НЕИСПОРЧЕННОГО ОТ ПРИРОДЫ РЕБЕНКА, ШКОЛЫ БЕЗ МУШТРЫ И ОТМЕТОК, СВОБОДЫ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Война началась, но 1914–1915 годах из номера в номер в «Свободном воспитании» продолжают публиковаться главы переводной литературы, в которых описывается опыт разных воспитательных проектов, новейшие системы и методы обучения, причем нельзя сказать, что публикуются только представители союзных держав. Педагогические идеи вне войны и военных блоков. В пяти номерах подряд публикуется совершенно новаторская на тот момент работа итальянки Марии Монтессори «Руководство к моему методу» (Монтессори, 1914–1915).

Публикуются главы «Школы радости» – перевод книги, в которой педагог

Карин Михаэлис-Стангеланд описывает свой опыт по организации в Дании учебно-воспитательного учреждения для трудных детей, опыт работы с юными воришками и детьми с фобиями (1914–1915). Перевод работы британской учительницы Х. Джонсон Финлей «Драматизация как метод преподавания» (1914–1915)¹ с подробными описаниями игровых технологий обучения и ролевыми играми

на исторические и литературные сюжеты совершенно в духе современных ролевиков. Переводится «Школа будущего» американских педагогов Джона и Эвелины Дьюи (1915–1917). Присланные из Лондона материалы продолжают описание жизни в «Маленькой республике» (первые главы были опубликованы в журналах за 1915–1916 гг.), учреждении для малолетних преступников, которое уже третий год как успешно существует в Южной Англии. Это педагогический эксперимент по тому, как поставленные в определенные условия подростки сами организуют

¹ Позже эта работа выйдет отдельной брошюрой: Джонсон, Ф. Х. (1917). *Драматизация как метод преподавания*. Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К.

свое сообщество, разрабатывают законы и правила, трудятся, создают рабочие артели, регулируют свои доходы и траты на жизнь, выбирают органы самоуправления, учреждают законодательное собрание, назначают ответственных за выполнение работ и даже вводят «алюминиевые «деньги», являющиеся ходячей монетой внутри «Республики» (Ландсберг, 1915–1916). При чтении невольно приходит в голову мысль, не эта ли «Маленькая республика» подсказала А. С. Макаренко идею самоорганизации его колонистов? Или Школы-коммуны им. Достоевского, история которой легла в основу повести «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева?²

На страницах журнала продолжает критиковаться современная школьная система за то, что она в корне противоречит идее «естественного ребенка». Как «Путь к свободе в школе», с отсылкой к английскому учителю Мак Нунну, предлагает создание самоуправляющихся классов. В качестве дидактического метода предлагается партнерство: «Сущность «партнерства» не в том, что двое или трое учеников работают вместе, а в том, что... они всегда изучают разный материал <...> [задание дано так, что – МТ] теперь у каждого партнера ключ к тайнам работы другого» (Ландсберг, 1914–1915).

Идея Новой школы в корне отвергает столетиями практикуемую систему оценок. Отметки – это «испытанное зло нашей школы», они несправедливы и подменяют интерес к знаниям интересом к оценке (Деулин, 1916–1917), «цифры создают только иллюзию точности», «результаты познания» невозможно измерить (Лебединцев, 1915–1916).

Педагогическое свободомыслие не обходит стороной «половой вопрос». Табуированную тему российский автор Г. Райков целомудренно предлагает представить в свете естествознания, как всеобщность великого процесса рождения жизни, «который совершается одинаково у человека и папоротника, у лягушки и фиалки.

<...> Касаться вопроса размножения у человека ... не следует вовсе» (Райков, 1914–1915).

Португальский педагог, основатель новой школы в Бьеже Фария де-Васконселос, напротив, считает, что деревенский ребенок знакомится с «половым вопросом» «естественным и нормальным образом». В школе же, где здоровый образ жизни и умственный труд мудро сочетается с физическим, достаточно откровенных бесед с доктором о личной и общественной гигиене. Куда важнее вопрос о возможности совместного обучения. Бьежский опыт показывает, что «смешанная школа нисколько не уничтожает у мальчиков мужественность, а у девочек женственность», напротив, «позволяет обоим полам узнавать друг друга, <...> предоставляет одно из наиболее благоприятных предварительных условий для будущих счастливых и здоровых браков» (Фария де-Васконселос, 1915–1916).

Нельзя сказать, что журнал «Свободное воспитание» совсем не обращает внимание на происходящее вокруг. Печальный удел деревенского учителя, дети среди дремучего пьянства и городских трущоб. Но образ ребенка остается идеализированным и незапятнанным «свинцовыми мерзостями русской жизни»: ребенок не может быть изначально плохим, он доверчив и не ведает лицемерия взрослой жизни. «Учитесь у детей!», ребенок «маленький, искренний и прямолинейный философ», «он тоньше и глубже понимает искусство, чем большинство присяжных критиков» (Накашидзе, 1915–1916). Превалирует образ ребенка-жертвы, ужасы жизни ломают его естественную природу. Дети не могут быть преступниками – это «грязью жизни плеснули им в душу» (Саломатин, 1914–1915).

Педагогика военного времени

Тема войны неизбежно приходит на страницы журнала «Свободное воспитание», как, впрочем, и на страницы других педагогических изданий, которые выходили в начале XX в. в России. Главный вопрос – влияние войны на детей. Педагогические журналы Петрограда и Москвы (в том числе и «Свободное воспитание») просят читателей

2 Идеи педагогики свободы и самоуправления в дальнейшем воплощались в Школе Summerhill Александра Нилла «Воспитание свободой» (2021), в школе Ш. А. Амонашвили, в поисках альтернативных школе форм образования Ивана Ильича («Освобождение от школ», 2006) и Карла Роджерса («Свобода учиться», 2020).

присылать им материалы: «Прошло три месяца войны. Пережит уже ряд событий, затронувших решительно всех... Необходимо присмотреться ко всему тому, что доброго и дурного возвращается и питается в душе детей... в каких формах проявилась под влиянием войны перемена в настроении детей, в их играх, умственных интересах, спорах, ...в их складывающихся взглядах на людей различных национальностей...» (Звягинцев, 1914–1915). Е. Звягинцев неоднократно обращался с такими призывами, в журналах «Русская школа» (1914, № 11) и «Народный учитель» (1914, № 22–23) были размещены анкеты для педагогов и родителей (Карпова, 2014).

Другие педагогические издания быстрее, чем «Свободное воспитание» включились в военную тематику, все они по-разному отражают военные реалии. «Журнал Министерства народного просвещения» регулярно публиковал нормативные акты (постановления, правила, циркуляры и т. п.) и почти в каждом номере списки павших в боях и отличившихся на поле брани воспитанников и бывших воспитанников учебных заведений Министерства народного просвещения (Карпова, 2014). В «Народном образовании» публиковались тексты и ноты национальных гимнов дружественных России держав (Франции, Сербии, Бельгии, Британии, Черногории), и почти все публикации посвящались именно военной проблематике (Карпова, 2014)³.

В ноябре 1914 г. состоялось собрание Киевского Фребелевского общества, посвященное теме «Дети и война» (материалы были опубликованы в 1915 г.). В первые месяцы войны основными темами были дети, оставшиеся без призора, «ничи дети», семьи которых война сорвала с их родных мест, лишила привычного достатка, когда отцы ушли на фронт, и организация детских учреждений разного типа, приютов, детских садов, «очагов призрения», а также

«трудовых убежищ» для старших (Левицкий, 1915; Ярошевич, 1915; Володкевич, 1915).

Дети о войне

На собрании был представлен доклад выдающегося философа и психолога В. В. Зеньковского по результатам только что проведенного анкетирования порядка 100 детей, посещающих учреждения при Фребелевском институте. Поражающие наивной детской правдой ответы на вопросы в дальнейшем будут не раз цитироваться разными авторами в продолжение разговора «война и дети». Где идет война? — «война идет около казарм» или «на полянке». Зачем идет война? — «чтоб по всей земле был один Царь», — отвечает малыш, а маленькая девочка предполагает, что война нужна, «чтобы в городе не было много людей» (Зеньковский, 1915). И девочки, и мальчики говорят, что постоянно играют в войну. «Играю в войну», — заявила одна девочка, — «и бываю всегда Россия» (там же). Наивный патриотизм! Мальчик лет семи заявляет, что «он любит разговоры о войне только тогда, когда наши германцев бьют» (там же). Другой рассуждает: «Зачем он [Вильгельм] на нас напал... шел бы к нам в плен, а то он отбивается» (там же). Или: «Папа говорит, что наше государство не может плохо поступать». Как прекрасны эти слова... с детской чистотой, раскрывающие лучшие движения патриотизма», — вторит детям сам приват-доцент В. В. Зеньковский (там же).

Результаты опроса могут вызвать исследовательский интерес и сейчас. Как эволюционирует детский гуманизм, как меняются сочувствие и сорадование с возрастом? К этой теме позже не раз обращались Г. С. Холл, Жан Пиаже, Л. Кольберг и другие психологи (Асмолов, 1990; Тендрякова, 2022). Зеньковский (1915) показывает, что наиболее суровые и жестокие ответы дают дети до 9 лет: именно они, в большинстве своем, утверждали, что не следует жалеть ни пленных, ни детей врагов⁴, и что можно убивать мирных жителей завоеванных

3 В статье В. В. Карповой дается обзор «Журнала Министерства народного просвещения», «Народного образования» (издание Училищного совета при Святейшем Синоде) и «Педагогического сборника» (издание при Главном Управлении военно-учебными заведениями), а также частных изданий: «Русская школа» (редактор Я. Я. Гуревич), «Вестник воспитания» (редактор — врач Н. Ф. Михайлов), «Народный учитель».

4 «Жалость к детям врагов встречается... у 61%, причем до 9 лет у 50%, а после 9 лет у 95%» (Зеньковский, 1915).

городов. Старшие дети проявляли куда больше сочувствия, они с «удивительной религиозной твердостью стоят за гуманное отношение к врагу». Милосердных ответов все же больше, и В. В. Зеньковский видит в этом свидетельство «природной, искренней гуманности наших детей». Его общее заключение по анкете: «Моральный экзамен дети наши сдали превосходно, обнаружив истинно золотые сердца!» (Там же).

Члены Фребелевского общества выражают тревогу за детей, которые сталкиваются с войной, но в ноябре 1914 года об этом говорят возвышенно и даже патетично. В эти дни дети «...впервые чувствуют свою связь с тем целым, которое стоит далеко за пределом их семейной и школьной жизни и является отечеством» (Афанасьев, 1915). «В дыму пожаров, среди смерти и стонов, возникают ростки новой жизни» (Володкевич, 1915). «Война раздвигает перспективы, в которых мы обычно живем, вносит в будничную жизнь очищающее начало трагизма... ..обнажает язвы нашей жизни и зовет к братству» (Зеньковский, 1915).

Со страниц педагогических изданий не сходит тема детской благотворительности: дети собирают посылки солдатам на фронт, бегают в госпитали и носят раненым папиросы и гостинцы, собирают вещи для беженцев, с энтузиазмом хватаются за любую возможность помогать и, что принципиально, сами много чего выдумывают: «Разве не приятно в письме гимназистки наткнуться на такие слова: "Мы решили пить чай без сахара, а сахар приносить в класс и бросать в мешок; за неделю мешок наполняется доверху", — и, конечно, поступает в лазарет»⁵. Ребята постарше создавали ученические трудовые дружины и отправлялись по деревням помогать семьям призванных на войну: «Отношение населения к «барчукам-горожанам»... было неоднозначным. Населением высказывались опасения, что ученики "больше напортят, чем помогут", "могут заняться агитацией". <...>

В воспоминаниях гимназисток Саметской дружины отмечается, что крестьяне их вначале принимали за австрийских пленных, ...потом — за Божьих людей, работающих для спасения души, и даже подозревали, что среди гимназисток есть царская дочь, которая приехала посмотреть, как живут крестьяне» (цит. по Щербинин, 2015).

«Всякая детская превращена в арсенал...»

Все же педагогов и родителей пугает тот азарт, с которым дети включаются в военную тему: бесконечные военные игры, до крови и травм; несчастные собаки и кошки, которым достались роли «немцев» и «австрийков», и они поплатились за это жизнью; ненависть ко всему немецкому.

На публикации о войне и детях отзывается К. И. Чуковский, родители и учителя шлют ему свои наблюдения: «Все многомиллионное детское царство, в Европе, в Австралии, в Азии, захвачено ныне войной. <...> Всякая детская превращена в арсенал. Мобилизована вся мебель, все игрушки». Тринадцатилетняя девочка, начитанная и серьезная, говорит своему отцу-доктору: «И зачем ты лечишь этих немцев!» Милые дети, развитые и увлекающиеся наукой, ослеплены такой яростью, что выбрасывают из своей библиотеки сочинения Гете и Шиллера⁶. Детская ненависть, кипучая, неизбирательная, распространялась на людей других национальностей, на добрых знакомых с немецкими фамилиями и на немецкий язык в школе. Авторы журнальных статей предупреждали педагогов об опасности перерастания патриотизма в национализм и шовинизм (Карпова, 2014).

Как детская жестокость сочетается с руссоистским идеалом ребенка и представлениями об естественном благородстве детской души? Свободное воспитание находит тому объяснения: всему причина, согласно данным «новейшей психологии», — слабость символического

5 Чуковский, К. (1915, декабрь). Дети и война. *Chukfamily*. <https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna> (<https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna>)

6 Там же.

воображения детей (Зеньковский, 1915). Ребенок ненавидит каких-то «фантастических немцев», «не людей он ненавидит, а принципы: увидев своими глазами измученных пленных австрийцев, уныло шествующих по улицам Киева, он возвращается домой удрученный»⁷.

Чуковский всегда на стороне детей, инициативы, исходящие из их душ, прекрасны, «грешно прививать детскому сердцу жестокость... Дети, требующие отравления немцев, слава Богу, исключение, а не правило». «Только ... педагогикой мы можем хоть частично обезвредить то злое, ядовитое, что за эти кровавые месяцы внесли мы в души детей. Попытаемся эту отраву превратить для детей в лекарство», —

лекарем должна стать педагогика благотворительности, сострадания и милосердия⁸. Чуковский также пытается оправдать увлечение детьми играми в войну, обращаясь к новейшим достижениям науки о детстве — к работам педологов и разрабатываемой ими *теории рекапитуляции*⁹: «Ребенок, словно на быстро бегущем экспрессе, пролетает с начала

в конец тот путь, который в течение тысяч веков медленно проползло человечество. ... Неистребимо, неизбежно в жизни мальчика краткое повторение той длительной исторической стадии, когда древний мужчина был воином, нападал, подстерегал, убивал... Если не в солдаты, то в разбойники, в пираты, в индейцы — мальчика так и тянет играть. И он должен переиграть эти игры, переболеть этой странной болезнью, чтобы избавиться от нее навсегда»¹⁰.

Знакомая со времен Руссо идея, что взрослые портят детей, в военное время находит новое подтверждение. Это сами взрослые разжигают в детских душах ненависть

и жестокость своими лубочными картинками и «брошюрками о войне», нельзя допускать, чтобы подобное чтиво попадало к детям: «Разве можно... давать ребенку бульварные газеты и журналы? Ведь

детям не дают же коньяку!»¹¹

ЗНАКОМАЯ СО ВРЕМЕН РУССО ИДЕЯ, ЧТО ВЗРОСЛЫЕ ПОРТЯТ ДЕТЕЙ, В ВОЕННОЕ ВРЕМЯ НАХОДИТ НОВОЕ ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Побеги на фронт и «...Нужно ли поощрять в детях культ героев?»

В первые же месяцы войны обнаружилось еще одно напугавшее все педагогическое сообщество и родителей явление: на волне патриотизма дети сбегали на войну. Количество побегов было беспрецедентно. На войну бежали беспризорники, дети из вполне благополучных семей, гимназисты, реалисты, подмастерья в возрасте от 8 до 17 лет, бежали группами и поодиночке. Малыши иногда говорили, что найдут отца и будут ему помогать воевать. Для заядлых беспризорников это было очередное увлекательное путешествие, задержанные, они

7 Там же.

8 Чуковский, К. (1915, декабрь). Дети и война. *Chukfamily*. <https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna> (<https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna>)

9 Истоки принципа рекапитуляции восходят к идеям Ж.-Ж. Руссо и выделенным им «природным» стадиям развития ребенка, которые уподобляются основным периодам дочеловеческой и человеческой истории: младенцы как первые примитивные люди чувствуют только удовольствия или страдания; дети и подростки подобны «дикарям» осваивающим навыки охоты; и только юноши способны к социальной жизни (Руссо, 1981; Крэйн, 2002). В педологии развивалась идея, что дети являются своего рода «переходным» звеном между современными взрослыми и архаичными людьми: в онтогенезе ребенок в общих чертах воспроизводит стадии развития человечества. Этот тезис связан с биогенетическим законом Геккеля-Мюллера, согласно которому онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Биогенетический принцип был перенесен с развития эмбриона на развитие ребенка в целом, допускалась полная аналогия между филогенезом и не только физическим, но и психологическим развитием ребенка, и даже более того, между взрослением ребенка и развитием человечества. По теории Г. Ст. Холла, игры — это изживание тех самых инстинктов, которые руководили охотниками и собирателями; подростковая агрессия — это изживание инстинктов и страстей, соответствующих эпохе варварства..

10 Чуковский, К. (1915, декабрь). Дети и война. *Chukfamily*. <https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna> (<https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna>)

11 Чуковский, К. (1915, декабрь). Дети и война. *Chukfamily*. <https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna> (<https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/articles/deti-i-vojna>)

заявляли, что «опять проберутся на позиции, ибо здесь скучно» (Левитский, 1915).

«Десятки тысяч таких детей бродили в тылу и на театре военных действий», им могли давать разведывательные задания, потому что они легко смешивались с местным населением, под огнем они доставляли солдатам в окопы патроны, помогали раненым (Щербинин, 2015). Газеты трубили о подвигах юных героев, о награждении их крестами за мужество, печатали их фотографии.

Страшную роль играют газетные публикации, детские журналы и повести для детей, которые воспевают подвиги мальчишек на войне, считает К. И. Чуковский: «Почти в каждом детском журнале таких повестей — по несколько... Вышла даже специальная книжка А. Кайского «Дети на войне», где так аппетитно смакуются подвиги юных героев... И в литературе, и в жизни установилось к этим “детям-героям” какое-то ходульное, фальшивое отношение, которое мне кажется грехом. < ... > Детской извечной романтике указано новое поприще». «Ужасные призраки войны скрыты от их внимания той блестящей, красочной и шумной декорацией»¹². И дети сбегают на войну.

В Фребелевском обществе при всем патриотическом подъеме участие детей в войне вызывает только осуждение. Побег и сравнивают с детскими Крестовыми походами, причем председатель собрания историк Г. Е. Афанасьев в своем вступительном слове дает подробное описание реальных событий XIII века, подчеркивая трагедии и обман, скрывавшиеся за красивой многовековой легендой (Афанасьев, 1915). Многие беглецы на фронт оказываются в судах для несовершеннолетних, так как по пути воруют, нищенствуют, знакомятся с пороками. Но испорченные бродяжничеством и лагерной жизнью, порою больные и раненые, отвыкшие от труда и учебы, получившие «впечатления кровопролития», они наивны и по-детски грезят, «сколько медалей можно получить ...или что дают за простреленную ногу» (Левитский, 1915; Щербинин, 2015).

Вердикт педагогики свободы: «...Нужно ли поощрять в детях культ героев? Нужно ли

воспитывать в них героизм в ходячем понимании его смысла? На оба вопроса приходится дать отрицательный ответ. Дети увлекаются внешними атрибутами героя, показной, эффектной стороной его деяний, в сущность же героизма они не могут еще вникнуть. <...> Непосредственное воспитание героизма в детях может дать только отрицательный результат» (Володкевич, 1915).

Окопная правда оказывается куда более неприглядной и страшной, чем безрадостная картина, нарисованная защитниками детства и свободного воспитания. Фронтовики считали, что детям на войне не место: «...они мешают... Их раны бесполезны, и бесполезна их смерть. <...> Мальчонок, можно сказать, до этих пор не дорос, а туда же — убивать». Некоторые офицеры считали, что после войны из таких детей вырастут преступники, форменные головорезы. Один из солдат вспоминал, что два 12-летних мальчика примкнули к их полку под Вильной. Они с увлечением ходили в разведку, а однажды, убив двух австрийских часовых, пригнали лошадей. Дети с упоением рассказывали, как трепыхался зарезанный ими солдат» (Щербинин, 2015).

Но такие откровенные публикации появились спустя три года войны, до этого подобные материалы цензурировались (Карпова, 2014).

Уберечь детей от «военной психологии»

«Свободное воспитание» свое отношение к войне в полный голос высказало после Февральской революции: «...страшно подумать о том, какое человеконенавистническое воспитание — незаметно, походя... — имело место за истекшие годы войны. ...юное поколение впитало в себя столько злобы и ненависти, что возникает тревога — не заложен ли уже прочный психологический фундамент для будущих войн?» (Фромметт, 1916–1917).

Только тогда же (май 1917 г.) могла быть опубликована статья Н. К. Крупской, в которой та страстно обличала шовинизм и милитаризм в школе, правда в немецкой. Цель такой школы — воспитание «государева слуги и в первую голову солдата» (Крупская, 1916–1917). В те годы

¹² Там же.

Н. К. Крупская была сотрудницей журнала «Свободное воспитание», позже ее позиция кардинально изменилась. И. И. Горбунов-Посадов сопровождает публикацию примечанием: «Статью Н. Крупской... мы получили давно..., но не печатали ее при старом режиме, когда по цензурным условиям нельзя было сказать ... что отравой милитаризма и шовинизма были сильно наполнены также и французская школа, и английская» (Горбунов-Посадов, 1916–1917).

Февральская революция окрыляет и сулит окончание войны и долгожданные свободы. Решительную позицию высказывает известный педагог К. Н. Вентцель — необходимо требовать полного отделения школы от государства: «Дело народного образования, школьное дело должны быть переданы из рук государства ... в руки отдельных самоуправляющихся общин. <...> Власть всегда остается властью; сегодня, вынесенная волной революции и общим опьянением весенних дней свободы, она — новая, а завтра, когда весна пройдет ... она станет старой, с которой тоже придется бороться... Не лучше ли дело народного образования оградить от всякой власти... как показывает опыт истории... всякая власть, хотя бы и самая благожелательная, — увы! — так легко портится и становится угрозой для свободы (апрель 1917 г., Вентцель, 1916–1917). Идея Вентцеля: школа должна не следовать за социальными и политическими реформами, а прокладывать им дорогу.

На фоне текущей Мировой войны и революций свободное воспитание ратует за общечеловеческие начала: «Задача грядущей свободной и человеческой школы ... — бороться с культом кровавых Молохов алчности, корысти и насилия, скрывавшихся за вывесками «Отечество», «Родина»» (Горбунов-Посадов, 1916–1917).

Для адептов свободного воспитания реформы общества начинаются со школы, которая не будет подчиняться политике и идеологии и будет отделена от государства. Падение старого режима приветствуется, но: «... разве война 1914–1917 гг. не показала, что демократической республики недостаточно? Даже социалисты могут быть человеконенавистниками, во имя торжества "своего" государства, не щадящими жизней миллионов трудящихся!» — провидчески

пишет литератор и публицист Б. Р. Фромметт на страницах «Свободного воспитания» (Фромметт, 1916–1917).

Война и вражда особо опасны: «...от вражды государственно-национальной мы перейдем к вражде и внутри государственной: великороссы будут ненавидеть и притеснять евреев, украинцев, зырян, татар и прочие ...национальности, обитающие на том пространстве земли, которое называется Россией» (Фромметт, 1916–1917). Главное — уберечь детей от «военной психологии», одолеть наивное детское ожесточение и перенаправить энтузиазм на помощь и милосердие. Увлечение браваурной патриотической риторикой опасно, дети не защищены от нее ни цинизмом, ни жизненным опытом взрослых. Такой патриотизм чреват детскими жертвами на фронте и прививкой наивной жестокости детям.

Педагогика свободного воспитания чутко реагирует на происходящее, ратует за сохранение детства для детей беженцев, сирот, детей на фронте и активно организует им помощь. Дети — жертвы войны, даже если она их непосредственно не коснулась. Военное разделение мира на «своих» и «врагов» и культивирование ненависти и образа врага даже в патриотическом порыве несовместимы с ее принципами. Свободная педагогика ни на секунду не упускает из вида общечеловеческих ориентиров и ценностей, унаследованных от просветителей и гуманистов. Помыслы ее выходят за пределы страны, патриотизма и тягот военного времени и устремляются к «перевоспитанию человечества». Во главу всего ставится идеальный, идеализированный ребенок, задача же педагога — противостоять милитаризации детства, чтобы «военная психология» не проросла в будущее.

Список источников

Асмолов, А. Г. (2023). *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека*. Издательство МГУ.

<https://www.elibrary.ru/ipjvek>

Астафьева, Е. Н. (2015). Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века. *Историко-педагогический журнал*, 2, 80–99.

<https://www.elibrary.ru/ugwifx>

- Афанасьев, Г. Е. (1915). Введение к беседе на тему «Дети и война». *Дети и война. Сборник статей* (с. 1–5). Издание Киевского Фребелевского общества.
- Валеев, А. А. (2003). *Теория и практика свободного воспитания в истории гуманистической педагогики*. Казанский государственный педагогический университет. https://kpfu.ru/staff_files/F1922969926/Uchebnoe_posobie_po_svobodnomu_vospitaniju.pdf
- Вентцель, К. Н. (1916–1917). Отделение школы от государства. *Свободное воспитание*, 6, 1–18.
- Володкевич, Н. Н. (1915). Современная война и задачи воспитания. В *Дети и война. Сборник статей* (с. 21–37). Издание Киевского Фребелевского общества.
- Горбунов-Посадов, И. И. (1916–1917). Шовинизм французской и английской школ. *Свободное воспитание*, 7–8, 5–6.
- Джонсон Финлей, Х. (1917). *Драматизация как метод преподавания*. Типо-литография товарищества И. Н. Кушнерев и К.
- Деулин, А. (1916–1917). Чем следует заменить балльную систему в школе. *Свободное воспитание*, 4–5, 39–50.
- Дьюи, Дж., & Дьюи, Э. (1916–1917). Отношение школы к обществу. Школа будущего. *Свободное воспитание*, 2, 55–74.
- Дьюи, Дж., & Дьюи, Э. (1916–1917). Отношение школы к обществу. Школа будущего. *Свободное воспитание*, 3, 22–42.
- Дьюи, Дж., & Дьюи, Э. (1916–1917). Отношение школы к обществу. Школа будущего. *Свободное воспитание*, 4–5, 18–34.
- Звягинцев, Е. (1914–1915). К родителям, воспитателям и учителям (Письмо в редакцию). *Свободное воспитание*, 3, 103–104.
- Зеньковский, В. В. (1915). О влиянии войны на детскую психику. В *Дети и война. Сборник статей* (с. 38–66). Издание Киевского Фребелевского общества.
- Карпова, В. В. (2014). Столичные педагогические журналы в годы Первой мировой войны. *Новейшая история России (Modern History of Russia)*, 3(11), 271–282. <https://www.elibrary.ru/tgiagf>
- Корнетов, Г. Б. (2012). История западной педагогики в XX столетии (Часть 1. Первая половина XX века). *Историко-педагогический журнал*, 3, 79–101. <https://www.elibrary.ru/plvvav>
- Корнетов, Г. Б. (2017). Апостол свободного воспитания (к 160-летию К. Н. Вентцеля). *Историко-педагогический журнал*, 4, 21–56. <https://www.elibrary.ru/zxludr>
- Крэйн, У. (2002). *Теории развития. Секреты формирования личности*. Прайм-ЕВРОЗНАК.
- Крупская, Н. К. (1916–1917). «Дух времени» в немецкой народной школе. *Свободное воспитание*, 7–8, 1–5.
- Ландсберг, Р. (1914–1915). «Путь к свободе в школе». *Свободное воспитание*, 6, 10–30.
- Ландсберг, Р. (1915–1916). Еще о «Маленькой Республике» (The Little Commonwealth). *Свободное воспитание*, 5, 73–86.
- Лебединцев, К. (1915–1916). Чем заменить отметки и экзамены? *Свободное воспитание*, 2, 61.
- Левитский, В. М. (1915). Беспризорные дети и война. В *Дети и война. Сборник статей* (с. 6–20). Издание Киевского Фребелевского общества.
- Монтессори, М. (1914–1915). Руководство к моему методу. *Свободное воспитание*, 1–5.
- Михаэлис-Стангеланд, К. (1914–1915). Школа радости. *Свободное воспитание*, 8, 1–44.
- Михаэлис-Стангеланд, К. (1914–1915). Школа радости. *Свободное воспитание*, 9, 25–70.
- Михаэлис-Стангеланд, К. (1914–1915). Школа радости. *Свободное воспитание*, 10, 45–86.
- Михаэлис-Стангеланд, К. (1914–1915). Школа радости. *Свободное воспитание*, 11, 1–54.
- Накашидзе, И. (1915–1916). Учитесь у детей. *Свободное воспитание*, 6, 27–32.
- Райков, Г. (1914–1915). Половой вопрос и школа. *Свободное воспитание*, 8, 111–112.
- Руссо, Ж.-Ж. (1981). Эмиль, или О воспитании. *Педагогические сочинения в 2-х томах* (Т. 1). Педагогика.
- Саломатин, П. (1914–1915). Храмовой праздник. *Свободное воспитание*, 5, 57–70.
- Тендрякова, М. В. (2022). *Антропология детства. Прошлое о современности*. Образовательные проекты.
- Фария де-Васконселос, А. (1915–1916). Новая школа в Бельгии. Половое воспитание и совместное обучение. *Свободное воспитание*, 12, 65–99.
- Францев, Г. (1916–1917). Война и городские трясины. *Свободное воспитание*, 9–10, 93–104.
- Фромметт, Б. Р. (1916–1917). Борьба с «военной» психологией. *Свободное воспитание*, 6, 35–48.
- Щербинин, П. П. (2015). *Детская повседневность в период Первой мировой войны 1914–1918 гг.: монография*. https://militera.org/books/pdf/research/scherbinin_pp02.pdf
- Ярошевич, И. И. (1915). Долг общества перед детьми. В *Дети и война. Сборник статей* (с. 78–96). Издание Киевского Фребелевского общества.

Free education against the background of war and revolutions at the beginning of the 20th century

Mariya V. TENDRYAKOVA

PhD in History, Research fellow, the Institute of Ethnology and Anthropology, the Russian Academy of Sciences (32a, Leninsky Dr., 119334, Moscow, Russian Federation), <http://orcid.org/0000-0001-6206-8439>, e-mail: mashatendryak@gmail.com

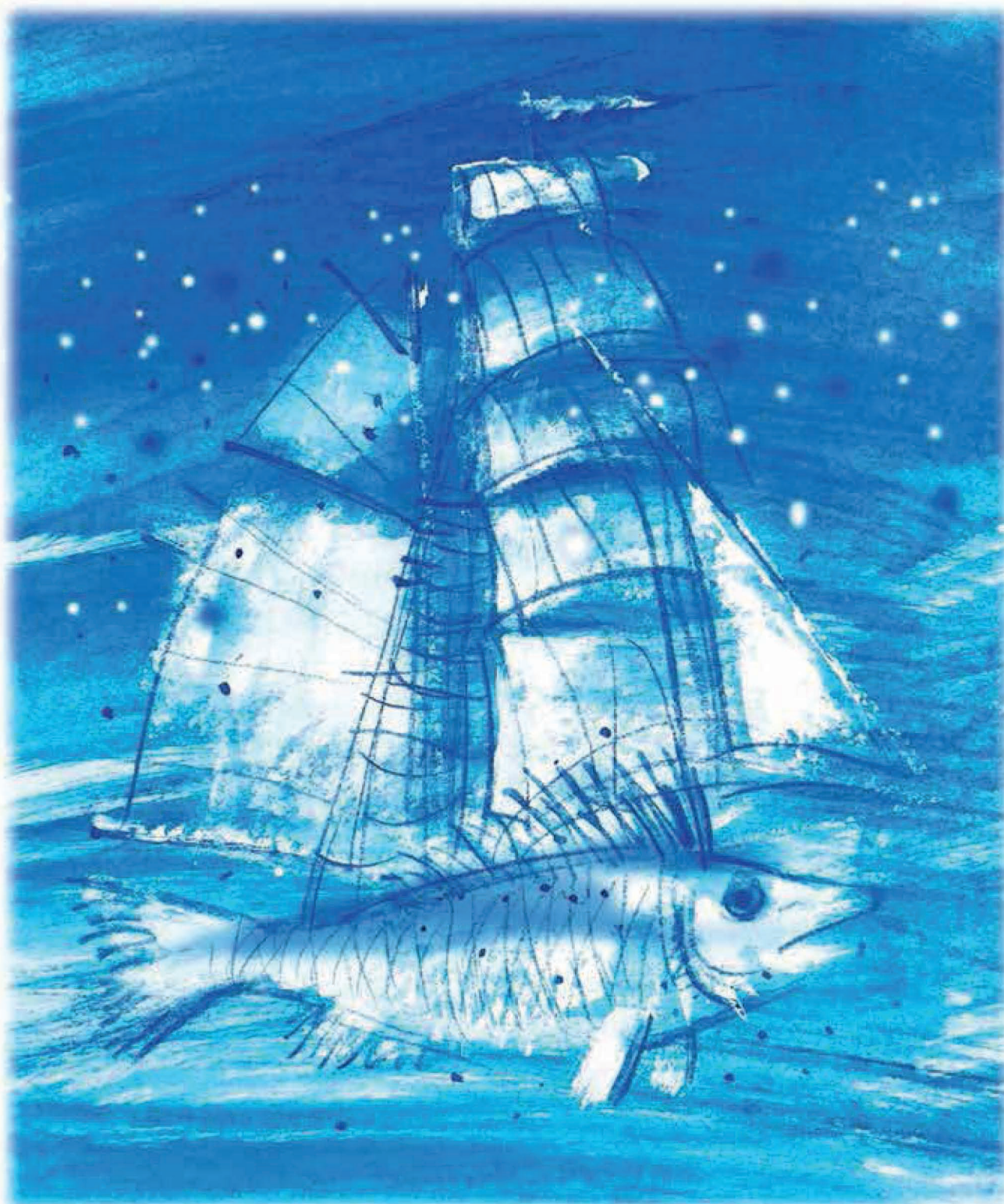
TO CITE Tendryakova, M. V. (2026). Free education against the background of war and revolutions at the beginning of the 20th century. *Educational Policy*, 25(2), 68–76.

© Tendryakova M. V., 2026

Received: 20.04.2026

Accepted: 15.05.2026

Date of publication: 06.07.2026



Нил Постман и его концепция медиаэкологии образования

М. С. Гусельцева

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Психологический институт). Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу трудов педагога, теоретика медиа и культурного критика Нила Постмана (Neil Postman, 1931–2003). Он одним из первых начал развивать мысли о том, что современное образование – не просто институт передачи знаний, и что его основной задачей является критика современной культуры. Поэтому школьное обучение должно включать в себя анализ медиа как особых культурных форм, не занимающих нейтральную позицию по отношению к антропологии человека, а участвующих в формировании восприятия, мышления и ценностей субъектов современности. Н. Постман применил к системе образования медиаэкологический подход, согласно которому современному человеку необходимо не просто использовать новые технологии, но понимать их устройство, язык, структуру, идеологию, механизмы воздействия. С позиции экологии образования Н. Постман сформулировал несколько идеалов трансформации современной школы: перейти от школы как иерархии контроля к школе как коммуникативному сообществу (1); изменить систему оценивания так, чтобы конкуренция не отвлекала детей от самоценной радости познания (2); перейти от однородной среды к разнородным группам учащихся с целью снижения социального неравенства (3); сфокусироваться на обучении подрастающих поколений правам и обязанностям гражданина (4); перенести акцент с индивидуального обучения на процессы совместной деятельности (5); сфокусироваться на социализации учеников как людей и граждан, а не субъектов познания (6); сделать приоритетными в школьном обучении диалог, вопросы и совместные исследования, а не ответы (7). Также в своих работах Н. Постман критиковал современное образование за то, что оно утратило смысл и «великие нарративы» и сделалось инструментальным. Его подход по сути является трансдисциплинарным, соединяя педагогику, теорию медиа, культурную критику, философию образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методология, образование, школа, медиаэкология, технологии, трансдисциплинарный подход

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гусельцева, М. С. (2026). Нил Постман и его концепция медиаэкологии образования. *Образовательная политика*, 25(2), 78–102.



© Гусельцева М. С., 2026

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

Поступила: 17.04.2026

Принята: 04.05.2026

Дата публикации: 06.07.2026



Марина Сергеевна ГУСЕЛЬЦЕВА

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник,
лаборатория психологии подростка, Федеральный
научный центр психологических
и междисциплинарных исследований
(Психологический институт)
(125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 9/4),
<https://orcid.org/0000-0002-0545-0612>,
e-mail: mguseltseva@mail.ru

Введение

...История западной философии настолько тесно связана с темой образования, что эти два понятия трудно разделить. ...Подобно тому, как физику, достигшему глубочайших познаний, свойственно тяготеть к религии, так и зрелому философу естественно обращаться к проблемам образования.

(Postman, 1998)

Хотя Нил Постман (Neil Postman, 1931–2003) известен сегодня скорее как медиакритик, его профессиональная деятельность связана прежде всего с вопросами образования. Он начинал карьеру учителем начальной школы, затем долгие годы работал профессором и деканом в School of Education при New York University и сделался одним из основателей направления медиаэкологии в педагогике.

При этом Нил Постман принадлежит к числу исследователей, чьи научные интересы выходят далеко за пределы единственной профессиональной области. Его называют педагогом и теоретиком медиа, культурным критиком и специалистом по коммуникациям, писателем и публицистом. Он приобрел известность в СМИ благодаря яркому стилю и радикальной позиции, касающейся распространения цифровых технологий и использования компьютеров в школьном обучении, однако вдумчивое знакомство с его трудами позволяет охарактеризовать его скорее как умеренного консерватора.

Проблемам педагогики и развития образования в изменяющемся мире Н. Постман посвятил немало статей и книг. Среди последних несомненно заслуживают внимания: «Преподавание как подрывная

деятельность» («Teaching as a Subversive Activity») (1969/1970); «Преподавание как охранительная деятельность» («Teaching as a Conserving Activity») (1979); «Конец образования: переосмысление ценности школы» («The End of Education: Redefining the Value of School») (1995/1996); «Исчезновение детства» («The Disappearance of Childhood») (1982/1983); «Технополия: капитуляция культуры перед технологией» («Technopoly: The Surrender of Culture to Technology») (1993) и др. (Postman, 1979, 1993, 1996, 2000, 2004; Postman & Weingartner, 1969).

Ключевая идея Н. Постмана, проходящая красной нитью практически через все его публикации, состоит в том, что задачей образования является не трансляция знаний, а критическое осмысление социокультурной среды, связанной прежде всего с развитием медиа. Проводя эти идеи, он рассматривал школу одновременно в трех измерениях: как культурный институт; как лабораторию формирования сознания подрастающих поколений; как механизм

**КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ Н. ПОСТМАНА
СОСТОИТ В ТОМ, ЧТО ЗАДАЧЕЙ
ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЕТСЯ НЕ
ТРАНСЛЯЦИЯ ЗНАНИЙ,
А КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ,
СВЯЗАННОЙ ПРЕЖДЕ ВСЕГО
С РАЗВИТИЕМ МЕДИА**

интерпретации окружающего мира.

Одним из первых он начал развивать мысли о том, что современное школьное образование должно включать в себя анализ медиа в качестве культурных форм, которые отнюдь не нейтральны по отношению к антропологии человека, а участвуют в формировании восприятия, мышления, ценностей субъектов современности. Он доказывал, что сами медиа должны сделаться предметом изучения, чтобы люди имели возможность не просто использовать новые технологии, но и понимать их устройство, формирующий язык, структуру, идеологию и механизмы воздействия.

С этими идеями связан и развиваемый Н. Постманом подход — медиаэкология образования, — согласно которому система образования выступает частью культурной

экосистемы, где технологии, медиа и символические формы являются не просто инструментами обучения, но и задают сами условия мышления.

С позиции экологии образования Н. Постман сформулировал ряд идей, касающихся трансформации школьного образования: во-первых, школы должны стать коммуникативными сообществами для совместного обучения, а не местами, где учителя контролируют учеников посредством наказаний и осуждения; во-вторых, необходимо пересмотреть способы оценивания, поскольку последние ведут к конкуренции, отвлекая детей от самоценной радости познания;

в-третьих, следует перейти от гомогенной среды к разнородным группам учеников, ибо гомогенность лишь усиливает социальное неравенство; в-четвертых, школам предстоит сфокусироваться на гражданском образовании

подростающего поколения; в-пятых, важно акцентировать внимание не столько на индивидуальном обучении, сколько на обучении как совместной деятельности; в-шестых, нужно сфокусировать внимание на социализации учеников прежде всего в качестве людей и граждан, а не просто субъектов познания; в-седьмых, важно сделать приоритетными диалог, вопросы и совместные исследования, а не ответы.

На протяжении всей своей жизни — как мыслитель, преподаватель и писатель — Н. Постман отстаивал первенство человеческого фактора перед технологическими инструментами, а также необходимость непосредственных взаимодействий между учителями и учениками, не увлекаясь использованием технических средств (Ross, 2009).

Идеи Н. Постмана в наши дни не только не утратили актуальности, но и приобрели новую значимость в связи с массовой цифровизацией и кризисом системы образования. А потому

цель данной статьи — познакомить русскоязычного читателя с основными работами и ключевыми идеями этого оригинального исследователя, умеющего задавать «хорошие вопросы».

«...Мой отец задавал настолько хорошие вопросы, что их можно применять не только к телевидению, но и ко множеству других преобразующих процессов и событий, произошедших... после его смерти, — пишет Эндрю Постман в предисловии книги «Развлекаемся до смерти...»¹. — Его вопросы применимы ко всем технологиям и медиа. Что происходит с нами, когда мы сначала увлекаемся ими, а затем оказываемся

ими соблазнены?

Освобождают ли они нас или, напротив, порабощают? Улучшают ли они демократию или разрушают ее? Делают ли они наших лидеров более ответственными или менее? Делают ли нашу систему более прозрачной или менее?

Преображают ли они нас

в лучших граждан или в более эффективных потребителей? Стоят ли эти компромиссы той цены, которую мы платим? Если не стоят, но мы все равно не можем удержаться от того, чтобы принимать каждую новую технологию — просто потому, что так устроены, — какие стратегии мы можем выработать, чтобы сохранить контроль? Достоинство? Смысл?» (Postman, 1985).

Пять идей Нила Постмана относительно распространения новых технологий

Н. Постман не являлся технопессимистом, хотя приписать ему подобную характеристику, на первый взгляд, довольно легко. Однако, изучив его работы глубже, следует признать, что призывы относиться к распространению

1 «Развлекаемся до смерти: общественный дискурс в эпоху шоу-бизнеса» («Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business» — вышедшая в свет в 1985 г. книга Нила Постмана. Была переиздана его сыном Эндрю в 2005 г.

НОВЫЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ НЕ ПРОСТО ЧТО-ТО ДОБАВЛЯЮТ К УЖЕ ИМЕЮЩИМСЯ ВОЗМОЖНОСТЯМ, НО КАРДИНАЛЬНО МЕНЯЮТ ВСЬ МИР

новых технологий осознанно, осмысливая их антропологические – социальные и психологические – последствия, не лишены оснований.

В одном из публичных выступлений Н. Постман сформулировал пять идей, которые современному человеку следовало бы знать о технологических изменениях как таковых.

Первая идея состоит в том, что практически все технологические новшества представляют собой компромисс, который Н. Постман назвал «фаустовской сделкой». Последнее означает, что каждая технология, с одной стороны, что-то дает человечеству, а с другой, тут же что-то и отбирает. Так, автомобиль принес в города

удобство быстрого передвижения, но отобрал у жителей красоту пейзажей и чистый воздух. «...То, что нам нужно было знать об автомобилях, – как и о компьютерах, телевидении и иных важных технологиях, – это не то, как ими пользоваться, а то, как они используют нас. В случае с автомобилями,

в начале XX века нам нужно было думать не о том, как ими управлять, а о том, как они повлияют на наш воздух, наш ландшафт, наши социальные отношения, нашу семейную жизнь и наши города» (Postman, 1996). Таким образом, Н. Постман призывает отдавать себе отчет, что всякое преимущество, предлагаемое новой технологией, неминуемо сопровождается соответствующим недостатком, а потому рассуждение о благе технологий должно включать и вопросы о том, что они разрушают. Последнее, согласно Н. Постману, даже важнее, ибо подобные вопросы задаются реже. «...Если бы это зависело от меня, я запретил бы рассуждать о новых информационных технологиях любому, кто не может продемонстрировать, что ему известно о социальных и психологических последствиях алфавита, механических часов, печатного станка и телеграфа» (Postman, 1998). Субъекту

современности необходимо осознавать, что за распространение новых технологий культура неминуемо платит свою цену. Так, «печатный станок уничтожил устную традицию; ... телевидение принизило слово; компьютер, возможно, ухудшит общественную жизнь» (Postman, 1998).

Вторая идея заключается в том, что преимущества и недостатки новых технологий никогда не распределяются в популяции равномерно. Это означает, что каждая новая технология приносит пользу одним, вредит другим и никак не затрагивает третьих. «Кто-то выигрывает, кто-то проигрывает, некоторые остаются такими,

как прежде» (Postman, 1998). Н. Постман предположил, что в долгосрочной перспективе телевидение и цифровизация способны положить конец карьере учителей, ибо школа являлась изобретением печатного станка, а потому ее успехи и провалы обусловлены тем, насколько важным

печатное слово останется в будущем. И снова, подчеркивает Н. Постман, необходимо ставить вопросы о том, какие социальные группы выигрывают, а какие проигрывают от развития новых технологий.

«Победители, к которым относятся, среди прочих, компьютерные компании, транснациональные корпорации и национальное государство, конечно же, будут поощрять проигравших к увлечению компьютерными технологиями» (Postman, 1998). «Их заваливают спамом. Они становятся легкой мишенью для рекламных агентств и политических институтов» (Там же). «Этот век информации может оказаться проклятием, если мы будем ослеплены им настолько, что не сможем увидеть истинные причины наших проблем. Вот почему нам всегда необходимо спрашивать тех, кто с энтузиазмом говорит о компьютерных технологиях: зачем вы это

МЕДИАЭКОЛОГИЯ В ПОДХОДЕ Н. ПОСТМАНА ВЫХОДИТ ЗА ПРЕДЕЛЫ ОПИСАНИЯ МЕДИАСРЕДЫ И ПРЕВРАЩАЕТСЯ В КРИТИЧЕСКУЮ ДИСЦИПЛИНУ, ИССЛЕДУЮЩУЮ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОПЫТА

делаете? Какие интересы вы представляете? Кому вы надеетесь дать власть?» (Там же).

Третья идея сводится к тому, что технологии представляют мощные культурные силы, подлинное действие которых зачастую скрыто от глаз. При этом каждая технология имеет практические последствия: приносит свой язык, создает свою картину мира, распространяет собственные предрассудки. Так письменная культура более не ценит память, как это делала бесписьменная. «Телеграфист ценит скорость, а не самоанализ. Телевизионщик ценит непосредственность, а не историю. ... Компьютерщик ценит информацию, а не знания, и уж точно не мудрость» (Postman, 1998). Иными словами, каждая технология приходит в мир со своей философией, определяющей то, как люди будут использовать собственный разум; что станут делать со своим телом; как кодифицируют мир; какие эмоциональные предпочтения и интеллектуальные склонности

эта инновация усилит или, напротив, проигнорирует (Там же).

Четвертую идею Н. Постман сформулировал так: технологические изменения не аддитивны, они являются экологическими. Это означает, что новые средства передачи информации не просто что-то добавляют к уже имеющимся возможностям, но кардинально меняют весь мир.

«В 1500 году, после изобретения печатного станка, у вас не было старой Европы плюс печатный станок. У вас возникла другая Европа. После появления телевидения Америка не стала Америкой плюс телевидение. Телевидение придало новый цвет каждой политической кампании, каждому дому, каждой школе, каждой церкви, каждой отрасли промышленности и т. д.» (Postman, 1998).

Пятая идея, согласно Н. Постману, состоит в том, что отношение к новым технологиям имеет тенденцию принимать форму идолопоклонства, тогда как их способность приносить людям добро или зло зависит прежде всего от нашего осознания, что они делают с человеком.

Этот небольшой доклад Н. Постмана важен как преамбула к его подходу, потому что в предельно сконцентрированной форме здесь сформулированы все ключевые идеи, детально развитые в его статьях и книгах.

Новые технологии несут с собой неоднозначные, но неизбежные культурные изменения. Из этого понимания вырастают

Н. ПОСТМАН ОТМЕЧАЕТ, ЧТО УВЕЛИЧЕНИЕ ОБЪЕМА ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ СОПРОВОЖДАЕТСЯ СНИЖЕНИЕМ УРОВНЯ НАРРАТИВОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ, ТАКИХ КАК РЕЛИГИЯ, СЕМЬЯ, ШКОЛА, ДАЖЕ ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПАРТИИ

идеи Н. Постмана о школе как институте, пространстве, механизме, призванном подготовить подрастающие поколения к жизни в изменяющемся мире. Однако, прежде, чем перейти к вопросам образовательной политики в работах Н. Постмана, следует рассмотреть его представление о медиаэкологии как таковой.

Медиаэкология как пространство развития личности

Медиаэкология (media ecology), или экология средств коммуникации, представляет собой интенсивно развивающуюся область трансдисциплинарных исследований, начало которой положено в 1960-е гг. работами Г. Инниса, М. Маклюэна, Э. Хэвелока, Ж. Эллюля и др. В современном виде медиаэкология сосредоточена преимущественно на изучении влияния средств коммуникации на повседневную жизнь человека, рассматривая медиа как среду его существования, а не как отдельные инструменты.

Именно в такого рода расширенном понимании это направление развивал Н. Постман. Согласно его подходу, термин медиаэкология обозначает медиапространство, в котором личность живет и развивается. Эта медиасреда включает в себя язык, числа, изображения, голограммы и иные символические формы, а также механизмы и практики, определяющие человеческий опыт (Postman, 1992, 2000). Соответственно, медиаэкология изучает, «как средства коммуникации влияют на человеческое восприятие, понимание, чувства и ценности; и как наше взаимодействие с медиа способствует или препятствует нашим шансам на выживание» (Postman, 1970, цит. по: Ross, 2009). В этом контексте особое внимание уделяется не только адаптации человека к технологическим изменениям, но и формам сопротивления им, прежде всего в образовательных системах.

Однако подход Н. Постмана нельзя рассматривать вне сопоставления с позицией М. Маклюэна, чьи идеи также лежат в основании медиаэкологии. Принципиальное различие между ними связано с вопросами нормативности, или морального нейтралитета. Так, М. Маклюэн считал, что академическая отстраненность позволяет ученому лучше понять, как работают новые медиа: они не благословенны и не прокляты — они просто есть и подлежат исследованию. Тогда как Н. Постман вполне сознательно вводил этическое измерение, утверждая необходимость оценки технологий с точки зрения их гуманистических последствий.

Подобный поворот к нормативному анализу предполагает учет множества факторов, включая историческую изменчивость оценок: ведь то, что воспринимается как благо или вред, не является неизменным. В качестве иллюстрации Н. Постман обращается к платоновскому «Федру», где философ

критиковал письменность, полагая, что она ослабляет память, делает знание доступным для неподготовленных умов и трансформирует образовательные практики (Postman, 2000). Этот пример показывает, что культурные реакции на медиа исторически обусловлены и требуют контекстуального анализа.

Французский философ, социолог, правовед и критик технологий Жак Эллюль (Jacques Ellul, 1912–1994) обратил внимание на то, что массовые медиа стандартизируют сознание, подготавливая почву для авторитарных режимов. Технология (*la technique*) перестает быть инструментом и превращается в саморазвивающуюся автономную систему,

СИЛА И РАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ ВОЗНИКАЮТ БЛАГОДАРЯ ПРИТОКУ НОВЫХ ИДЕЙ И ПЕРСПЕКТИВ ИЗВНЕ; ЗАМКНУТОСТЬ ЖЕ ВЕДЕТ К ЕЕ ОСЛАБЛЕНИЮ

подчиняющую себе все сферы жизни. Ее логика — эффективность, оптимизация и контроль — становится универсальным критерием, вытесняющим моральные, политические и гуманистические основания. В этом

контексте тоталитаризм уже не является исторической случайностью, а становится структурно возможным следствием технологического общества. Массовые коммуникации и пропаганда функционируют не как внешние инструменты власти, а как необходимые механизмы интеграции индивида в техносистему, формируя конформизм и устраняя автономию мышления. Утрата гуманистического измерения проявляется здесь в том, что человек редуцирован до функции внутри системы и лишается способности выносить критические суждения (Ellul, 1964, 1965).

В более широком теоретическом горизонте проблематику медиаэкологии развивал канадский экономист и теоретик культуры Гарольд Иннис (Harold Adams Innis, 1894–1952), связывая формы коммуникаций с типами политических режимов. Он утверждал, что медиа определяют распределение власти и знания, а также устойчивость цивилизаций. В частности, он выделил два

типа медиасмещения — пространственное (space-biased media) и временное (time-biased media), доказывая, что устойчивость социальной системы определяется их балансом. Доминирование временного измерения (традиции) ведет к стагнации, тогда как преобладание пространственного (экспансии) — к нестабильности. В этом смысле коммуникационные технологии служат фундаментом политических структур: так, письменность связана с возникновением государства, печать — с формированием наций, а современные медиа — с глобальными транснациональными системами (Иннис, 2024).

Между тем Н. Постман, разделяя обеспокоенность Ж. Эллюля, но не вполне принимая детерминистский уклон Г. Инниса, предложил свой инструмент анализа медиатеchnологий — систему критических вопросов для оценивания гуманистического потенциала: способствует ли их использование развитию рационального мышления² и демократических процессов; расширяет ли доступ к значимой информации; усиливает или ослабляет моральное чувство и способность человека к добру (Postman, 2000).

МЕДИА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ Н. ПОСТМАНА ВЫСТУПАЛИ НЕ ПРОСТО СРЕДСТВАМИ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ, НО ФОРМИРУЮЩИМИ КУЛЬТУРНЫМИ СРЕДАМИ, КАЖДАЯ ИЗ КОТОРЫХ ОТВЕТСТВЕННА ЗА ОПРЕДЕЛЕННЫЙ ТИП СОЗНАНИЯ

2000). Такая постановка вопроса позволила перейти от описания медиа к их критической оценке. В этом контексте Н. Постман обратил внимание на парадокс XX в.: несмотря на беспрецедентный технологический прогресс именно этот период оказался одним из самых разрушительных в истории человечества с точки зрения масштабов как насилия, так и доминирования идеологий, нивелирующих человеческое достоинство³.

Отсюда проистекал и более общий вывод, касающийся соотношения технологий и человеческой природы. С одной стороны, последняя рассматривается как относительно неизменная; с другой, она внутренне

противоречива, ибо содержит и деструктивные, и созидательные тенденции. «Ненависть и убийство — часть человеческой природы», как и «любовь и забота — часть человеческой природы»: вопрос лишь в том, какие из этих потенций актуализируются под воздействием технологий (Postman, 2000).

Таким образом, медиаэкология в подходе Н. Постмана выходит за пределы описания медиасреды и превращается в критическую дисциплину, исследующую условия формирования человеческого опыта. В этом смысле, согласно ученому, она по праву занимает достойное место в системе гуманитарных наук, затрагивая фундаментальные проблемы развития человека и культуры.

2 «Этот вопрос предполагает, что рациональное мышление я считаю одним из величайших даров человечества, а потому любое средство, которое его поощряет, например, письмо или печать, заслуживает похвалы и высокой оценки. А вот любое средство, которое этого не делает, например, телевидение, должно вызывать опасения. Это означает не то, что у письма или печати нет недостатков, а у телевидения преимуществ, но лишь то, что в этой важной сфере развития человечества мы имеем явный пример одного средства, способствующего рациональному мышлению, и другого, его подрывающего» (Postman, 2000). В связи со сказанным Н. Постман предлагает обратить на внимание на XVIII век. «Именно тогда зародилось большинство гуманистических идей, которые с тех пор мы продвинули вперед: свобода вероисповедания, свобода слова, индуктивная наука, права женщин, детство, ужас рабства, право управляемых выбирать своих правителей, даже идея прогресса и, — возможно, вы удивитесь, — идея счастья. Этими идеями мы обязаны рационализму — тому образу мыслей, который взрастили печатные издания» (Там же).

3 «В конце концов, никто не станет оспаривать тот факт, что в XX веке в развитии технологий достигнуто больше прогресса, чем за все предыдущие столетия вместе взятые. Как же тогда объяснить тот факт, что в XX веке в результате войн и хаоса погибло больше людей, включая до десяти миллионов детей, чем за все предыдущие столетия? Как объяснить тот факт, что тремя наиболее влиятельными идеологиями XX века были нацизм, фашизм и коммунизм, каждая из которых сводила к минимуму значение человеческого духа, так что люди бежали от них при любой возможности?» (Postman, 2000).

Образование как производство смысла

Ключевая идея книги Н. Постмана «Преподавание как подрывная деятельность» состояла в том, что образование должно подрывать авторитеты, догмы, развенчивать предрассудки, препятствовать некритическому мышлению. В практическом же смысле книга предлагала способы построения обучения через вопросы, а не ответы. При таком подходе, согласно соавторам, учащиеся развивают здоровый скептицизм, критическую рефлексивность и способности к аргументации. Соответственно приоритетной задачей учителя является не нагружать учеников знаниями, а учить их сомневаться. Если в стабильные эпохи (бывают ли такие?) обучение традиционным способам мышления и действия можно считать функциональным, то во времена, когда «изменения становятся основной характеристикой окружающей среды», необходимы стратегии, релевантные для жизни «в быстро меняющемся мире» (Postman & Weingartner, 1969).

Отталкиваясь от идеи М. Маклюэна, что «средство передачи информации — это и есть сообщение» («The medium is the message»), Н. Постман и Ч. Вайнгартнер сделали фокусом внимания роль в школьном образовании языка, ибо последний формирует мышление. Отсюда последовал вывод, что школа должна развивать языковую осознанность и учить молодых людей анализировать дискурсы. Также Н. Постман и Ч. Вайнгартнер критиковали современное образование за то, что оно утратило смысл, сделалось инструментальным (Postman & Weingartner, 1969).

Рекомендуемый соавторами педагогический метод, опиравшийся на искусство задавать вопросы, уходил корнями в сократовские диалоги. Школа должна не адаптироваться к культурным измерениям, в частности,

к технологиям, а учить критически их анализировать. При этом, чтобы стать опытными наблюдателями и критиками культуры, учащимся необходимо занять «антропологическую позицию, позволяющую одновременно быть частью культуры и находиться вне ее» (Postman & Weingartner, 1969). Такая позиция позволяет избежать индоктринации и попадания под власть авторитетов.

Десять лет спустя после публикации книги об образовании как подрывной деятельности Н. Постман написал еще одну, где рассматривал образование уже

как деятельность по сохранению. Однако в этом не было произошедшего с Н. Постманом интеллектуального поворота (как утверждали некоторые критики), скорее проявился диалектический

подход⁴ к анализу сложных феноменов: так, образование должно сохранять традиции там, где остальная среда избыточно инновационна, и прокладывать дорогу

ТЕХНОЛОГИИ ВСЕГДА ТЕСНО СВЯЗАНЫ С ВЛАСТЬЮ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ВЛАСТЬЮ НАД ЛЮДЬМИ

4 «В 1969 году, как и сейчас, я понимал, что в любой момент времени в символической вселенной сообщества сосуществует множество нарративов — одни ярко выделяются, четкие и безошибочные; другие остаются на заднем плане, неясные и полузабытые; одни спят, другие недавно пробудились, а многие находятся в напряженном противоречии друг с другом. Если автор хочет определить преподавание как подрывную деятельность, он не выдумывает новое «божество», а лишь призывает одно из уже существующих возобладать над другим. В нашем случае граждане верят в две противоречивые причины существования школьного обучения. Одна из них заключается в том, что школы должны учить молодежь принимать мир таким, какой он есть, со всеми правилами, требованиями, ограничениями и даже предрассудками своей культуры. Другая причина состоит в том, что молодежь следует учить критическому мышлению, чтобы они стали мужчинами и женщинами с независимым умом, далекими от общепринятых представлений своего времени и обладающими достаточной силой и умением, чтобы изменить то, что неправильно. Каждое из этих убеждений является частью особого нарратива, повествующего о том, что значит быть человеком, что значит быть гражданином, что значит быть разумным существом. И каждый из этих нарративов можно найти в американской традиции. Автор может счесть необходимым подчинить один из них другому — или наоборот — в зависимости от того, что представляется актуальным в конкретный исторический момент. Именно поэтому, будучи соавтором книги «Преподавание как подрывная деятельность», он впоследствии может написать «Преподавание как деятельность по сохранению» (Postman, 1996).

инновациям, если эта среда уж слишком повязана традициями (Postman, 1979).

В книге «Конец образования...» присутствует все тот же диалектический парадокс, ибо вместо заката Н. Постман сосредотачивается здесь на метанарративах, способных задавать образованию горизонты будущего и побудить к конструированию тех или иных идеалов (Postman, 1996).

Первая часть этой книги содержит критику идолов образования – прежде всего американского, – таких как экономическая полезность, потребительская культура, технопоклонство и мультикультурализм. В борьбе с обозначенными идолами Н. Постман развивает конструктивный подход, выдвинув в качестве альтернативы пять великих нарративов (great narrative):

- идея о том, что «Земля – это космический корабль, а мы – члены его экипажа» (Postman, 1996), подразумевает воспитание планетарной идентичности и экологически ответственного сознания;
- идея падшего ангела («human beings as fallen angels») означает, что в природе человека заложена способность как совершать, так осмысливать и, главное, исправлять ошибки, а потому суть обучения – не в правильных ответах, а в понимании, что человеческое знание несовершенно («разум работает, когда он занят исправлением своих ошибок» (Postman, 1996));
- идея вопросительного знака («Все дети приходят в школу как вопросительные знаки и уходят как точки» (Postman, 1996) или «американского эксперимента», согласно которой формирование гражданской идентичности происходит через осознание как успехов, так и неудач развивающейся нации, где осмысление неудач – важнее);

- идея разнообразия, включающая знакомство учащихся с сильными и слабыми сторонами разных культур;
- идея сотворения мира посредством слов, наглядно демонстрирующая, как, «меняя свою речь, мы меняем свою политику, свои вкусы, свои страсти, свое чувство прекрасного и даже свою идентичность» (Postman, 1996).

Обозначив эти пять нарративов, остановимся на них более подробно.

Н. Постман был убежден, что сила государственного образования заключается не в том, что у всех школ есть одинаковые

программы и цели, а в том, что существует некая история, объединяющая людей и придающая смысл обучению (Postman, 1996, 2004). Проблема же современного образования состоит «в отсутствии чего-то трансцендентного» – иными словами, великого нарратива (great narrative),

ЧЕЛОВЕЧЕСТВО НЕ РАЗ ПРОХОДИЛО ЧЕРЕЗ КРИЗИСЫ, ВЫЗВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ СДВИГАМИ, А СЛЕДОВАТЕЛЬНО, СПОСОБНО ВЫРАБОТАТЬ НОВЫЕ ФОРМЫ СОПРОТИВЛЕНИЯ И АДАПТАЦИИ

придающего жизни человека смысл. Однако сами по себе школы не могут создавать такие нарративы: они лишь «усиливают нарративы, существующие в культуре, делая их более четкими и заметными» (Postman, 2004).

Н. Постман отмечает, что увеличение объема информации в современном мире сопровождается снижением уровня нарративов и социальных институтов, таких как религия, семья, школа, даже политические партии (Postman, 2004). Прежде эти институты действовали как «фильтры, защищающие людей от нежелательной информации» (Там же). Однако основной проблемой современности является утрата смысла: люди не знают, что делать с избытком информации, ибо у них нет организующего принципа – того, что Н. Постман называет трансцендентным нарративом.

Такие трансцендентные нарративы (transcendent stories, transcendent narratives) существуют в истории культуры в ограниченном количестве. Их эволюционный смысл состоит в том, что они, обладая для людей сильной значимостью, побуждают выстраивать вокруг них свою жизнь. В качестве примера первого нарратива Н. Постман берет на вооружение из фильма С. Спилберга «Инопланетянин» «интересную новую идею», которая, по его исследованиям, находит отклик у молодежи: «Мы – члены экипажа на космическом корабле Земля, и мы должны быть хранителями Земли» (Postman, 2004). «Мы – земляне, а не болгары, не сомалийцы и не чилийцы...» (Там же).

Эта идея, согласно Н. Постману, ясно показывает взаимозависимость людей и их потребность в солидарности:

«Если какая-либо часть космического корабля отравлена, то страдают все – то есть, вымирание тропических лесов – это не бразильская проблема; загрязнение океанов – это не проблема Майами; истощение озонового слоя – это не австралийская проблема. Из этого, разумеется, следует, что геноцид – это не боснийская проблема, голод – не сомалийская, политическое угнетение – не китайская. “Никогда не спрашивай, по ком звонит колокол, – писал Джон Донн. – Он звонит по тебе”. Если и существует нарратив, способный воплотить эту идею, то Земля как наш единственный космический корабль – это именно он» (Postman, 1996).

Более того, «история о Земле как космическом корабле не противоречит национальным или племенным преданиям; она не требует от человека отвергать или даже быть равнодушным к своей национальной, региональной или племенной идентичности. Можно быть американцем, норвежцем, французом или, если уж на то пошло, лапландцем и, не жертвуя своей

идентичностью, расширить свой кругозор, приняв на себя роль хранителя Земли. <...> Это история взаимозависимости и глобального сотрудничества, того, что лежит в основе человечности; история, которая изображает расточительство и безразличие как зло, которая требует видения будущего и ответственности за настоящее» (Там же).

Иными словами, одним из великих нарративов является идея человечности.

Второй великий нарратив – это наука как способ мышления и понимания человека как существа, которое, с одной стороны, ошибается, а с другой, преодолевает ошибки.

«Это значит, что в образовании нам следует изучать человеческие ошибки, ... самое человеческое в нас – это то, что мы постоянно совершаем ошибки. Не проходит и часа, чтобы кто-нибудь из нас не совершил ошибку. Поэтому я предложил учебную программу, в которой по любым

НЕСМОТЯ НА НЕРЕДКО РАЗРУШИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ САМОЙ КУЛЬТУРЫ, В ШКОЛЕ ВСЕ ЖЕ МОЖНО СДЕЛАТЬ НЕЧТО, ЧТО ИЗМЕНИТ ВЗГЛЯД НА МИР

изучаемым предметам – философии, биологии, физике, лингвистике, истории – мы изучаем историю человеческих ошибок и наши попытки их преодолеть. Вот падшая часть моей метафоры падший ангел, то есть мы постоянно совершаем ошибки. Ангельская часть заключается в том, что мы можем преодолеть свои ошибки, если примем свой статус склонного к ошибкам вида. Но что, по-вашему, происходит при преодолении ошибок? Мы совершаем еще больше ошибок» (Postman, 2004).

Далее Н. Постман приводит в пример Аристотеля, который ошибался, связывая скорость падения тела исключительно с его массой. Эта ошибка была исправлена Галилеем.

«Однако потребовалось почти две тысячи лет, чтобы кто-то исправил ошибку Аристотеля. Галилео наконец сказал: “Нет, так это не работает”. Птолемей был гением, но он немного запутался, поэтому Коперник его поправил. Но Коперник был бы поражен,

увидев, как Ньютон его исправил. И если бы Ньютон мог прочитать хоть одну из работ Эйнштейна, я думаю, он бы сказал что-то вроде "ой". <...> Теперь это не значит, что Эйнштейн лучше Ньютона или Коперник лучше Птолемея. Совсем не значит. Это значит, что люди анализируют работы своих предшественников, выявляя их ограничения и ошибки, а затем дают нам то, что у них есть, а потом приходит следующий и делает то же самое. Я имею в виду, что Ибсен не лучше Шекспира, но Шекспир не мог писать об обычных людях и их проблемах. В этом было его ограничение, а Ибсен мог. И Фрейд не лучше Джона Локка, но Фрейд смотрел туда, куда Локк не осмеливался смотреть» (Postman, 2004).

Третий великий нарратив связан с воспитанием в человеке гражданственности и демократических ценностей. Н. Постман обращает внимание, что, с одной стороны, все дети приходят в школу как вопросительные знаки и уходят как точки, а с другой стороны — все нации начинаются как вопросительные знаки и заканчиваются как знаки восклицательные. «Символ веры — это восклицательный знак, готовый продукт, решенный вопрос» (Postman, 1996), однако именно тогда, когда от вопросов люди и нации переходят к ответам, они утрачивают человечность, язык, способность речи, умение договариваться.

«Может ли нация быть сформирована, поддерживаться и сохраняться на принципе непрерывной аргументации? Акцент делается как на "непрерывной", так и на "аргументации". Мы знаем, что происходит, когда аргументация прекращается — происходит кровопролитие, как в нашей Гражданской войне, когда мы перестали спорить друг с другом; или в нескольких других войнах, когда мы перестали спорить с другими людьми... <...> Поэтому мы спорим, экспериментируем, жалуемся, скорбим, радуемся и спорим снова и снова, без конца. А это значит, что в этой истории нам не нужно ничего скрывать от самих себя; никакой стыд не должен длиться вечно; никакое достижение не заслуживает чрезмерной гордости. Все изменчиво и подвержено

изменениям, более убедительным аргументам, результатам будущих экспериментов. <...> Никто не исключен из этой истории. Каждая группа приводила как хорошие, так и плохие аргументы. Все точки зрения допустимы. Единственное, чего нам следует опасаться, это того, что кто-то будет настаивать на добавлении восклицательного знака, когда мы еще не закончили» (Postman, 1996).

Четвертым важным нарративом, согласно Н. Постману, является закон разнообразия. При этом Н. Постман подчеркивает, что не следует путать разнообразие с мультикультурализмом (который иногда справедливо называют мультипровинциализмом), ибо на самом деле это противоположность этнической принадлежности. Если этничность связана с гордостью за принадлежность к своей группе, то принцип разнообразия подчеркивает ценность вклада разных групп. Сила и развитие в системе возникают благодаря притоку новых идей и перспектив извне; замкнутость же ведет к ее ослаблению. В этом смысле общество вроде американского, согласно Н. Постману, обладает благоприятными условиями для построения сильной образовательной системы, основанной на многообразии.

«Любое образование, которое пропагандирует почти исключительную заинтересованность в собственной группе, может иметь ценность, но враждебно идее государственного образования и развитию общей культуры. Безусловно, могут быть случаи, когда естественно и уместно спросить, например: было ли это хорошо или плохо для чернокожих, латиноамериканцев или корейцев? Но ...если рассматривать все через призму этнической принадлежности, то неизбежными результатом становятся изоляция, ограниченность и враждебность, не говоря уже об абсурде» (Postman, 1996).

Пятый нарратив в контексте школьного обучения обращается к важности развития языковых компетенций. Ибо «наше взаимодействие с языком почти всегда имеет моральное измерение, на что указывали все великие философы от Конфуция и Сократа до Бертрانا Рассела и Джона Дьюи» (Там же).

Если первая половина книги «Конец образования...» раскрывает сущность пяти великих нарративов, то во второй ее части Н. Постман показывает, каким образом можно воплотить эти идеи в конкретную жизнь.

Образование как культурная критика

Н. Постман рассматривал образование как экосистему, включающую язык, формы коммуникации, технологии, культурные нормы, способы мышления. Следствием такого подхода являлось понимание, что суть образования

невозможно понять вне анализа посредников, через которые оно осуществляется, — технологий и культурных форм. Более того, новые технологии изменяют не отдельные процессы обучения, а всю образовательную среду.

Последовательное развитие этого подхода привело Н. Постмана к мысли, что образовательная среда важнее содержания образования: важно не то, что человек изучает, а в какой медиальной среде он это делает. Следовательно, само школьное обучение должно защищать человека от не критического воздействия медиа среды; важными функциями здесь становится выявление скрытых эффектов, производимых технологиями (в том числе media literacy — анализ языка медиа, их структуры и латентных ценностей); развитие критического мышления; формирование антропологической дистанции по отношению к медиасреде. Если же образовательный процесс подчиняется технологиям, то он утрачивает свои сильные стороны, такие как критическая рефлексия и гуманитарный потенциал.

Эти идеи в наиболее полном виде развиты Н. Постманом в работах «Развлекаясь до

смерти: публичный дискурс в эпоху шоу-бизнеса» («Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business») и «Технополия: капитуляция культуры перед технологией» («Technopoly: The Surrender of Culture to Technology») (Postman, 1985, 1993).

Продолжая исследовательскую традицию, идущую от работ Э. Хэвелока, М. Маклюэна и У. Онга (Гусельцева, 2025), Н. Постман обратился к анализу электронных и визуальных медиа (в особенности — телевидения). Однако, в отличие от предшественников, его интересовала не столько антропология коммуникации, сколько педагогические

**ТО, ЧТО ЗАПАС ГЛУПОСТИ
ПРАКТИЧЕСКИ БЕСКОНЕЧЕН,
ВКЛЮЧАЯ НАШУ СОБСТВЕННУЮ,
ДОЛЖНО ВНУШАТЬ ПЕДАГОГАМ
ЧУВСТВО СМирЕНИЯ; И, МЕЖДУ
ПРОЧИМ, ГАРАНТИРУЕТ, ЧТО МЫ
НИКОГДА НЕ СТАНЕМ НЕНУЖНЫМИ**

и культурные аспекты цифровых технологий, в том числе вопросы о том, каким образом новые медиа формируют ценности и разные способы человеческого мышления. Наряду с благами, которые несут человеку новые технологии, Н. Постман исследовал негативные стороны экранной культуры,

рассматривая цифровые медиа в перспективе угроз рациональности и осмысленности публичных дискуссий (Postman, 1985). Так, в книге «Развлекаясь до смерти...» он последовательно прослеживает, как телевидение и визуальные медиа превращают коммуникацию в форму развлечения, подрывая тем самым способности людей к рациональному мышлению и ведению содержательных диалогов.

Медиа в представлении Н. Постмана выступали не просто средствами передачи информации, но формирующими культурными средами, каждая из которых ответственна за определенный тип сознания. Так, культура печатного слова апеллирует к логике, аргументации и последовательности, тогда как телевизионная (шире — экранная) культура снижает когнитивную сложность, поощряя

образы, эмоции и краткость. В этом процессе люди становятся тем, что они используют: руководствуясь благими намерениями, они создают технологии, которые автономно и латентно в дальнейшем начинают определять их сознание.

Н. Постман неоднократно подчеркивал, что современные технологии, особенно телевидение и компьютер, меняют не только способы коммуникации, но и саму структуру человеческого мышления. Тем самым они явно или неявно изменяют людей, навязывая свои ценности, перестраивая мир человека по собственному образу и подобию — по сути технократизируя, расчеловечивая.

Субъекты в этом процессе добровольно отказываются от своей свободы. Современные технологии, согласно Н. Постману, сделались автономными: человечество практически утратило над ними контроль, и теперь они контролируют нас (Postman, 1992, 1993).

Таким образом, Н. Постман рассматривал технологии как

мощные культурные силы, которые не просто не оперируют категориями добра и зла, истины и лжи, но фактически размыывают эти моральные критерии, а потому именно в целях самозащиты человеку следует осознанно возвращать в технологические процессы свободу воли, саморефлексивность и аксиологическое измерение.

Чтобы обозначить новое состояние культуры, где человек капитулировал перед технологиями, Н. Постман ввел термин «технополия», образованный из игры слов «technology» и «monopoly» — монополия технологий. «Одновременно это относится и к настольной игре с тем же названием, указывая на то, что наши технологии не столько инструменты, сколько игрушки» (van der Laan, 2004). При этом, как уже отмечалось

выше, Н. Постман полагал, что решение этой проблемы лежит в переосмыслении задач образования, а именно: в школьном образовании необходимо уделять больше внимания вопросам истории культуры, анализу социальных последствий и влиянию технологий на психику человека, — чтобы, взрослея, молодые люди могли использовать технологии осознанно, а не быть их заложниками (Postman, 1985, 1993).

В одноименной книге Н. Постман характеризует технополию как общество, где основной целью человеческой деятельности становится эффективность; технократические ценности доминируют над гуманистическими

суждениями, а общественная жизнь начинает управляться экспертами. Следует отметить, его критика была прежде всего направлена на США — страну, где технооптимисты, согласно Н. Постману, отказывались замечать теневую сторону развития технологий.

В этой логике он рассматривает луддизм как более сложное культурное

ОТКАЗАТЬСЯ ОТ НАШИХ РАСПЛЫВЧАТЫХ, КАЖУЩИХСЯ САМОНАДЕЯННЫМИ И, В КОНЕЧНОМ СЧЕТЕ, ТЩЕТНЫХ ПОПЫТОК СДЕЛАТЬ ДЕТЕЙ УМНЫМИ И СОСРЕДОТОЧИТЬСЯ НА ТОМ, ЧТОБЫ ПОМОГАТЬ ИМ ИЗБЕЖАТЬ ГЛУПОСТИ

явление, которое не следует сводить к наивной оппозиции индустриализации, ибо в историческом контексте луддиты являлись прежде всего людьми, сохраняющими собственный образ жизни и защищающими права, предоставленные им эпохой до развития технологий. При этом сам Н. Постман неоднократно подчеркивал, что не является противником технологий: «Выступать против технологий — глупо. Они необходимы нам, как нам нужна еда. Но если мы едим слишком много или получаем еду без питательной ценности, она становится ядом. То же самое — и с технологиями» (Postman, 1999).

Согласно Н. Постману, современные технологии радикально преобразили мир: от экономики и политики до

религии и общества, личности и морали. И телевидение, и компьютер привили технологические ценности этим сферам жизни, делая акценты на изображениях, числах, эмоциях, развлечениях и информации (которая бывает как осмысленной, так и бессмысленной), – все это привело к снижению значимости вербальной культуры: роли слов, объяснений, сложных идей и знаний.

Анализируя телевидение в качестве глобальной культурной среды, Н. Постман уточняет, что проблема состоит отнюдь не в том, что телевидение показывает людям развлекательный контент, а в том, что оно любой контент превращает в развлечение.

Тем самым развлечение становится мета-идеологией – универсальным принципом организации телевизионного дискурса. Это означает, что любые сферы культуры, такие как политика, религия, образование, новости, фундаментальные проблемы человеческого бытия, редуцируются до зрелищности и поверхностного восприятия.

«Телевидение превращает даже самые важные вещи – например, жизнь и смерть – в сущие пустяки. Телевидение радикально меняет то, как мы воспринимаем вещи (только через образы) и как мы думаем о вещах...» (van der Laan, 2004).

Эти медиапроцессы имеют свои культурно-психологические последствия. Так, телевидение изменяет восприятие (через доминирование образов) и трансформирует мышление (снижает аналитичность, устраняет необходимость рассуждения). Выступая в роли инструмента массовой культуры, оно превращает человека в пассивного потребителя изображений. «Телевидение не требует никакой интеллектуальной готовности или рассуждения. Оно не требует никаких навыков и не развивает никаких навыков» (van der Laan, 2004).

Анализируя воздействие на психологию человека телевидения, а затем и компьютеров, Н. Постман приходит к выводу, что проникновение персональных компьютеров в повседневную жизнь латентно формирует представление о человеке как

«обработчике информации» (*information processors*), тогда как природа превращается в «информацию, подлежащую обработке» (*information to be processed*) (Postman, 1993). Технологическая среда не просто инструментальна, но задает свои нормы и ценности⁵. И телевидение, и компьютер ослабляют такие когнитивные качества субъекта, как скептическое мышление, научный анализ, критическую рефлексию.

В книге «Исчезновение детства» (*The Disappearance of Childhood*) (1982) Н. Постман показал, как экранная культура стирает границы между детским и взрослым миром, делая в современном мире телевидение и компьютеры главными агентами социализации. Наши дети, как правило, проводят гораздо больше времени перед экранами телевизоров и компьютеров, чем в реальном взаимодействии со своими родителями, в результате чего эти медиатеchnологии вносят больший вклад в формирование чувств и ценностей молодых людей, нежели их родители и наставники (Postman, 1982).

Технологии всегда тесно связаны с властью, в том числе с властью над людьми. В XX в. появилось немало исследований, показывающих обусловленность таких социальных болезней, как фашизм и национал-социализм, новыми технологиями, умножающими возможности для манипуляций с массовым сознанием (Ellul, 1964, 1965). Тем не менее человечество переболело и справилось, велики шансы, что справится и с «экранной культурой» (Postman, 1985).

Анализируя системные противоречия технологического прогресса с позиции медиаэкологии, Н. Постман сформулировал ряд парадоксов современности:

- технологии должны были освободить человека, начать экономить его время, но фактически сделали его зависимым: увеличили занятость, размыли границы между работой

5 «ПК сам по себе является потрясающим сочетанием машины, электроники, математики, статистики, эффективности, скорости и изображения. И, чтобы мы не забывали, он навязывает нам свои ценности» (Postman, 1993).

и досугом; трансконтинентальные телекоммуникации привели к тому, что рынки не закрываются и работа никогда не останавливается — это парадокс времени;

- технологии должны были ускорить обмен знаниями, но привели к поверхностности; информационный поток увеличился, но глубина понимания сократилась — это парадокс знания;
- при расширении доступа к информации политическое участие граждан снижается — это парадокс вовлеченности;
- технологии должны объединять людей, но фактически они усиливают изоляцию — это парадокс коммуникации;
- происходит инверсия ценностей, в ходе которой тривиальное становится важным, а важное тривиализируется; так, потоки незначительных новостей затмевают собой реально значимые события — это парадокс значимости;
- современные медиа увеличивают объемы информации, одновременно редуцируя знание до множества несвязанных фрагментов; новости, становясь бесконечными и дискретными, лишаются контекста; с этим связан феномен бездумного скроллинга новостных лент, иногда отнимающего у человека несколько часов, — это парадоксы информации.

Между тем, «несмотря на убедительные аргументы и выявление присущих технологиям недостатков и ограничений, работы Н. Постмана, как и большинства иных критиков технологий, фактически были проигнорированы. Телевидение по-прежнему [распространено] повсеместно... Родители, учителя и политики все еще рассматривают компьютер как панацею от образовательных проблем и невзгод. Мобильные телефоны расплодились, как сорняки, заполонив руки, карманы, сумки и пояса каждого. Нынешнее увлечение технологиями в целом и отдельными их видами в частности (телевидением, персональными компьютерами, автомобилями, телефонами — да и любыми цифровыми устройствами)

остаётся в значительной степени неосознанным, не подвергается критическому анализу и не ослабевает. К сожалению, это послание — из тех, которые мало кто хочет услышать, а потому и не может. Это все равно что предложить забить и съесть священных коров» (van der Laan, 2004).

Заключение

Согласно Н. Постману, технологии представляют собой не нейтральные инструменты, а культурные силы, которые незаметно формируют когнитивные структуры, ценности и социальные практики, при этом создавая иллюзию прогресса и одновременно порождая системные искажения в восприятии, мышлении и организации общества. Тем самым технологическая среда не просто расширяет возможности человека, а переопределяет его в качестве субъекта мышления и действия, зачастую вне его собственного контроля. Основным вопросом, сформулированный Н. Постманом в его работах, заключается в том, способны ли люди контролировать технологии, или же технологии начинают контролировать человека?

Н. Постман подчеркивает принципиально важное свойство технологий: их воздействие на человека неочевидно, зачастую невидимо, они изменяют людей незаметно, и это воздействие ускользает от критического анализа.

Это приводит к двум эффектам: во-первых, возникает иллюзия очевидного блага, когда технологии воспринимаются как источник прогресса и когда распространяется убеждение, что технические инновации автоматически означают моральный, социальный и интеллектуальный прогресс; во-вторых, исчезает рефлексия: технологии не подвергаются критическому анализу и принимаются как данность.

При этом важно отметить и собственную рефлексивную позицию Н. Постмана, подчеркивающего, что анализ технологий не должен быть не оптимистическим и не пессимистическим, а реалистическим.

Исходя из предположения, что технологии навязывают современному человеку ценности, формируют его поведение и способы мышления, Н. Постман пришел к выводу, что в значительной степени они уже вышли из-под контроля и автономно определяют параметры человеческой жизни. Отсюда проистекает его следующий вопрос: возможно ли восстановить контроль над технологической средой и каким образом это сделать?

Н. Постман указывает на связь технологий и власти: массовые медиа способны манипулировать сознанием, а технологические формы коммуникации могут усилить авторитарные тенденции. Тем не менее, несмотря на эти риски, Н. Постман выражает и осторожный оптимизм: человечество не раз проходило через кризисы, вызванные технологическими сдвигами, а следовательно, способно выработать новые формы сопротивления и адаптации.

Противовесом технократической культуре становится образование как производство смыслообразующих нарративов и школа как институт культурной навигации, поиска и обретения смыслов⁶.

Список источников / References

Гусельцева, М. С. (2025). Психология цифровых медиа: между технооптимизмом и технопессимизмом. В Ю. П. Зинченко,

6 Познакомиться с некоторыми идеями и ярким авторским стилем Н. Постмана позволят фрагменты его работ, размещенные в Приложении.

М. К. Кабардова (Ред.), *Актуальные проблемы психологии и психофизиологии человека третьего тысячелетия: Международная научно-практическая конференция. ФНЦ ПМИ, Москва, Россия; 25–26 ноября 2025 г.: труды конференции* (с. 30–35). МАКС Пресс. <https://www.elibrary.ru/nbhlje>

Иннис, Г. (2024). *Империя и коммуникации и другие работы*. Fortis Press.

Ellul, J. (1964). *The technological society*. Vintage Books.

Ellul, J. (1965). *Propaganda: The formation of men's attitudes*. Knopf.

Postman, N. (1979). *Teaching as a conserving activity*. Delacorte Press.

Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Penguin.

Postman, N. (1993). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage.

Postman, N. (1996). *The end of education: Redefining the value of school*. Vintage.

Postman, N. (1998). The educationist as painkiller. *English Education*, 20(1), 7–17.

Postman, N. (1999). *Building a bridge to the 18th century: How the past can improve our future*. Vintage.

Postman, N. (2004). The information age: A blessing or a curse? *Press/Politics*, 9(2), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1081180X04263457>

Postman, N., & Power, S. (1992). *How to watch TV news*. Penguin.

Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Delta/Dell.

Ross, S. M. (2009). Postman, media ecology, and education: From «Teaching as a Subversive Activity» through «Amusing Ourselves to Death» to «Technopoly». *Review of Communication*, 9(2), 146–156. <https://doi.org/10.1080/15358590802326435>

van der Laan, J. M. (2004). Neil Postman and the critique of technology (In memory of Neil Postman who died on October 5, 2003). *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(2), 145–150. <https://doi.org/10.1177/0270467604263766>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Фрагменты из книги Н. Постмана «Конец образования...»⁷

[О смысле образования]

<...> Я начал свою карьеру учителем начальной школы и ни на секунду не отказался от идеи, что многие из самых сложных и болезненных социальных проблем можно было бы смягчить, если бы мы знали, как обучать нашу молодежь.

<...> Я знаю, что образование — это не то же самое, что школьное обучение, и что на самом деле значительная часть нашего образования происходит вне школы. Школьное обучение может быть либо подрывной, либо консервативной деятельностью, но в любом случае оно ограничено. Оно начинается поздно и заканчивается рано, а в промежутке прерывается летними каникулами и праздниками и великодушно освобождает нас от занятий, когда мы боеем. Для молодых людей школа может казаться бесконечной, но мы знаем, что это не так. Бесконечным является образование, которое — к лучшему или к худшему — не дает нам передышки.

Именно поэтому бедность — великий учитель. Не имея границ и не позволяя себя игнорировать, она в основном учит безнадежности. Но не всегда. Политика тоже великий учитель. Боюсь, в основном она учит цинизму. Но не всегда. Телевидение тоже великий учитель. В основном оно учит потребительству. Но не всегда.

Именно это «не всегда» поддерживает романтический дух в тех, кто пишет о школьном обучении. Эта вера состоит в том, что, несмотря на нередко разрушительное влияние самой культуры, в школе все же можно сделать нечто, что изменит взгляд на мир; иными словами, нетривиальное образование может дать точку зрения, благодаря которой настоящее становится

ясным, прошлое — живым, а будущее — открыто возможностям.

Это означает, что в своем наилучшем виде школьное обучение связано с искусством построения жизни, что существенно отличается от умения просто зарабатывать на жизнь.

<...>

Чтобы школа имела смысл, у молодежи, их родителей и учителей должно быть «божество», которому они служат, или, еще лучше, несколько божеств. Если у них нет ни одного, школа бессмысленна. Здесь уместно знаменитое изречение Ницше: «Тот, кто знает, зачем жить, может вынести почти любое как». Это в равной степени относится как к обучению, так и к жизни.

<...>

«Божество», в том смысле, в котором я использую это слово, — это название великого нарратива, обладающего достаточной достоверностью, сложностью и символической силой, чтобы позволить человеку организовать свою жизнь вокруг него.

<...> Этот вид нарратива известен под многими названиями. Джозеф Кэмпбелл и Ролло Мэй называют его «мифом». Фрейд, который лучше всех понимал творческий источник и психическую потребность таких историй, тем не менее называл их «иллюзиями». Можно даже сказать, без особых преувеличений, что Маркс имел в виду нечто подобное, используя слово «идеология». Но моя задача состоит не в том, чтобы с научной точностью различать тонкие вариации между этими терминами. Суть в том, что, называйте их как хотите, мы неустанно создаем для себя историю и будущее посредством повествования. Жизнь без нарратива лишена смысла. Обучение без смысла лишено цели. Школы без цели являются местами заключения, а не местами внимания. Именно об этом моя книга.

<...>

[Закон разнообразия]

<...> Урок здесь заключается в том, что однообразие — враг жизненной силы

⁷ Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Value of School*. Vintage.

и творчества. С практической точки зрения, мы можем наблюдать это во всех областях человеческой деятельности. Застой возникает, когда ничего нового и отличного не приходит извне системы. Английский язык – превосходный пример этого; как и латынь. Английский – относительно молодой язык, ему не более шестисот лет (если предположить, что Чосер – наш первый крупный английский автор). Он начал свой путь как тевтонский язык, изменился, приняв французский, затем итальянский, а затем приветствовал новые слова и формы, приходящие из разных уголков земного шара. Т. С. Элиот однажды заметил, что английский – лучший язык для поэта, поскольку он содержит, ..., ритмы многих языков. Возможно, это спорный момент. Однако бесспорно то, что английский язык быстро становится глобальным языком, в нем гораздо больше слов, чем в любом другом языке, и он оказывает влияние повсюду (к большому огорчению французов, которые, не понимая важности разнообразия, тратят свои силы на предотвращение изменений в своем языке). Одним словом, английский – самый разнообразный язык на земле, и поэтому его жизнеспособность и креативность гарантированы. Латынь же, напротив, мертва. Она мертва, потому что больше не открыта для изменений, особенно для изменений извне. Те, кто говорит и пишет на ней, говорят и пишут так, как это делалось веками. Другие языки черпали силу из латыни, питались ее плотью и костями, создавались из ее питательных веществ. Но латынь не получала ответной подпитки, поэтому ее полезность так ограничена.

Всякий раз, когда язык или вид искусства становятся застывшими во времени и непроницаемыми, питаются только собственными ресурсами, они наказываются энтропией. Всякий раз, когда допускается разнообразие, результатом становится рост и сила. Сегодня не существует ни одного вида искусства, процветающего или процветавшего в прошлом, который бы не опирался на разнообразие – американские музыканты заимствовали африканские ритмы, южноамериканские архитекторы

использовали скандинавские идеи, немецкие художники черпали вдохновение в египетском искусстве, французские кинематографисты находились под влиянием японских техник. <...>

Разнообразие не означает распад стандартов, не является аргументом против стандартов, не ведет к хаотичному, безответственному релятивизму. Это аргумент в пользу роста и изменчивости стандартов, роста, который происходит во времени и пространстве и который обретает форму благодаря различиям в поле, религии и всех других категориях человечества. <...>

Таким образом, история о том, как язык, искусство, политика, наука и большинство форм человеческой деятельности развивались, оживлялись и обогащались благодаря переплетению различных идей, является одним из способов организации обучения и привития молодежи чувства гордости за свою человечность. <...>

Фрагмент статьи Н. Постмана «Педагог как обезболивающее»⁸

<...> ...Многие из самых уважаемых философов мира подробно писали об образовании и по праву могут быть названы педагогами-теоретиками. Действительно, Конфуций и Платон являлись теми, кого сегодня мы назвали бы специалистами по разработке учебных программ. Цицерон был менее конкретен в своих размышлениях об образовании, нежели Конфуций и Платон, однако и он был педагогом-теоретиком, если понимать под этим человека, всерьез озабоченного пониманием того, как происходит обучение и какую роль играет школа в содействии ему или, напротив, препятствованию. В этом смысле теоретиком образования был и Квинтилиан. Как и Эразм, Джон Локк, Руссо и Томас Джефферсон. Великий английский поэт Джон Мильтон настолько вдохновился перспективой написать эссе об образовании, что считал

8 Postman, N. (1988). The Educationist as Painkiller. *English Education*, 20(1), 7–17. <http://www.jstor.org/stable/40172665>

его реформирование одной из «величайших и благороднейших задач, о которых стоит помыслить».

В наше время список теоретиков образования по-прежнему включает выдающиеся умы – например, Уильяма Джеймса, чья книга «Беседы с учителями»⁹ входит в число лучших книг по педагогике, когда-либо написанных. Два величайших философа XX столетия, Людвиг Витгенштейн и Карл Поппер, были учителями начальной школы и по необходимости должны были глубоко размышлять о проблемах образования. <...>

И, разумеется, величайший из американских систематических философов – Джон Дьюи – был теоретиком образования *par excellence*. Иными словами, история западной философии настолько тесно связана с проблематикой образования, что эти два направления трудно разделить. Можно даже сказать, что подобно тому, как физику, достигшему глубочайших познаний, свойственно тяготеть к религии, так и зрелому философу естественно обращаться к проблемам образования.

<...>

Пытаться отвечать на вопросы, поставленные Платоном, Эразмом, Локком и Дьюи, не обладая их интеллектуальной мощью, не говоря уже об их духовной силе, выглядит как самонадеянность...

<...>

Если, как я утверждаю, предмет образования обширен и глубок, а потому неизбежно заставляет нас казаться мелкими и поверхностными, то решение заключается в том, чтобы уменьшить масштаб наших ограничений, сузив рамки предмета. Поступая так, мы можем не только повысить свой статус, но и увеличить свою компетентность и потенциал. Если выразиться иначе: чем меньше, тем лучше.

В качестве основного примера я возьму вопрос интеллекта.

Для педагогов неуместно и не нужно претендовать на знание того, что такое

интеллект и как его развивать. Такое притязание чрезмерно – интеллект слишком обширен и неуловим. Педагоги вроде нас не в состоянии охватить бесконечное разнообразие интеллекта, и мы никого не вводим в заблуждение, создавая громоздкий словарь, претендующий на то, чтобы разрешить этот вопрос. «Там, где понимание терпит неудачу, – писал Гете, – на его место приходит слово». Он не имел в виду словарь педагогов, но афоризм вполне уместен. Проще говоря, мы почти ничего не знаем об интеллекте, в том же смысле, в каком врачи почти ничего не знают о здоровье. Вот почему врачи не слишком занимаются здоровьем как таковым, а уделяют основное внимание избавлению нас от болезней. Более того, они определяют здоровье как отсутствие болезней. Это вполне разумный подход к делу, который отчасти объясняет их успехи по сравнению с учителями. Определяя здоровье как отсутствие болезней и концентрируясь на их устранении, врачи придают своим целям и методам такую четкость, с которой учителя не могут сравниться.

Нечто подобное можно сказать и о юристах. Когда вы в последний раз слышали, чтобы кто-то обращался к юристу с целью повысить качество справедливости или гражданственности? Выступая в роли обвинителей или защитников, юристы не беспокоятся о справедливости или добропорядочном гражданстве, о которых они, по сути, знают не больше, чем лавочник за углом. Их заботят несправедливость и недобросовестное гражданство, в которых они разбираются лучше других, и которые, как выясняется, являются куда более прибыльными областями экспертизы. Иными словами, врачи и юристы – это обезболивающие средства. К ним обращаются люди, которые так или иначе оказались в затруднительном положении и нуждаются в помощи.

Итак, вот стратегия, которую я предлагаю педагогам: отказаться от наших расплывчатых, кажущихся самонадеянными и, в конечном счете, тщетных попыток сделать детей умными и сосредоточиться на том, чтобы помогать им избежать

9 Джеймс, У. (1998). *Беседы с учителями о психологии*. Совершенство. https://xn--b1aiechzsbakee9j.su/docs/James_William_Talks_To_Teachers_On_Psychology.pdf

глупости. Возможно, вам покажется, что я играю словами, предлагая своего рода семантический трюк. Возможно. Но это не просто «семантическая уловка». Изменяя то, как мы говорим о своей роли учителей, мы задаем себе необходимые ограничения и достижимые цели.

Вернемся к медицинской аналогии: врач много знает о болезнях и может дать конкретные рекомендации о том, как их избежать. Не курите. Не употребляйте слишком много соли или холестерина. Примите две таблетки аспирина. Принимайте пенициллин каждые четыре часа и так далее. Я предлагаю, чтобы теория и практика образования приняли именно эту модель. Педагог должен стать экспертом по устранению глупости и, следовательно, уметь предписывать конкретные процедуры для ее предотвращения.

Я признаю, что, в отличие от изучения болезней и несправедливости, изучение глупости редко велось систематически. Однако это не означает, будто у изучения глупости нет истории.

На самом деле существует немало достойных книг, где эта тема рассматривается последовательно и старательно. Полагаю, у каждого найдется одна или две любимые книги на этот счет. Мой собственный список включает «Беседы и суждения» Конфуция и ранние «Диалоги» Платона, которые по сути представляют собой размышления о глупости. Признавая, что он не знает, что такое истина, Сократ посвящал свое время разоблачению ложных убеждений тех, кто считал, что знает. Мне также близки «Похвала глупости» Эразма¹⁰ и «Путешествия Гулливера» Джонатана Свифта, а из более современных работ — «Критика новых общих мест» Жака Эллюля¹¹ и «Ложная мера человека» Стивена Джея Гулда^{12, 13}.

10 Роттердамский, Э. (1931). *Похвальное слово Глупости*. Academia. https://imwerden.de/pdf/academia_1931_erasmus_pohvalnoe_slovo_gluposti.pdf

11 Ellul, J. (1968). *A critique of the new commonplaces*. Knopf.

12 Gould, S. J. (1981). *Mismeasure of Man*. Norton & Company.

13 Стивен Джей Гулд (1941–2002) — американский геолог, палеонтолог и историк науки, внесший вклад в разработку теории эволюции.

Но сколько бы книг вы ни прочитали, я уверен, вы обнаружите три вывода о глупости, с которыми согласны все писатели на эту тему. Эти выводы дают педагогам основу для дальнейшего развития.

Первый из этих выводов состоит в том, что глупость практикуют все, включая и тех из нас, кто о ней пишет. Никто из нас не свободен от нее, и наибольшей опасности мы подвергаемся именно тогда, когда думаем, что свободны.

То, что запас глупости практически бесконечен, включая нашу собственную, должно внушать педагогам чувство смирения; и, между прочим, гарантирует, что мы никогда не станем ненужными.

<...>

Второй вывод заключается в том, что глупость можно уменьшить. В настоящее время педагоги тратят драгоценное время на бессмысленные споры о том, является ли интеллект фиксированной величиной, обусловлен ли он в большей степени генетически или средовыми факторами, и даже о том, как он распределен между разными расами. В отношении глупости такие споры совершенно излишни. Глупость — это форма поведения. Это не то, чем мы обладаем. Это то, что мы делаем. В отличие от интеллекта, она не является ни метафорой, ни гипотетической конструкцией, наличие которой подразумевается результатами теста. Мы можем видеть глупость и слышать ее.

Следовательно, ее присутствие можно уменьшить, изменяя поведение.

Этот факт — что глупость поддается уменьшению — должен вселить в педагогов чувство силы.

Третий вывод состоит в том, что глупость в основном осуществляется с помощью гортани, языка, губ и зубов; то есть глупость — это форма речи.

Верно, что способы нашей речи определяются тем, как мы управляем своим разумом, и никто точно не знает, что такое «ум». Но мы уверены, что главным выражением разума являются предложения. Когда мы думаем, мы главным образом выстраиваем предложения в голове. Когда

мы думаем глупо, мы составляем глупые предложения. Даже когда мы совершаем невербальную глупость, мы предваряем это действие разговором с собой таким образом, чтобы оно казалось разумным. Слово, одним словом, порождает действие. Этот факт — что глупость в значительной степени является формой речи — дает педагогам конкретный предмет исследования: изучение тех способов вербализации, которые приводят к ненужным неприятностям, неудачам, недоразумениям и страданиям.

<...>

Именно этим обладают врачи и юристы, и именно это могли бы приобрести теоретики образования, если бы приняли метафору педагога как обезболивающего. Однако, разумеется, этим дело вовсе не ограничилось бы. Напротив, это было бы лишь началом. Для завершения трансформации необходимо сделать еще два гигантских шага.

Во-первых, мы должны создать анатомию глупости, включая ее тщательную таксономию. Подобно тому, как врачи выявляли, называли и описывали формы болезней, мы должны выявлять, называть и описывать формы глупости. Затем, разумеется, мы должны разработать два типа учебных программ: во-первых — для подготовки тех, кто обучает будущих учителей, и, во-вторых, набор учебных программ для использования в школах по различным предметам и для детей разных возрастов.

Мой профессиональный опыт не позволяет взять на себя смелость заявить, как именно это можно сделать. Но один момент следует подчеркнуть. По аналогии с медицинскими предписаниями учебные программы необходимо рассматривать как стратегии освобождения учащихся от боли, возникающей как из-за их собственной глупой речи, так и из-за того, что они становятся ее жертвами. Глупость подобна болезни в том смысле, что часть ее, как язвы, мы сами себе наносим, а часть, как оспа, нам наносят другие; иными словами, учащимся нужна защита как от собственной глупости, так и от глупости окружающих. В любом случае, какие бы учебные программы ни разрабатывались, это задача будущего.

<...>

За последние двадцать лет я предпринял несколько попыток создать анатомию глупости, используя, должен добавить, и собственные склонности в этом направлении. Я не претендую на полный успех, но мне удалось выделить тридцать две разновидности глупой речи. К ним относятся некоторые из наиболее очевидных форм, такие как мышление по принципу «или-или», чрезмерное обобщение, неспособность различать факты и выводы, а также так называемая онтологизация — тревожно распространенная тенденция путать слова с вещами.

В оставшейся части этого эссе я хотел бы привести еще несколько примеров, чтобы яснее показать, в устранении чего именно, по моему мнению, должны специализироваться педагоги. Кстати, я отдаю себе отчет, что некоторые не одобряют мое использование слова «глупость» для обозначения подобных языковых практик. По-видимому, они считают это слово слишком резким и оценочным, чтобы соответствовать достоинству образовательного учреждения. Мой коллега Генри Перкинсон, который сам пытался создать анатомию глупости, предпочитает слово «ошибка», как в его книге «Возможности ошибки»^{14, 15}. Но у меня есть другой коллега, Чарльз Вайнгартнер, который предпочитает слово «чушь собачья» (bullshit) не только потому, что подобный тип речи, который мы хотим изучать, заслуживает сурового осуждения, но и потому, что это слово подчеркивает тот факт, что глупость — это по большей части разновидность речи. Я отклонил предложение профессора Вайнгартнера, хотя должен признать, что трудно придумать более воодушевляющую идею, чем университетский каталог с курсами под названиями «Чушь собачья» для начинающих, средних и продвинутых уровней. В любом случае, здесь я буду использовать слово «галиматья»

14 Perkinson, H. J. (1971). *The Possibilities of Error: An Approach to Education*. D. McKay Co.

15 Perkinson, H. J. (1984). *Learning from our mistakes: a reinterpretation of twentieth-century educational theory*. Greenwood Press.

(balderdash) как своего рода компромисс между мягкостью Перкинсона и прямоотой Вайнгартнера. Но как бы мы ни называли эти формы речи — глупостью, ошибками, ерундой, чепухой, вздором или как-либо иначе, — по сути это формы языкового поведения, которые причиняют людям ненужную путаницу, страдание и непонимание.

В одних случаях это сознательные уловки, к которым люди прибегают, чтобы ввести окружающих в заблуждение; в других — это бессознательные привычки, с помощью которых мы обманываем самих себя. В любом случае кто-то становится жертвой.

Существует так много разновидностей белиберды, что я не мог не упомянуть лишь несколько, а остановиться на еще меньшем количестве. Поэтому я выберу только те разновидности, которые имеют некое трансцендентное значение. Последнее предложение — прекрасный пример белиберды, поскольку я понятия не имею, что могут означать слова «трансцендентное значение», и вы тоже. Мне нужно было чем-то закончить это предложение, и, поскольку у меня не было четких критериев отбора примеров, я решил, что здесь самое место для некоторых громких слов. Итак, перед нами первая разновидность белиберды — то, что некоторые называют напыщенностью (pomposity).

Напыщенность — это торжество стиля над содержанием, и, как правило, это не самая злонамеренная форма пустословия. Немного напыщенности на выпускном, безусловно, терпимо. Однако она отнюдь не безобидна. Множество людей ежедневно становятся жертвами напыщенности, ибо люди, использующие замысловатые слова, фразы и предложения, чтобы скрыть собственную несостоятельность, заставляют их чувствовать себя менее значимыми, чем они имеют на это право. Многие люди в преподавательской сфере работают почти исключительно в пространстве напыщенности и не смогли бы функционировать, если бы профессия не сделала эту форму пустословия довольно респектабельной.

В целом, напыщенность не является серьезным недугом среди молодежи,

хотя они легко становятся ее жертвами. Похоже, существует корреляция между напыщенностью и старением, как я сам начинаю замечать. Однако молодые люди сильно страдают от родственной формы пустословия — того, что можно было бы назвать приземленностью (earthiness). Приземленность основана на предположении, что, используя прямую, грубую, часто непристойную лексику, человек говорит более правдиво, чем если бы он соблюдал языковые нормы. Приземленность — это зеркальное отражение напыщенности, поскольку, как и напыщенность, она рассчитывает, что люди будут настолько ослеплены манерой речи, что не заметят отсутствия содержания. Приземленность становится опасной, когда мы убеждаем себя, что грубая лексика является естественным способом выражения искренности или откровенности.

Другая, гораздо более неприятная разновидность пустословия называется эвфемизмом, и ее примером служит само слово «пустословие». Используя это слово, я грешу эвфемизмом. Однако моя вина несопоставима с виной некоторых куда более влиятельных людей.

<...>

В любом случае эвфемизм, похоже, играет все более важную роль в нашей общественной жизни. Нам пришлось терпеть такие выражения, как «ответный защитный удар», «превентивное задержание», «программы умиротворения» и одно из моих любимых — «дезинформация».

<...>

Таким образом, эвфемизм — это та форма пустословия, при которой мы пытаемся использовать язык, чтобы скрыть природу реальности. Как и напыщенность, эвфемизм не всегда вреден, поскольку во многих случаях простой хороший вкус и хорошие манеры требуют его использования. Но когда эвфемизм становится доминирующим способом выражения в нашей институциональной жизни, он опасен и не должен допускаться. То же самое относится и к ближайшему родственнику эвфемизма — словесной магии. Магия слов — это процесс, где язык используется не для сокрытия

реальности, а для ее полной замены. Магия слов — серьезная проблема молодежи, но отнюдь не только ее. Фактически идея о том, что достаточно что-то произнести, чтобы это стало истиной, является фундаментальной стратегией крупнейшей частной компании Америки — рекламы. Рекламная индустрия во многом опирается на население, верящее в магическую силу слов, создающих несуществующие реальности. На улицах можно встретить множество людей, которые, по-видимому, убеждены, что использование средства Listerine¹⁶ улучшит их сексуальную жизнь или что обильное применение универсального порошка Tide укрепит их семейные отношения. На самом деле, если Tide что-то и укрепляет, так это реки, а не семьи, и я не уверен, способна ли наша окружающая среда выдержать эту чушь.

Словесная магия — это древняя форма беллетристики, к которой никогда не следует относиться легкомысленно. Но есть и другая, столь же древняя и, возможно, даже более пагубная. Это то, что некоторые называют фанатизмом. Есть один вид фанатизма, обычно называемый нетерпимостью (bigotry), о котором я ничего не буду говорить не только потому, что он настолько вульгарен и очевиден, но и потому, что учителя очень хорошо о нем осведомлены и прилагают все усилия, чтобы помочь ученикам его преодолеть. Но есть и другие формы фанатизма, которые не столь очевидны и, следовательно, могут быть более опасными. Одна из них — это то, что я называю эйхманизмом, в честь Адольфа Эйхмана, который мастерски организовал отправку около миллиона евреев в газовые камеры, но до конца жизни не видел в своих действиях ничего предосудительного.

Эйхманизм — это та форма вздора, которая принимает за отправную и конечную точку официальные определения, правила и предписания, не обращая внимания на реалии конкретных ситуаций. Язык эйхманизма — это голос организации, поэтому он обычно вежлив, сдержан и даже

любезен — в некотором искусственном, «пластиковом» смысле. Мой друг однажды получил письмо от образцового «мини-Эйхмана», которое начиналось так: «Мы рады сообщить вам, что ваша стипендия на 1981–1982 учебный год отменена». Иными словами, эйхманизм особенно опасен своей полной отстраненностью. Это означает, помимо прочего, что некоторые из самых приятных людей оказываются мини-Эйхманами, и это касается большинства из нас.

Итак, эйхманизм — это холодный, упорядоченный, циничный язык бюрократического мышления, отчужденного от человеческих интересов. Но, по иронии судьбы, существует его версия, которая стала языком жертв такого отчуждения. Я имею в виду людей, настолько подавленных институтами и системами, что они принимают беспрекословно все правила и предписания, устанавливаемые бюрократами. Это принятие часто принимает форму обожествления безличного «они» и «их», как в предложениях: «Они не позволят мне сделать это» или «С ними невозможно справиться». Между тем любая система, какой бы безличной она ни казалась, в конечном счете управляется людьми и, следовательно, подвержена изменениям. Разумеется, нет большого вреда в использовании слова «истеблишмент», если понимать, что это всего лишь метафора организованной власти. Но в той мере, в какой термины «истеблишмент» и «властная структура» предполагают обозначение нечеловеческого агента, постоянно подрывающего индивидуальные человеческие начинания, они равнозначны высказыванию: «Дьявол заставил меня так поступить». Величайшее достижение эйхманизма состоит в том, что в конечном итоге язык угнетателя и язык угнетенного становятся идентичны. И те, и другие приходят к формуле: «Я ничего не могу поделать с тем, что делаю».

Есть еще две разновидности чепухи, требующие краткого пояснения. Первый тип можно назвать суеверием.

Суеверие — это невежество, скрывающееся под маской авторитета. Это убеждение, обычно выражаемое в категорической форме, но не имеющее под собой проверяемого

16 Листерин (Listerine) — торговое название антибактериального ополаскивателя для полости рта.

фактического основания; например, что страна, в которой вы живете, учитывая все обстоятельства, прекраснее всех остальных. Или что религия, в которой вы родились, наделяет вас особым статусом во Вселенной, недоступным другим. Профессия учителя, к сожалению, породила десятки подобных суеверий. Например, убеждение, что люди с университетскими дипломами являются образованными, или что изучение грамматики улучшает письменную речь учащихся, или что знание вообще может быть объективно измерено. Однако, на мой взгляд, самым шатким из всех этих суеверий является выражаемое в разных формах убеждение, что изучение литературы и других гуманитарных дисциплин сделает человека более порядочным, либеральным, терпимым и цивилизованным. Всякий раз, когда кто-то в моем присутствии упоминает эту чушь, я стараюсь напомнить себе, что за последние два десятилетия люди с докторскими степенями в гуманитарных и социальных науках, многие из которых работали на ЦРУ или Пентагоне, ответственны за гибель большего числа людей за одну неделю, чем мафия за все время своего существования.

Наконец, я хочу упомянуть исключительно удручающую форму чуши, популярность которой, похоже, не ослабевает, — лозунги (sloganeering). Лозунги — это в основном ритуальные высказывания, призванные выразить солидарность. Сами эти высказывания могут иметь смысл, совершенно противоположный тому, который вкладывают в них авторы лозунгов, — как, к счастью, устаревшее выражение «Власть народу». Очень немногие из тех, кто его употреблял, действительно хотели, чтобы народ обладал всей полнотой власти, поскольку, будь это возможно, большинство людей, вероятно, немедленно положило бы конец студенческим протестам, движению за

освобождение женщин, черному активизму и другим «проблемным» политическим движениям. На самом деле выражение «Власть народу» означало на деле «Власть нашим людям», что само по себе вполне допустимое стремление, если вы ясно дали понять себе и другим, что именно это и имеете в виду. Главная проблема лозунгов, — независимо от того, выкрикиваются ли они на пикете, произносятся ли на съезде или размещаются на бампере автомобиля, — заключается в том, что они подменяют собою и, более того, отвергают мышление. Молодежь, разумеется, особенно сильно страдает от подобной чепухи, и если бы удалось ограничить ее использование криками на футбольных матчах, это уже было бы прогрессом. Но пока лозунги используются для имитации какой-либо идеи, неважно, от чьего имени они произносятся, у нас есть серьезная проблема, требующая решения.

Я понимаю, что мои способы описания этих форм глупости во многом несовершенны. Я вовсе не утверждаю, что перечисленные мною привычки мышления обязательно являются наиболее разрушительными в интеллектуальном отношении. И даже если некоторые из них таковы, я не обладаю особой компетенцией в том, как помочь нам самим и нашим ученикам их избегать. Мои примеры следует рассматривать лишь как иллюстрации тех типов поведения, которые могли бы стать фокусом усилий педагогов. Однако я должен поспешить добавить: даже если мои примеры не точны, я убежден, что сама модель педагога как помощника, снимающего боль, — верна. Надеюсь, это не покажется самонадеянным, если я замечу, что образование как искусство исцеления разума все еще находится в зачаточном состоянии.

<...>

Перевод и комментарии М. С. Гусельцевой

Neil Postman and his concept of the media ecology of education

Marina S. Guseltseva

Sc.D. (Psychology), Associate professor, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9/4, Mokhovaya Str., Moscow, Russian Federation, 125009), <https://orcid.org/0000-0002-0545-0612>, e-mail: mguseltseva@mail.ru

ABSTRACT The article is devoted to an analysis of the works of educator, media theorist, and cultural critic Neil Postman (1931–2003). He was among the first to advance the idea that modern education is not merely an institution for the transmission of knowledge; rather, its primary task is the critique of contemporary culture. Accordingly, schooling should include the analysis of media as distinct cultural forms that are not anthropologically neutral, since they participate in shaping perception, thought, and the values of modern subjects.

Postman applied a media ecology approach to the educational system, according to which modern individuals must not only use new technologies but also understand their structure, language, underlying ideology, and mechanisms of influence. From the standpoint of the ecology of education, he formulated several ideals for transforming the modern school: to turn schools from places where teachers control students through judgment and punishment into communicative communities of collaborative learning (1); to change methods of assessment, since they foster competition and thereby distract students from the intrinsic joy of learning (2); to move from homogeneous learning environments to heterogeneous groups of students, as homogeneity reinforces social inequality (3); to focus on civic education by teaching younger generations the rights and responsibilities of citizenship (4); to shift the emphasis from individual learning to learning as a process of collective activity (5); to prioritize the socialization of students as persons and citizens, rather than merely as cognitive subjects (6); to make dialogue, questions rather than answers, and collaborative inquiry central priorities in schooling (7). In his work, Neil Postman also criticizes modern education for having lost its sense of purpose and become instrumentalized. His approach is essentially transdisciplinary, integrating pedagogy, media theory, cultural critique, and the philosophy of education.

KEY WORDS methodology, education, school, media ecology, technology, transdisciplinary approach

TO CITE Guseltseva, M. S. (2026). Neil Postman and his concept of the media ecology of education. *Educational Policy*, 25(2), 78–102.

© Guseltseva M. S., 2026

Received: 17.04.2026

Accepted: 04.05.2026

Date of publication: 06.07.2026



■ Редакционная статья / Editorial article

Две стратегии — два курса образовательной политики

О. Н. Смолин

Комитет Государственной думы по науке и высшему образованию. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯСмолин, О. Н. (2026). Две стратегии — два курса образовательной политики. *Образовательная политика*, 25(2), 104–120.

© Смолин О. Н., 2026

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

Поступила: 16.03.2026

Принята: 27.03.2026

Дата публикации: 06.07.2026

**Олег Николаевич СМОЛИН**

д. филос. н., профессор; академик, Российская академия образования; первый заместитель председателя, Комитет Государственной думы по науке и высшему образованию
(103265, РФ, Москва, Охотный ряд, 1),
e-mail: smolin@duma.gov.ru

История вопроса

Больше года страна обсуждала сначала идею, а затем проект документа под названием «Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2036 года» (далее — проект Стратегии). В 2025 г. дискуссии проходили в рабочих группах, а также на Правительственном часе в Государственной думе 11 февраля, в Президиуме Российского союза ректоров 9 июля и на Всероссийском педагогическом съезде 19 августа. Однако в канун 2026 г. на заседании Государственного совета президент России указал правительству на необходимость доработки документа. Цитирую: «Правительством России завершается подготовка Стратегии развития образования до 2036 г. Прделана большая работа, но нужно обязательно отразить в ней вопросы, связанные с переходом на качественно иные принципы, позволяющие каждому человеку быть востребованным, причем на протяжении всей жизни, а также с формированием новых базовых навыков в условиях ускоренного внедрения искусственного интеллекта. Крайне важны и пути реализации Стратегии»¹.

1 Министерство просвещения Российской Федерации. (2025). Владимир Путин призвал продолжать работу по повышению качества подготовки в системе профессионального образования. <https://edu.gov.ru/press/10920/vladimir-putin-prizval-prodolzhat-rabotu-po-povysheniyu-kachestva-podgotovki-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya/>

Таблица 1. Доля государственного финансирования образования
Table 1. Share of government funding for education

Годы	Процент от ВВП
1950-е	10–12%
1970	7%
2006	3,9%
2015	3,6%
2020	3,6%
2023	3,6%
2024	3,3%
2025	3,1%
2026	3,1%
2027	3,2%
2028	3,3%

Источник: по данным Мирового банка, НИУ ВШЭ, Счетной палаты РФ, письма заместителя министра финансов РФ П. А. Кадочникова от 06.11.2025 № 01–06–13/12–107195.
Source: Based on data from the World Bank, HSE University, the Accounts Chamber of the Russian Federation, and a letter from Deputy Minister of Finance of the Russian Federation P. A. Kadochnikov dated November 6, 2025, No. 01–06–13/12–107195.

Некоторые из перечисленных проблем вообще не нашли отражения в проекте Стратегии. Например, там не упомянуто здоровье школьников и студентов, хотя 11 июня 2025 г. этой теме был посвящен специальный (большой) Правительственный час в Государственной думе³.
Сравним два документа с точки зрения предлагаемых путей решения некоторых системных проблем отечественного образования.

1. Финансирование

В постсоветский период российское образование — кроме примерно десяти регионов, в том числе Москвы, — хронически и остро недофинансируется. Доля расходов на образование от валового внутреннего продукта (ВВП) сократилась вдвое по сравнению с советским периодом и продолжает сокращаться (таблица 1).
В СССР, в 1950-е гг. данные расходы составляли 10–12%, в 1970-е — 7%, в первые два десятилетия

3 Осенью 2025 г. Правительственный час в Государственной думе начал проводиться в новом — расширенном и вместе с тем углубленном формате: по относительно узкой теме, но при участии заместителя Председателя Правительства и нескольких министров.

На взгляд автора данной статьи, слабые стороны первой версии проекта Стратегии отнюдь не ограничиваются проблемами, связанными с искусственным интеллектом, но об этом — ниже.

Между тем еще весной 2024-го группа депутатов фракции КПРФ внесла в Государственную думу подготовленный мной совместно с кандидатом философских наук В. А. Лазуткиным проект федерального закона «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» в части реализации принципа “Образование для всех, в течение всей жизни”» (далее — проект закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» или проект закона)².

Любой стратегический документ чего-то стоит, если позволяет решить основные (системные) проблемы в той сфере общественной жизни, для которой он предназначен. В данном случае — системные проблемы образования.

Перечень таких проблем — вероятно, неполный — автор статьи неоднократно формулировал как в теоретическом, так и в практико-политическом плане:

- 1) финансирование (точнее, хроническое недофинансирование) образования;
- 2) статус педагогического работника;
- 3) содержание образования;
- 4) соотношение светского и религиозного образования;
- 5) управление образованием, включая необходимость его деbüroкратизации;
- 6) развитие сети образовательных организаций;
- 7) современные образовательные технологии, включая электронное обучение и использование искусственного интеллекта;
- 8) статус учащегося;
- 9) здоровье учащихся;
- 10) образование инвалидов и иных лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- 11) воспитание (формирование) личности;
- 12) идеология (ценности) образовательной политики.

2 Законопроект № 645714–8 «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» в части реализации принципа “Образование для всех, в течение всей жизни”. <https://sozd.duma.gov.ru/bill/645714-8>

Таблица 2. Финансирование образования из всех источников в различных странах мира (в% от ВВП)
Table 2. Financing of education from all sources in different countries of the world (% of GDP)

Место	Страна	Расходы в% в 2012 г.	Расходы в% в последующие годы
1	Тимор-Лешти	14,0	
2	Лесото	13,0	
3	Куба	12,0	
4	Бурунди	9,2	
5 / 39	Молдова	9,1	5,5 (2018)
6 / 10	Дания	8,7	7,6 (2014)
15 / 8	Норвегия	7,3	8,0 (2016)
26	Конго, Танзания	6,2	
45	Великобритания, Литва	5,6	13,3 (2018)
52 / 67 / 101	США	5,4	5,0 (2014), 13,1 (2020)
57 / 45 / 101	Украина	5,3	5,4 (2017), 13,1 (2020)
69	Гамбия	5,0	
79	Германия	4,6	
91	Хорватия, Румыния	4,3	
98 / 120 / 84	Россия	4,1	3,7 (2016), 14,3 (2018) ⁴

Источник/Source: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). (2025). Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование. Гуманитарный портал. <https://gtmarket.ru/ratings/global-education-expenditure>

XXI века – около 3,5%, а в 2027-м, согласно принятому федеральному бюджету, они составят 3,2%, т.е. сократятся в реальном исчислении. Соответственно, по доле государственных расходов на образование в мире в 2012 г. наша страна занимала 98-е место, в 2018-м – 120-е, в 2022-м – 84-е (таблица 2).

Отсюда – многочисленные проблемы, которые хорошо известны родителям, педагогам и управленцам на местах, но «скромно» замалчиваются федеральными, а иногда и региональными властями.

Что же предлагают нам два документа? Согласно проекту Стратегии (п. 52.2), до 2030 г. должны быть «определены единые подходы (структура и состав) к установлению нормативов финансового обеспечения реализации основных образовательных программ по всем уровням образования».

Этот текст вызывает следующие вопросы:

4 Резкий рост показателя доли расходов на образование связан, видимо, с радикальным изменением методики расчета.

1. почему на определение единых подходов финансирования образования требуется четыре года?
2. Почему за этот срок нельзя определить хотя бы обязательные нормативы финансирования?
3. Будут ли нормативы выстраиваться под существующий и явно недостаточный для развития системы бюджет или все-таки бюджет будет выстраиваться под нормативы?

Что касается планов на 2036 г., то проект Стратегии (и это одно из немногих ее конкретных положений) предусматривает повышение расходов бюджета на 1% от ВВП (п. 61). Порадуемся за тех, чьи дети будут учиться в это время, но отметим, что такой уровень финансирования, как мы увидим ниже, не обеспечит стране экономического прорыва.

Проект закона, внося изменения в статью 5 Федерального закона «Об образовании

в Российской Федерации», требует повышения расходов на образование вдвое в течение трех лет, т. е. примерно с 3,5 до 7% от ВВП.

Показатель 7% появился неслучайно: ни одна страна мира не произвела успешной модернизации и не добилась экономического прорыва при меньших затратах на образование. Насколько сильно Россия нуждается в экономическом прорыве, технологическом суверенитете и технологическом лидерстве?... Замечу лишь, что до сих пор во всем мире именно вложения в образование обеспечивали подготовку более квалифицированных кадров и ответственных граждан, осуществлявших прорыв в экономике. Очевидно, что и в России достижение технологического лидерства без радикального увеличения финансирования образования невозможно.

2. Кадровый кризис: пути преодоления

В проекте Стратегии утверждается: «С 2011 года рост благосостояния учителей стал государственным приоритетом. Было принято решение о повышении средних заработных плат учителей на 30% и устойчивом поддержании их на уровне средней заработной платы по экономике того региона, где учителя работают» (п. 18).

И действительно, самая высокая заработная плата у учителей в пересчете на нагрузку была в 2012 г. Однако после этого:

- заработную плату учителей стали сравнивать не со средней заработной платой по экономике, а с т. н. средним доходом от трудовой деятельности (СДТД), который ниже средней зарплаты на 20–25%. Например, в Омской области в 2024 г. средняя зарплата составляла около 65 тыс. руб., а СДТД — около 50 тыс. руб.;
- рост учительской зарплаты периодически отставал даже от официальной инфляции, в которую верят только официальные лица;

- еще больше он отставал от роста средней заработной платы по стране, в особенности в 2020-х гг.;
- при этом значительно выросла нагрузка на учителя. Например, в Омской области в 2012 г. она составляла 1,3 ставки, а в 2024–2025 учебном году — 1,9 ставки по области и 2,1 ставки — по Омску. Все больше учителей ведут по 40 уроков в неделю, а некоторые и по 50. В советский период такое не могло присниться даже в кошмарном сне.

Между тем задача достижения технологического лидерства выводит на

**ПО ДОЛЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
РАСХОДОВ НА ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ
В 2012 Г. НАША СТРАНА ЗАНИМАЛА
98-Е МЕСТО, В 2018-М — 120-Е,
В 2022-М — 84-Е**

первый план три фигуры: ученый, инженер и учитель (преподаватель), способный подготовить ученого и инженера.

В этом смысле педагог — работник не сферы обслуживания и не только социальной сферы, но системы воспроизводства самого

человека как квалифицированного работника, гражданина и многосторонней личности. Однако кадровая ситуация в образовании, особенно школьном, в большинстве регионов явно кризисная.

Согласно официальной статистике, неоднократно озвученной властями, дефицит учительских кадров в стране минимален. По данным Минпросвещения РФ, в 2022–2023 учебном году в стране существовало от 11 до 30 тыс. свободных рабочих мест для учителей, причем к осени 2024 г. количество вакансий сократилось на 19%.

По данным представленной на Всероссийском педагогическом съезде 19 августа 2025 г. презентации министра просвещения С. С. Кравцова, дефицит учителей по отдельным предметам в основной и старшей школе — менее 2%⁵.

5 Национальный центр «Россия». (2025). *Всероссийский педагогический съезд*. https://russia.ru/broadcasts/vserossiiskii-pedagogiceskii-sieezd?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com

У педагогов эти цифры вызывают крайнее удивление. И неслучайно: согласно расчетам Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС при Президенте РФ, при более или менее нормальной нагрузке в стране не хватало бы 250 тыс. учителей.

Представители федеральных профильных министерств неоднократно заявляли о росте популярности учительской профессии на том основании, что увеличивается количество заявлений на поступление в педагогические вузы и на педагогические специальности вообще.

Однако, по данным министра труда А. О. Котякова, «каждый четвертый студент педагогической специальности бросает обучение. На второй год после выпуска трудоустраиваются 78%, при этом работает преподавателями менее 42% от общего количества обучившихся»⁶. Это можно было бы считать нормальным отсевом, если бы утечка кадров из школы во многих регионах не приобрела драматического характера. Но обо всем этом в проекте Стратегии нет ни слова.

Соответственно, радикально различаются меры, предложенные проектом Стратегии и проектом закона в отношении повышения статуса педагогического работника.

Проект Стратегии обещает нам, что к 2036 г. будут «введены единые подходы к системе оплаты труда педагогических работников (структура, принципы формирования базовой части, компенсационных и стимулирующих выплат), сокращающие меж- и внутри региональные диспропорции» (п. 53.2).

Сокращение внутри- и межрегиональных различий — задача, конечно, важная:

в настоящее время оплата учительского труда по регионам разнится примерно в шесть раз. Однако вводить единые подходы к оплате педагогического труда на протяжении четырех лет — это, мягко говоря, скорость черепахи. Похоже, авторы Стратегии то ли забыли, то ли пытаются пересмотреть прямые поручения Президента правительству: пилотный проект по оплате труда педагогов в 2026 г. и новые системы оплаты — в 2027 г.⁷

Так, на заседании Госсовета 27 декабря 2023 г. президент Российской Федерации заявил: «...нужно совершенствовать, делать более справедливыми механизмы оплаты труда педагогов. И прежде всего заметно увеличить

доходы учителей в тех регионах, где сейчас они существенно ниже, чем в среднем по стране. [...] Я прошу Правительство предложить системные решения проблемы оплаты труда учителя»⁸.

А выступая на XIII съезде Федерации независимых профсоюзов России 29 октября 2024 г., президент продолжил:

«... напомним правительству, что уже со

следующего года должно начаться внедрение новой модели оплаты труда бюджетников, включая работников здравоохранения..., образования, науки и культуры.

Сначала мы отработаем ее в рамках пилотных проектов в субъектах Федерации, а затем — перед Правительством стоит сложная и финансово емкая задача... с 2027 г. перевести оплату труда всех сотрудников бюджетной сферы на так называемые отраслевые системы, задача которых не только добиться роста доходов специалистов. Но принципиально важно устранить разрыв в их зарплатах, которые сейчас

СОГЛАСНО РАСЧЕТАМ ЦЕНТРА ЭКОНОМИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАНХИГС ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РФ, ПРИ БОЛЕЕ ИЛИ МЕНЕЕ НОРМАЛЬНОЙ НАГРУЗКЕ В СТРАНЕ НЕ ХВАТАЛО БЫ 250 ТЫС. УЧИТЕЛЕЙ

6 Редакция сайта ТАСС. (2025). Котяков: каждый четвертый студент педагогической специальности не заканчивает обучение. <https://tass.ru/obschestvo/23801049>

7 Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (пункт 2, подпункт «н»).

8 Официальные сетевые ресурсы Президента России. (2023). Заседание Государственного Совета. <http://kremlin.ru/events/president/news/73188>

Таблица 3. Количество общеобразовательных школ в России
Table 3. Number of secondary schools in Russia

Год	Количество общеобразовательных школ в России
1990/91	69,7 тыс.
1995/96	70,2 тыс.
2000/01	68,1 тыс.
2005/06	62,5 тыс.
2006/07	60,3 тыс.
2007/08	57,3 тыс.
2008/09	55,1 тыс.
2009/10	52,4 тыс.
2010/11	50,1 тыс.
2011/12	47,7 тыс.
2012/13	46,2 тыс.
2013/14	44,7 тыс.
2014/15	44,1 тыс.
2015/16	43,4 тыс.
2016/17	42,6 тыс.
2017/18	42 тыс.
2018/19	41 тыс.
2019/20	40,5 тыс.
2020/21	40,3 тыс.
2021/22	39,9 тыс.
2022/23	39,44 тыс.
2023/24	38,89 тыс.

Источник/Source: Бондаренко, Н. В., Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., Зорина О. А., Кузнецова В. И., Озерова, О. К., Портнягина, О. Н., Шкалева, Е. В., & Шугаль, Н. Б. (2024). *Индикаторы образования: 2024: статистический сборник.* ИСИЭЗ ВШЭ.

заметно отличаются от региона к региону, даже в соседних регионах, что, совершенно несправедливо»⁹.

Напротив, проект закона в части оплаты педагогического труда вполне конкретен, а именно: «Размер *средней ставки* заработной платы и должностного оклада педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений должен: для воспитателей дошкольных образовательных учреждений,

учителей... *превышать средний размер оплаты труда* в соответствующем субъекте Российской Федерации и быть не меньше, чем *средний размер оплаты труда в целом по Российской Федерации*».

Подчеркну: речь идет об оплате труда педагогов за одну ставку (базовый оклад), что предполагалось по смыслу Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597.

Эти нормы предполагается реализовать поэтапно в течение трех лет, в результате чего кадровый кризис в образовании, безусловно, прекратится.

3. «Оптимизация» сети образовательных организаций: сельская школа

Авторы проекта Стратегии утверждают: «В эти годы были также реализованы такие крупномасштабные проекты, как... проекты по сохранению и развитию сельских школ» (п. 19).

Этот текст звучит как горькая ирония. Согласно статистике, в 1990 г. в России было 69 700 школ, а по последним данным за 2023–2024 учебный год, их осталось 38 890 (таблица 3).

При этом в «лихие» 90-е количество школ уменьшилось чуть более чем на тысячу; остальные же были частично укрупнены, но в основном закрыты в XXI веке.

К сожалению, официальная статистика не содержит данных о том, сколько школ сократилось в результате их объединения, а сколько было ликвидировано. Но очевидно, что вторых гораздо больше, чем первых. Стандартный аргумент в пользу сокращения числа школ состоит в том, что их закрывали в результате уменьшения числа учащихся. Однако с 2005 по 2023 г. количество школ в стране сократилось на 62%, а число учеников увеличилось на 15%.

В действительности массовое закрытие школ, особенно сельских, — это результат т. н. оптимизации вообще и подушевого финансирования в частности. При финансировании по количеству детских «душ» небольшая школа неизбежно умирает, а чаще всего такие школы находятся (если не сказать «находились») именно в селе.

9 Официальные сетевые ресурсы Президента России. (2024). Съезд Федерации независимых профсоюзов России. <http://kremlin.ru/events/president/news/75434>

В отличие от проекта Стратегии, проект закона содержит вполне конкретные нормы, а именно:

- финансирование сельской школы по смете, независимо от количества детских «душ»;
- возможность ликвидации либо реорганизации сельской школы не по решению некоей комиссии (на которое можно повлиять), как в настоящее время, но по решению схода граждан¹⁰;
- дополнительные социальные гарантии для сельских педагогов, включая 25% надбавку к заработной плате и восстановление коммунальных льгот в полном объеме¹¹.

Указание на невозможность реорганизации без согласия сельского схода связано с практическим опытом, когда начиная с 2005–2006 учебного года, ликвидация сельской школы проводилась в два этапа: сначала небольшая школа объявлялась филиалом более крупной, что не противоречило закону,

РАДИКАЛЬНО РАЗЛИЧАЮТСЯ МЕРЫ, ПРЕДЛОЖЕННЫЕ ПРОЕКТОМ СТРАТЕГИИ И ПРОЕКТОМ ЗАКОНА В ОТНОШЕНИИ ПОВЫШЕНИЯ СТАТУСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА

10 «Ликвидация и (или) реорганизация муниципальных сельских дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций допускается только с согласия схода жителей соответствующих поселений».

11 «Педагогическим работникам государственных и муниципальных образовательных организаций дошкольного образования и государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, расположенных в сельской местности и поселках городского типа, выплачивается ежемесячная надбавка к заработной плате в размере 25% базового оклада педагогического работника соответствующей образовательной организации. Педагогические работники, проживающие и работающие в сельских населенных пунктах, рабочих поселках (поселках городского типа), и проживающие совместно с ними члены их семей имеют право на предоставление компенсации расходов на оплату жилых помещений и коммунальных услуг в полном объеме, независимо от размера и типа жилого помещения. Коммунальные льготы для сельских педагогов предусматривались нормативными правовыми актами в дооктябрьский период, в советский период, начиная с 1930-х гг., и были установлены Законом РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1. Однако затем они были поэтапно сокращены Федеральным законом от 22.08.2004 № 122-ФЗ, Федеральным законом от 29.12.2010 № 439-ФЗ, а также действующим Федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и целиком переданы на усмотрение субъектов РФ.

а затем этот филиал ликвидировался, что формально также являлось законным.

4. Цифровизация образования. Искусственный интеллект

Среди нерешенных задач в проекте Стратегии отмечается следующая: «Цифровая зрелость системы образования не соответствовала уровню цифровизации в обществе и экономике» (п. 27).

Такая формулировка не точна и недостаточно конкретна.

Во-первых, поскольку отечественная система управления крайне бюрократизирована, цифровизация прежде всего коснулась именно ее. Однако бюрократизация в этом случае зачастую не сократилась, а выросла. Во-вторых, российская школа, скорее, «перецифрована» с точки зрения управления: цифровые журналы

и дневники дублируют аналоговые; получить в библиотеке бумажные книги невозможно; ученики и родители принудительно перемещаются в «Сферум», МАХ и т. п.

Автору этих строк приходят десятки родительских писем с протестом против системы, которая не допускает ребенка, не зарегистрированного в государственных информационных системах, к основному и тем более единому государственному экзамену. При этом один из лучших экспертов в области информационных технологий Н. И. Касперская утверждает: «Когда мы что-то цифровизируем, мы обязательно должны иметь дубль в бумаге... Задача — отказаться от бумаги к 2030 г. — это диверсия под государственное управление. На мой взгляд, это просто государственная измена»¹².

12 Глуховский, И. (2025, 16 июля). Наталья Касперская: «Задача "отказ от бумаги к 2030 году" — это диверсия под госуправление». Аргументы недели. <https://argumenti.ru/society/2025/07/958889>

В-третьих, электронное обучение в высшем образовании действительно долгое время искусственно тормозилось, что вылилось:

- 1. в радикальное отставание в развитии цифровых университетов в допандемийный период по сравнению с геополитическими конкурентами (таблица 4);

Таблица 4. Распространение электронных университетов в Европе и Азии в 2013 г.

Table 4. Spread of e-universities in Europe and Asia in 2013

Регион/страна	Количество электронных университетов в 2013 г.
Европа	
Болгария, Венгрия, Литва, Норвегия, Словакия	1
Австрия, Греция, Кипр, Латвия, Эстония	2
Дания, Польша	3
Бельгия, Швейцария	4
Ирландия, Турция	5
Португалия, Финляндия	6
Нидерланды	8
Италия	12
Франция	32
Германия	33
Испания	38
Великобритания	40
Всего	214
Юго-Восточная Азия	
Вьетнам, Таиланд, Пакистан, Бангладеш	2
Гонконг	3
Филиппины	4
Малайзия	6
Китай	8
Индия	15
Всего	44

Источник: по данным В. П. Тихомирова, в 2013 г. — председателя экспертного совета по вопросам электронного образования и информационным технологиям при Комитете Государственной думы Шестого созыва по образованию.

Source: based on data from V. P. Tikhomirov, who in 2013 served as Chairman of the Expert Council on Electronic Education and Information Technologies under the Education Committee of the State Duma of the Sixth Convocation.

Таблица 5. Уровень развития цифровых навыков выше базового у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования, в России и странах Европейского союза (2022)

Table 5. The level of development of digital skills is above the basic level among students enrolled in secondary vocational and higher education programs in Russia and the countries of the European Union (2022)

Навыки	Россия	Евросоюз
Навыки работы с программным обеспечением	68%	81%
Цифровые коммуникативные навыки	95%	96%
Цифровые навыки работы с информацией	33%	78%
Цифровые навыки решения задач	35%	79%

Источник/Source: Бондаренко, Н. В., Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., Зорина О. А., Кузнецова В. И., Озерова, О. К., Портнягина, О. Н., Шкалева, Е. В., & Шугаль, Н. Б. (2024). *Индикаторы образования: 2024: статистический сборник.* ИСИЭЗ ВШЭ.

- 2. в «утечку умов», происходившую через порталы типа Coursera и другие зарубежные электронные университеты, как минимум, в период до введения радикальных санкций в 2022 г.¹³;
- 3. в отставание российских студентов в овладении навыками работы с информацией по сравнению со студентами Евросоюза (таблица 5).

Если верить исследованию Высшей школы экономики, которая по поручению правительства занимается сбором и исследованием статистики в области образования, российские студенты находятся на мировом уровне по развитию коммуникативных навыков в интернете, но при этом цифровые навыки решения задач у них значительно ниже (таблица 6).

В период пандемии российская высшая школа была в ускоренном порядке переведена на дистанционные образовательные технологии, точнее, на надомное обучение с использованием компьютеров, ибо «говорящую голову» преподавателя в Zoom вряд

13 На портале Coursera, по данным на 2017 г., Россия была крупнейшим и самым быстрорастущим неанглоязычным регионом (более 1 млн слушателей). По этому показателю наша страна располагалась на пятом месте, тогда как по численности населения — на девятом.

Таблица 6. Цифровые навыки решения задач у студентов по уровню образовательных программ (2022 г., в процентах)
Table 6. Digital problem solving skills of students by level of educational programs (2022, percentage)

Навыки	Среднее профессиональное образование	Высшее образование
Поиск, загрузка, установка и настройка программного обеспечения	13%	20%
Навыки использования онлайн-сервисов покупки товаров или услуг	53%	69%
Навыки использования онлайн-сервисов продажи товаров или услуг	11%	17%
Навыки использования онлайн-сервисов для финансовых операций (интернет-банкинг)	57%	69%
Дистанционное обучение	31%	37%
Поиск вакансий (через сервисы hh.ru, Работа.ру, Superjob и др.)	7%	11%

Источник/Source: Ibid.

ли можно считать полноценным электронным обучением с применением дистанционных образовательных технологий. Однако в постпандемийный период в этой области, как минимум, не наблюдается роста (таблица 7).

В перечне задач проект Стратегии отмечает: «... обеспечение эффективного и этичного использования в системе образования современных технологий, включая технологии искусственного интеллекта» (п. 48.12).

А среди ожидаемых результатов называет следующий:

«сформирована нормативно-правовая база безопасного, этичного, целесообразного использования цифровых технологий и применения искусственного интеллекта в системе образования, с опорой на принцип, что использование цифровых технологий обучающимся — его право, его возможность, но не обязанность» (п. 52.8).

«Этичное использование», видимо, означает «не вредящее нравственности». Что понимается под «эффективностью» использования искусственного интеллекта, знают, кажется,

только авторы текста. Но в любом случае возникают вопросы о том, можно ли применять искусственный интеллект во вред развитию интеллекта естественного, а равно здоровью учеников и студентов, а также богатству психологической структуры личности и т. п.?

Опуская несовершенство данных формулировок, отметим в качестве позитива указание на право (добровольность), а не обязанность использования цифровых технологий в образовании, которое, однако, как уже отмечалось, идет вразрез с реальностью.

Проект закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни», дополняя статью 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» частью 6, предусматривает следующие нормы:

- обязательное письменное согласие обучающихся школ и колледжей либо их родителей на обучение с применением дистанционных образовательных технологий;
- обязанность государства в условиях чрезвычайного положения, чрезвычайной ситуации, режима повышенной готовности, требующих перевода обучения в дистанционный формат, обеспечить школьников и студентов колледжей необходимыми условиями такого обучения (компьютеры, широкополосный интернет и т. п.).

Одновременно законопроект снимает препятствия для развития электронных университетов.

Таблица 7. Численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры с применением исключительно дистанционных образовательных технологий

Table 7. Number of students enrolled in bachelor's, specialist's, and master's programs using exclusively distance learning technologies

Учебные годы	Доля студентов
2020/2021	1,8%
2021/2022	1,3%
2022/2023	1,3%

Источник/Source: Ibid.

5. Доступность образования: школа

Авторы проекта Стратегии считают проблему решенной, что дважды отмечается в тексте.

П. 14 гласит: «Обеспечены общедоступность и бесплатность среднего общего образования...».

П. 34 продолжает: «Все дети, проживающие на территории Российской Федерации, имеют доступ к получению бесплатного начального общего, основного общего и среднего общего образования».

В действительности, общедоступность старшей, а иногда и основной школы ограничена профилизацией и конкурсным отбором. Например, в Москве практически вся старшая школа сделана профильной, причем в профильные классы ученики проходят по конкурсу после окончания основной школы, а иногда и раньше.

Летом 2024 г. автор данной статьи получил обращения московских родителей, детей которых отказывались принимать в десятый класс, и обратился сначала в Департамент образования города Москвы, полагая, что речь идет об эксцессе исполнителя. Однако ответ из Департамента подтвердил, что руководство школ действовало в соответствии с московским нормативным правовым актом. Лишь второе обращение, на сей раз в Генеральную прокуратуру, дало результат: высший надзорный орган признал несоответствие законодательству локальных актов ГБОУ г. Москвы «Школа № 771» и «Школа № 57», регламентирующих условия для зачисления выпускников основной школы в десятые классы.

«В целях соблюдения прав учащихся 9-х классов на получение среднего общего образования прокуратурой г. Москвы 27.09.2024 руководителю Департамента образования и науки г. Москвы (далее — Департамент) указано на необходимость исключения фактов нарушения прав обучающихся на поступление в десятые классы. Департаментом всем обучающимся, завершившим основное общее

образование, предоставлена возможность получения среднего общего образования в образовательных организациях города.

Кроме того, для пресечения нарушений прав обучающихся, исключения социальной напряженности Генеральной прокуратурой Российской Федерации министру просвещения Российской Федерации С. С. Кравцову направлена информация о необходимости принятия дополнительных мер по обеспечению гарантий доступности обучения несовершеннолетних в 10–11 классах»¹⁴.

В итоге Департамент государственной общеобразовательной политики и развития дошкольного образования Минпросвещения

России направил руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, письмо от 02.10.2024 № 03–1389

С 2005 ПО 2023 ГОД КОЛИЧЕСТВО ШКОЛ В СТРАНЕ СОКРАТИЛОСЬ НА 62%, А ЧИСЛО УЧЕНИКОВ УВЕЛИЧИЛОСЬ НА 15%

о принятии мер в целях предупреждения нарушения прав несовершеннолетних на обучение по программам среднего общего образования. В письме отмечается:

«Согласно п. 2 Порядка¹⁵, прием на обучение по основным общеобразовательным программам за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов проводится на общедоступной основе. Порядок обеспечивает прием всех граждан, имеющих право на получение общего образования соответствующего уровня и проживающих на закрепленной территории».

В случае распространения на всю страну действия Федерального закона от 01.04.2025 № 40-ФЗ «О проведении эксперимента по расширению доступности среднего

14 Письмо первого заместителя Генерального прокурора Российской Федерации А. В. Разинкина от 18.12.2024 № 21/1-561-2024.

15 Приказ Министерства просвещения России от 2 сентября 2020 г. № 458 «Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/>

профессионального образования" (этот документ в публицистике именуется «циркуляром о кухаркиных детях»), а также расширяющего перечень регионов его применения Федерального закона от 29.12.2025 № 571-ФЗ, общедоступность старшей школы будет ограничена по результатам основного государственного экзамена.

Напротив, проект закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» сохраняет общедоступность школьного образования в полном объеме.

6. Доступность образования: средние профессиональные учебные заведения

И эту проблему авторы проекта Стратегии также считают решенной. Цитирую п. 35: «Среднее профессиональное образование в России является общедоступным. Общая численность обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования — 3,85 млн студентов, из них более 60% обучаются бесплатно».

Однако, во-первых, согласно статье 43 Конституции РФ, среднее профессиональное образование в стране не только общедоступно, но и бесплатно. Между тем 40% студентов СПО, в т. ч. около 8% тех, кто осваивает программы подготовки квалифицированных рабочих¹⁶, платят за «бесплатное» образование. Но об этом грубейшем нарушении Конституции в проекте Стратегии нет ни слова.

Во-вторых, авторы проекта Стратегии, по-видимому, считают платное образование общедоступным, если при этом отсутствует конкурсный отбор. Однако такое образование доступно лишь для тех, кто располагает необходимыми средствами. По этой логике можно объявить общедоступными, например, квартиры и дорогие автомобили.

В-третьих, многие техникумы и колледжи и в настоящее время отбирают студентов по среднему баллу аттестата, а в случае

распространения на всю страну двух вышеназванных законов («циркуляров о кухаркиных детях») будут принимать поступающих по результатам основного госэкзамена. В этом случае конкурсный отбор будет присутствовать в полном объеме. Но и об этом проект Стратегии не упоминает.

Проект федерального закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» сохраняет общедоступность и бесплатность среднего профессионального образования в соответствии с Конституцией РФ, хотя необходимо признать, что ее 43-я статья написана непрофессионально: общедоступным и бесплатным должно было быть начальное профессиональное образование (подготовка квалифицированных рабочих), а образование среднее профессиональное (подготовка специалистов среднего звена), как и высшее образование, в советский период было и должно быть бесплатным на конкурсной основе.

7. Доступность образования: вузы

П. 36 проекта Стратегии гласит:

«После освоения школьных программ общего образования, программ подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена все имеют возможность поступить на конкурсной основе в университет по выбранной специальности за счет государственных средств. По образовательным программам высшего образования обучаются 4,43 млн студентов, из них около 50% обучаются бесплатно».

Однако, во-первых, по сравнению с советским периодом количество бюджетных студентов в расчете на 10 тыс. населения сократилось с 219 человек в 1980 г. до 137,9 в 2024 г. При этом по состоянию на 2024 г. бесплатно обучались 46,6% студентов вузов¹⁷.

Во-вторых, Федеральный закон от 21.04.2025 № 85-ФЗ «О внесении изменений в статью 70 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"» (в публицистике именуется законом «об удвоении ЕГЭ»)

¹⁶ Бондаренко, Н. В., Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., Зорина О. А., Кузнецова В. И., Озерова, О. К., Портнягина, О. Н., Шкалева, Е. В., & Шугаль, Н. Б. (2024). Индикаторы образования: 2024: статистический сборник. ИСИЭЗ ВШЭ.

¹⁷ Данные «Российских статистических ежегодников» (2017–2023 гг.). <https://rosstat.gov.ru/>

Таблица 8. Количество бюджетных студентов в расчете на 10 тыс. населения

Table 8. Number of budget students per 10,000 population

Год	Количество в расчете на 10 тыс. населения
1980 (СССР)	219
1994 (РФ)	171
1996 ¹⁹	не менее 170
2000	192
2010	183
2012 ²⁰	800 студентов на 10 тыс. человек в возрасте от 17 до 30 лет
2016	130
2020	125
2021	132,3
2024	137,9

Источник/Source: Законопроект № 645714–8 «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» в части реализации принципа “Образование для всех, в течение всей жизни”». <https://sozd.duma.gov.ru/bill/645714-8>

устанавливает возможность приема выпускников средних профессиональных учебных заведений в вузы лишь в случае продолжения обучения по профилю. В остальных же случаях они будут приниматься по результатам ЕГЭ. Тем самым закон фактически превращает подготовку рабочих кадров в рамках СПО в «тупиковую ветвь» образования: задача получить высокие баллы ЕГЭ для них практически нереальна, поскольку, с одной стороны, количество занятий по общеобразовательным предметам в системе СПО гораздо меньше, чем в школе; а с другой стороны, деньги на репетиторов у абсолютного большинства отсутствуют.

В-третьих, более того, Федеральный закон от 23.05.2025 № 114-ФЗ «О внесении изменений в статьи 101 и 104 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”»¹⁸ ограничивает возможности получения высшего образования и на платной основе, что делает его менее доступным вообще, а для

выпускников СПО по программам подготовки рабочих кадров практически сводит такую возможность к нулю.

В итоге нормативные акты, именуемые в публицистике законами «об удвоении ЕГЭ», о «кухаркиных детях» и об ограничении платного приема в вузы приведут к сокращению доли лиц с высшим образованием в составе молодежи, работающих граждан и населения в целом, к нарушениям прав граждан на высшее образование и, в конечном счете, к снижению образовательного уровня населения и замедлению технологического прогресса.

Напротив, проект закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни»:

- а) требует увеличения числа бюджетных мест для студентов до 220 на 10 тыс. населения, т.е. до показателей советского периода (таблица 8);
- б) не ограничивает возможности получения платного высшего образования.

8. Доступность образования: дополнительное образование детей

В этой области проект Стратегии констатирует: «обеспечивается высокий уровень доступности и охвата дополнительным образованием детей» (п. 37).

Соответственно, в п. 64 устанавливается: «Мониторинг реализации Стратегии предполагает всесторонний анализ ситуации, складывающейся в области образования, в том числе в сфере... дополнительного образования детей...».

Наконец, главное: к 2036 г. в сфере дополнительного образования детей проект Стратегии обещает «... предоставление возможности детям, независимо от места жительства и социального статуса, развивать творческие способности, мышление, физическую активность и коммуникативные навыки, создавая условия для самореализации и выбора будущей профессиональной траектории» (п. 51.5).

¹⁸ Федеральный закон от 23.05.2025 № 114-ФЗ “О внесении изменений в статьи 101 и 104 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202505230017>

¹⁹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. <https://base.garant.ru/70291362/>

²⁰ Ibid

Однако, во-первых, неясно, чем предполагаемый результат Стратегии по существу отличается от констатации существующей ситуации;

во-вторых, достижение такого результата проверке не поддается;

в-третьих, данная формулировка гораздо менее конкретна, чем формулировка Указа Президента № 599 от 7 мая 2012 г., которая предусматривала охват дополнительным образованием 75% всех детей, причем половина из них должна была получать такое образование за счет федерального бюджета²¹;

в-четвертых, в различных регионах России ситуация с платностью/бесплатностью дополнительного образования детей отличается радикально. По опыту близких людей автору хорошо известно, что, например, дошкольное образование в Москве весьма доступно по цене, но при этом музыкальные и иные занятия для воспитанников детских садов, а также занятия по подготовке к школе первоклассников обходятся дороже, чем питание и уход.

Проект закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» фактически воспроизводит норму Указа Президента от 7 мая 2012 г. № 599. Цитирую: «За счет федерального бюджета осуществляется финансовое обеспечение обучения по дополнительным образовательным программам не менее 40 процентов детей в возрасте от пяти до восемнадцати лет».

Исполнение данного Указа в этой части в предыдущий период было полностью провалено. Более того, задавая вопросы высокопоставленным государственным чиновникам, представляющим структуру Правительства РФ, о реализации указа в части гарантий дополнительного образования детей, автор ни разу не смог получить внятного ответа о том, какая именно доля детей в регионах получала такое образование за счет федерального бюджета. Но совершенно очевидно, что эта доля была ничтожной. В свое время заместитель Председателя

Правительства РФ О. Ю. Голодец на заседании национального координационного совета при Правительстве РФ по поддержке молодых талантов ответила автору статьи, что представители социального блока в правительстве выносили этот вопрос на разногласия с Минфином, однако им отказали.

Авторы законопроекта «Об образовании для всех, в течение всей жизни» попытались вернуть данную норму указа, как минимум, в поле общественного обсуждения.

9. Образование инвалидов: коррекционное и (или) инклюзивное

Проект Стратегии минимум дважды упоминает инклюзивное образование. В частности, в п. 12 появление инклюзивного образования признается одним из достижений образовательной политики 1990-х гг. Однако ключевым в данном случае является п. 53.15, который устанавливает следующий ожидаемый результат к 2036 г.: «В не менее чем 25% образовательных организаций созданы условия для качественного доступного инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью».

Напомню, что в государственной программе «Доступная среда»²² предполагалось, что уже к 2020 г.:

«Доля дошкольных образовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, в общем количестве дошкольных образовательных организаций составит 18,5%».

«Доля общеобразовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, в общем количестве общеобразовательных организаций составит 22,9%».

«Увеличение удельного веса числа профессиональных образовательных

21 Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». <https://base.garant.ru/70170946/>

22 Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда"» (с изменениями на 2 декабря 2025 г.). <https://base.garant.ru/72216666/>

организаций и образовательных организаций высшего образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья до 25% к 2020 г.».

Как видим, заметного роста показателей нет. Но в данном случае дело в другом.

Во-первых, в проекте Стратегии нет ни слова о коррекционных школах, которые в действующем законе именуются отдельными образовательными организациями для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (статья 79), а также о необходимости их сохранения и развития. Создается впечатление, что авторы документа ориентированы

на тотальную инклюзию, которая с неизбежностью превращается в псевдоинклюзию.

Во-вторых, превращение в псевдоинклюзию неизбежно, поскольку ценой колоссальных затрат можно создать доступную среду в каждой школе (хотя лучше потратить средства на другие цели, например, на остро необходимое повышение статуса педагогических работников), однако даже в каждой четвертой школе (25%) невозможно обучить всех педагогов системе Брайля или жестовому языку, а тем более выработке развития устной и письменной речи у детей с нарушениями слуха, навыкам работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, не говоря уже о детях с тяжелыми множественными нарушениями развития. На взгляд автора статьи, принципом образовательной политики должна быть инклюзия в пределах возможного и, добавлю, разумного.

Инклюзивное образование не может быть самоцелью; целью должна быть инклюзивная жизнь, в которую можно войти как из инклюзивной, так и из коррекционной школы. А условие такого вхождения — качество образования, соответствующее уровню

способностей, которое при псевдоинклюзии неизбежно падает.

Проект федерального закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» предусматривает параллельное развитие коррекционного и инклюзивного образования и, в частности, содержит следующие положения:

- признание всех учащихся с инвалидностью также учащимися с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов без ОВЗ не бывает и быть не должно);
- запрет ликвидации (реорганизации) коррекционных адаптивных школ без согласия общего собрания родителей;

- 25% надбавка для педагогов, обучающихся, воспитывающих инвалидов и иных лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- установление права первоочередного приема инвалидов и иных лиц с ограниченными возможностями здоровья в организации

среднего профессионального образования.

Такой подход не только обеспечит более высокое качество образования данной категории граждан, но и поможет решению поставленной правительством России задачи увеличения доли инвалидов в составе трудовых ресурсов страны²³.

10. Образование формализованное или творческое: ЕГЭ и ОГЭ

Одно из главных различий между двумя рассматриваемыми документами — отношение

23 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2024 г. № 2401-р «Об утверждении Концепции по повышению уровня занятости инвалидов в Российской Федерации на период до 2030 г. и плана мероприятий по реализации Концепции по повышению уровня занятости инвалидов в Российской Федерации на период до 2030 г.: инвалиды, трудовой и кадровый ресурс». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409520665/>

**НА ВЗГЛЯД АВТОРА СТАТЬИ,
ПРИНЦИПОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПОЛИТИКИ ДОЛЖНА БЫТЬ
ИНКЛЮЗИЯ В ПРЕДЕЛАХ
ВОЗМОЖНОГО И, ДОБАВЛЮ,
РАЗУМНОГО**

к формализации образовательного процесса, в т. ч. в области контроля его результатов. Речь идет, прежде всего, о едином государственном экзамене и его аналоге — основном государственном экзамене по окончании основной школы.

Проект Стратегии положительно оценивает введение в России единого государственного экзамена, стандартизированных контрольно-измерительных материалов и тестоподобных заданий. Цитирую: «введен механизм объективной и независимой оценки знаний выпускников школ — единый государственный экзамен (ЕГЭ), который совместил выпускные экзамены в школе и вступительные экзамены в вузы, сведя до минимума субъективные факторы оценивания» (п. 14).

Напротив, проект федерального закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» исходит из представления о том, что вреда от введения формализованных (чтобы не сказать — формалистических) процедур контроля образовательных результатов значительно больше, чем пользы. В частности, отрицательно оцениваются следующие последствия ЕГЭ.

1. Разрушение системы общего среднего образования.

Поскольку финансовая (репетиторы) и жизненная (место в престижном вузе) цена ЕГЭ крайне высока, то большинство старшеклассников прекращают изучение почти всех предметов, кроме тех, которые собираются сдавать в форме ЕГЭ. Результат — очевидное падение общеобразовательного уровня молодежи, что подтверждается социологическими исследованиями.

2. Формирование фрагментарной картины мира и стереотипного («клипового») мышления.

Подготовка к ЕГЭ даже по предметам естественно-математического цикла, как правило, сводится к выявлению (преимущественно репетиторами) наиболее типичных заданий и их многократному

решению старшеклассниками («натаскиванию, дрессировке»). Если же, как это произошло с профильной математикой в 2025 г., тестологи включают в ЕГЭ нестандартные, творческие задания, у большинства выпускников это вызывает серьезные трудности, а у родителей и репетиторов — возмущение.

3. Резкое падение воспитательной функции учебных предметов, особенно гуманитарных.

Поскольку гуманитарные предметы крайне плохо поддаются формализации, а контрольно-измерительные материалы ЕГЭ, по сути, именно ее и предполагают, то история сводится к фактам (зачастую не самым важным), литература — к художественным особенностям и т. п.

Нравственное содержание гуманитарных предметов неизбежно вымывается.

С ними происходит то, что может быть выражено словами пушкинского Сальери: «Музыку я разъял, как труп».

ЕГЭ отнимает наиболее важное для формирования

нравственных качеств человека время, превращая юность в период прагматического «натаскивания» на результат как главный символ успеха. Личность подростка оказывается в состоянии отчуждения от культуры.

4. Замена подлинного образования «образовательными услугами».

При подготовке к ЕГЭ:

- главной фигурой в образовании становится не учитель, но репетитор;
- личностные отношения заменяются функциональными (обезличенными);
- развитие творческих способностей подменяется «дрессировкой»;
- поскольку ЕГЭ, особенно по гуманитарным предметам, — это не только знания и навыки, но и особая технология, то 70% всех школьников готовятся к ЕГЭ с репетиторами.

В крупных городах их доля составляет не менее 90%, а в Москве и Санкт-Петербурге — почти 100%;

ПРОЕКТ ЗАКОНА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ВСЕХ, В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ» СОХРАНЯЕТ ОБЩЕДОСТУПНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛНОМ ОБЪЕМЕ

- затраты граждан на услуги репетиторов многократно превысили экспертные оценки объема коррупции при обычных экзаменах и, по расчетам автора, в 2024 г. составляли около 450 млрд руб., т. е. почти треть расходов на образование федерального бюджета страны²⁴.

Соответственно, проект закона «Об образовании для всех, в течение всей жизни» вносит изменения в статьи 59 и 70 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», устанавливая право выпускника и абитуриента выбирать форму проведения государственной итоговой аттестации: либо стандартизированный экзамен (ОГЭ, ЕГЭ), либо государственный выпускной и/или вступительный экзамен в традиционной форме. Таким образом, единый государственный экзамен из обязанности превращается в право, тем самым сохраняя одно из немногих своих достоинств — увеличение академической мобильности в территориальном плане. С другой стороны, значительная (если не большая) часть старшеклассников, а также учителей избавляются от необходимости подменять подлинное образование (особенно гуманитарное) натаскиванием

на стандартизированные задания. Тем самым школа делает важный шаг от формалистического («мертвого») к творческому («живому») образованию.

Выводы

1. В проекте Стратегии описание ситуации в области доступности образования (особенно среднего профессионального и дополнительного образования детей), а также статуса педагогического работника (особенно учителей) явно не соответствует действительности и представляет собой

скорее пропаганду, чем анализ.

2. В части положений, касающихся ожидаемых результатов образовательной политики, проект Стратегии явно уступает указам Президента от 7 мая 2012 г. № 597²⁵ и 599²⁶, от 7 мая 2018 г. № 204²⁷ и от 7 мая 2024 г. № 309²⁸.

3. Достижение большей части заявленных в Стратегии результатов образовательной

политики проверке не поддается. Одно из немногих исключений — повышение на 1% от ВВП доли расходов на образование к 2036 г., но и этот показатель не обеспечивает экономического прорыва и технологического лидерства страны.

НЕСМОТЯ НА УСИЛИЯ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПРОПАГАНДЫ, ПРИНЯТИЕ ПРОЕКТА СТРАТЕГИИ В ДАННОЙ РЕДАКЦИИ ВЫЗОВЕТ, СКОРЕЕ, РАЗОЧАРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ЦЕЛОМ

24 Приведу несложный расчет:

- количество учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов в сумме составляет **2 696 000 человек**;
- количество предметов, по которым дети занимаются с репетитором, — **в среднем три**;
- количество занятий в неделю по одному предмету — **не менее двух**;
- количество учебных недель — **не менее 36**;
- стоимость одного часа занятий с репетитором на портале «Тетрика» — **не менее 1 100 руб.**
- доля учеников, пользующихся услугами репетиторов, по данным социологических опросов, составляет **не менее 70% (1 887 200 человек)**.

Перемножив эти данные, получим общую сумму затрат: **округленно — не менее 450 млрд руб.**

25 Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201205070023>

26 Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». <https://base.garant.ru/70170946/>

27 Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». <https://base.garant.ru/71937200/>

28 Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (п. 2 подпункт «н»). <http://kremlin.ru/events/president/news/73986>

4. Несмотря на усилия официальной пропаганды, принятие проекта Стратегии в данной редакции вызовет, скорее, разочарование образовательного сообщества и гражданского общества в целом.

5. В отличие от проекта Стратегии, реализация положений проекта федерального закона

«Об образовании для всех, в течение всей жизни» позволила бы решить основные системные проблемы отечественного образования, причем не в долгосрочной, а в среднесрочной перспективе.

Two Strategies – Two Educational Policy Paths

Oleg N. Smolin

PhD in Philosophy, Professor; academician, the Russian Academy of Education; First Deputy Chairman of the State Duma Committee on Science and Higher Education (1, Okhotny Ryad Str., 103265, Moscow, Russian Federation),
e-mail: smolin@duma.gov.ru

TO CITE Smolin, O. N. (2026). Two Strategies – Two Educational Policy Paths. *Educational Policy*, 25(2), 104–120.

© Smolin O. N., 2026

Received: 16.03.2026

Accepted: 27.03.2026

Date of publication: 06.07.2026



Мария ТЕНДРЯКОВА

СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ на фоне войны и революций в начале XX века

Более века спустя интересно увидеть, какие очертания обретали идеи «естественного», неиспорченного от природы ребенка, школы без муштры и отметок, свободы детского творчества в военное и революционное время. Как вековые чаяния свободной педагогики отзывались на страшные события текущего момента?



Марина ГУСЕЛЬЦЕВА

НИЛ ПОСТМАН его концепция медиаэкологии образования

Исходя из предположения, что технологии навязывают современному человеку ценности, формируют его поведение и способы мышления, Н. Постман пришел к выводу, что в значительной степени они уже вышли из-под контроля и автономно определяют параметры человеческой жизни.



Алексей ЗАСЛАВСКИЙ, Наталья ЗАСЛАВСКАЯ

ПЯТЬ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ в эпоху развития нейросетей

Образование идет по стопам медиасферы и сталкивается с преобладанием потребления над осмыслением. Если для развлекательной индустрии это допустимо, то для образовательной системы подобный тренд влечет за собой ряд проблем.



Андрей ПАНИБРАТЦЕВ

ДИССОНАНС МЕЖДУ АКАДЕМИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ и требованиями рынка труда в цифровой экономике

Сравнительный анализ формулировок образовательных стандартов и профессиональных требований выявляет выраженный семантический сдвиг: вуз оперирует понятиями «знать», «анализировать», «владеть теорией», тогда как рынок требует «развертывать», «интегрировать», «обеспечивать отказоустойчивость».