

Теоретические основания гуманистической парадигмы в общей педагогике

Theoretical foundations of the humanistic paradigm in general pedagogy

Автор статьи

Ярычев Насруди Увайсович,
доктор педагогических наук, доктор философских
наук, доктор культурологии, проректор по учебной
работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный уни-
верситет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Российская
Федерация
mirniy-2025@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4667-8020

Author of the article

Nasrudi U. Yarychev,
Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical
Sciences, Doctor of Cultural Studies, Vice-Rector for Aca-
demic Affairs, A.A. Kadyrov Chechen State University,
Grozny, Russian Federation
mirniy-2025@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4667-8020

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Ярычев Н. У. Теоретические основания гуманистиче-
ской парадигмы в общей педагогике // Научно-мето-
дический электронный журнал «Концепт». – 2026. –
№ 01. – С. 217–238. – URL: [https://e-
koncept.ru/2026/261013.htm](https://e-koncept.ru/2026/261013.htm) – DOI: 10.24412/2304-
120X-2026-11013

For citation

N. U. Yarychev, Theoretical foundations of the human-
istic paradigm in general pedagogy // Scientific-method-
ological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 01. –
P. 217–238. – URL: [https://e-kon-
cept.ru/2026/261013.htm](https://e-koncept.ru/2026/261013.htm) – DOI: 10.24412/2304-120X-
2026-11013

| | | | |
|---|----------|--|----------|
| Поступила в редакцию <i>Received</i> | 16.10.25 | Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i> | 21.11.25 |
| Принята к публикации <i>Accepted for publication</i> | 21.11.25 | Опубликована <i>Published</i> | 31.01.26 |



Аннотация

В условиях цифровой трансформации образования, обновления стандартов и усиления запроса на достоинство, участие и субъектность обучающихся требуется прояснить гуманистическую парадигму как основу проектирования содержания, учебной деятельности и оценивания. Цель исследования – теоретически обосновать ценностно-антропологические, психолого-педагогические, дидактические и оценочные положения гуманистической парадигмы общей педагогики и представить концептуальную интегративную многоуровневую модель ее операционализации в школьной практике. Модель разворачивается в виде 1) системы уровней (философско-антропологический, психолого-педагогический, дидактический, оценочный, организационно-управленческий); 2) принципов проектирования урока и образовательной среды; 3) матрицы формирующего оценивания; 4) системы индикаторов гуманистичности, применимой к оценке урока и школьного уклада. Методология: аксиологический, личностно ориентированный, культурно-исторический, системный, деятельностный подходы; методы – концептуальный и сравнительно-исторический анализ, категориальное моделирование, типологизация решений. Результаты: 1) уточнены определения категорий: субъектность, агентность, забота, участие, благополучие обучающихся, соотношенных с задачами образования; 2) предложена модель с уровнями: философско-антропологический, психолого-педагогический, дидактический, оценочный, организационно-управленческий – и принципы проектирования урока и среды: смысловая направленность, диалогичность, автономия, рефлексивность, забота; 3) представлена матрица формирующего оценивания, объединяющая совместное целеполагание, критерии, индикаторы продвижения и развернутую обратную связь, а также система индикаторов гуманистичности: участие, доля открытых заданий, качество рефлексии, выбор способов деятельности и представления результата, поддержка автономии и заботы; 4) определены критерии гуманизации цифровых практик: смысловая приоритизация, расширение выбора и ответственности, диалогичность, этика заботы – и дорожная карта внедрения на уровнях урока, школы и подготовки педагога с механизмами профилактики технократического дрейфа: совместные критерии «на языке ученика», протоколирование голоса, распределенное лидерство, приоритет стратегической обратной связи над отметкой. Значимость: теоретическая – уточнение понятийного аппарата и логики перехода от ценностей к дидактическим формам и оцениванию; практическая – применение предложенных инструментов при проектировании программ, урока-диалога, фондов оценочных средств и локальных регламентов.

Ключевые слова

гуманистическая парадигма, субъектность, личностно ориентированное образование, формирующее оценивание, педагогика заботы

Благодарности

Автор выражает благодарность коллективу Чеченского государственного университета имени А. А. Кадыева за всестороннюю поддержку и помощь на всех этапах подготовки публикации.

Abstract

In the context of the digital transformation of education, updating of standards and increasing demand for the dignity, participation and subjectivity of students, it is necessary to clarify the humanistic paradigm as the basis for designing content, educational activities and assessment. The aim of the study is to theoretically substantiate the value-anthropological, psychological-pedagogical, didactic and evaluative foundations of the humanistic paradigm of general pedagogy and to present a conceptual integrative multi-level model of its operationalization in school practice. The model unfolds in the form of: 1) a system of levels (philosophical-anthropological, psychological-pedagogical, didactic, evaluative, organizational and managerial); 2) principles of lesson and educational environment design; 3) a matrix of formative assessment. 4) a system of humanistic indicators applicable to the assessment of a lesson and the school environment. Methodology: axiological, student-centered, cultural-historical, systemic, and activity-based approaches; methods: conceptual and comparative-historical analysis, categorical modeling, and typology of solutions. Results: 1) the definitions of categories have been clarified—subjectivity, agency, care, participation, and well-being of students—correlated with the objectives of education; 2) a model with the following levels has been proposed: philosophical-anthropological, psychological-pedagogical, didactic, evaluative, and organizational-managerial, as well as principles for designing a lesson and environment—meaning focus, dialogicity, autonomy, reflexivity, and care. 3) a formative assessment matrix is presented, combining joint goal setting, criteria, progress indicators, and detailed feedback, as well as a system of humanistic indicators: participation, the share of open-ended tasks, the quality of reflection, the choice of activity methods and the presentation of results, support for autonomy and care; 4) criteria for the humanization of digital practices are defined – semantic prioritization, expanded choice and responsibility, dialogicity, and an ethic of care – and a roadmap for implementation at the lesson, school, and teacher training levels with mechanisms for preventing technocratic drift: joint criteria "in the language of the student," voice recording, distributed leadership, and the priority of strategic feedback over grades. Significance: theoretical – clarification of the conceptual apparatus and the logic of the transition from values to didactic forms and assessment; practical – application of the proposed tools in the design of programs, dialogue lessons, assessment tools, and local regulations.

Key words

humanistic paradigm, subjectivity, student-centered education, formative assessment, pedagogy of care

Acknowledgements

The author expresses gratitude to the staff of the A.A. Kadyrov Chechen State University for their comprehensive support and assistance at all stages of the publication preparation.

Введение / Introduction

Гуманистическая парадигма в общей педагогике вновь обретает методологическую центральность на фоне модернизации и цифровизации образовательной

среды, когда усиливается запрос на субъектность обучающихся, их ценностно-смысловую автономию и личностное самоопределение. Смена акцентов со знаниевых результатов на развитие личности и ее культурно-творческого потенциала фиксируется в научных работах как поворот к гуманитаризации и человекообразности образования. Это делает необходимым уточнение теоретических оснований гуманистической парадигмы, ее категориального аппарата и принципов проектирования образовательного процесса.

Истоки рассматриваемой парадигмы укоренены в европейской педагогической мысли, где человек мыслится целью, а не средством воспитательно-образовательного процесса. Я. А. Коменский обосновал идею природосообразности и общедоступности обучения [1]; Ж.-Ж. Руссо поднял проблему свободы и воспитания через опыт [2]; И. Г. Песталоцци развил тезис о гармоническом развитии «ума, сердца и руки», выделив любовь и уважение к ребенку как условие педагогического воздействия [3]; К. Д. Ушинский придал личности статус системообразующего начала национальной школы [4]. Эти положения задали идею ценности ребенка как субъекта образования и предвосхитили современные модели личностно ориентированного обучения.

Содержательное ядро гуманистической парадигмы в XX веке сформировалось под влиянием гуманистической психологии и философской антропологии. К. Роджерс разработал человекоцентрированный подход и модель фасилитирующего обучения, где педагог организует пространство доверия, эмпатии и признания достоинства обучающегося [5]; исследования показывают, что такая организация взаимодействия усиливает внутреннюю мотивацию, ответственность и самопринятие учащихся. А. Маслоу, вводя понятие самоактуализации как высшей образовательной цели, связывал ее с развитием креативности, автономии и смысложизненных ориентиров личности [6]. Экзистенциальная традиция в лице В. Франкла дополнила гуманистическую картину понятием «воля к смыслу», показав, что образовательная среда, поддерживающая поиск личностного смысла, укрепляет устойчивость и ценностную зрелость обучающихся [7]. Совокупность этих идей задает принципы субъектности, свободы, ответственности, диалогичности и ценностно-смысловой направленности образования.

Отечественная педагогика выработала собственную гуманистическую линию. В. А. Сухомлинский, развивая педагогику сотрудничества, настаивал на воспитании благородства, уважении к достоинству ребенка, «радости учения» и последовательном продвижении каждого «от успеха к успеху» [8]; его подход обосновал необходимость эмоционально-ценностной насыщенности школьной жизни и опоры на внутренние мотивы. Ш. А. Амонашвили сформулировал гуманно-личностную педагогику, где безусловное принятие, доверие и вера в возможности ребенка сочетаются с развитием ответственности и самодисциплины [9]. В рамках этого направления закреплены практические принципы организации урока, оценки и общения, противостоящие формализму и технократизму. Эти результаты вносят в гуманистическую парадигму технологичность и показывают, как ценностные основания переводятся в организацию образовательной среды.

Цель исследования – теоретически обосновать ценностно-антропологические, психолого-педагогические, дидактические и оценочные основания гуманистической парадигмы общей педагогики и с учетом этого разработать концептуальную интегративную многоуровневую модель ее операционализации в школьной практике (принципы проектирования урока и образовательной среды, матрица формирующего оценивания, индикаторы гуманистичности и критерии гуманизации цифровых практик).

Для достижения поставленной цели исследования были сформулированы следующие задачи:

- 1) на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций 2015–2025 годов, а также международных документов (ЮНЕСКО, ОЭСР, Инчхонская декларация и др.) реконструировать современные теоретические траектории гуманистической парадигмы в общей педагогике;
- 2) теоретически уточнить и операционализировать ключевые категории гуманистической парадигмы (субъектность, агентность, забота, участие, благополучие обучающихся) в связи с целями и качеством общего образования;
- 3) разработать интегративную многоуровневую модель гуманистической парадигмы общей педагогики (философско-антропологический, психолого-педагогический, дидактический, оценочный и организационно-управленческий уровни) и на ее основе сформулировать принципы проектирования урока и образовательной среды;
- 4) описать и структурировать теоретически обоснованный инструментарий операционализации гуманистической парадигмы в школьной практике: матрицу формирующего оценивания, систему индикаторов гуманистичности образовательной среды, критерии гуманизации цифровых практик и дорожную карту внедрения, включая механизмы профилактики «технократического дрейфа».

Обзор литературы / Literature review

Обзор современного корпуса отечественной и зарубежной литературы, посвященной теоретическим основаниям гуманистической парадигмы в общей педагогике, показывает конвергенцию нескольких линий исследования: переопределение целей образования в сторону ценностно-смыслового развития личности; усиление внимания к субъектности обучающегося и педагогическим условиям ее становления; институционализацию гуманистической оптики в международных стратегических документах; методологическое переосмысление классических идей личностно ориентированного, диалогического и этико-аксиологического подходов. В 2015–2025 годах гуманистическая риторика получила нормативное закрепление в материалах ЮНЕСКО и ОЭСР: «Переосмыслим наше будущее: новый общественный договор в области образования» акцентирует воспитание человека, способного к совместному созиданию общего блага на основе достоинства и ответственности [10]; рамка «Образование-2030» фиксирует ориентацию на благополучие, ценности и компетенции, требующие признания субъектности обучающегося как цели и условия образования [11]. Эти документы важны для педагогической теории, поскольку переводят ценностные основания гуманистики в язык целей, результатов и принципов образовательной политики, что усиливает научную и практическую легитимность гуманистической парадигмы.

В отечественной научной периодике обозначился устойчивый интерес к гуманизации содержания и организации образования, в том числе в условиях цифровой трансформации. Дискуссии по данному вопросу фиксируют проблемное поле: соответствие стандартов и нормативных требований с ценностно-смысловыми задачами воспитания; поиск дидактических моделей, поддерживающих автономию, ответственность и рефлексивность учащихся; разработку гуманистически ориентированных критериев качества. Выходные данные последних лет свидетельствуют о расширении тематики – от дидактики смешанного и проектного обучения до аксиологических оснований образовательной среды, при этом гуманистическая рамка выступает объединяющим методологическим ориентиром [12].

Содержательно гуманистическая парадигма в современной педагогике опирается на три ключевых узла.

Во-первых, на развитие линий личностно ориентированного образования. Новейшие публикации переосмысливают классические позиции Е. В. Бондаревской [13], И. С. Якиманской [14] в направлении операционализации субъектности и индивидуализации образовательных траекторий: показывается, что личностная направленность обучения требует не только ценностных деклараций, но и структурно-функциональных моделей организации урока, диагностики смысловых установок и механизмов поддержки самоопределения. Обзоры и частные исследования уточняют понятийные границы между «личностно-центрированным» и «личностно ориентированным» образованием, предлагают модели проектирования образовательной среды и подчеркивают необходимость сопряжения метапредметных результатов с индивидуальными учебными целями.

Во-вторых, на интеграцию достижений современной психологии мотивации и благополучия, прежде всего теории самоопределения Э. Райана и Р. Дэчи [15], развитой в русскоязычных обзорных публикациях последнего времени. На уровне педагогической интерпретации систематически демонстрируется, что поддержка потребности в автономии, компетентности и принадлежности коррелирует с внутренней мотивацией, учебной настойчивостью и субъективным благополучием учащихся; это обосновывает ценностно-целевые ориентиры гуманистически выстроенного обучения и позволяет выделить валидные маркеры качества образовательной среды (степень автономии в постановке целей, характер обратной связи, эмоционально безопасный климат). Инварианты автономно поддерживающего стиля педагогического взаимодействия: признание инициативы, гибкие регулятивы, смысловое обоснование требований – рассматриваются как методические условия личностно ориентированного урока в школе и вузе.

В-третьих, на этико-антропологическое обоснование гуманистической педагогики через концепт заботы и диалогичности. Работы, посвященные этике заботы Н. Ноддингс, в русскоязычном корпусе последних лет трактуют заботу как нормативный принцип образовательного взаимодействия, где педагогика «присутствия» и признания уникальности другого становится условием становления субъектности, ответственности и смысловой автономии ученика. В философско-педагогических текстах подчеркивается, что этика заботы не сводится к эмоциональной поддержке, а задает стандарты внимательности, ответственности, компетентности и отзывчивости в деятельности учителя, тем самым обосновывая гуманистический характер образовательной среды. В отечественных публикациях эта линия сопрягается с диалогическими и феноменологическими интонациями – от переосмысления традиций критической педагогики до акцента на экзистенциальном измерении образования.

При этом в российском дискурсе сохраняется связка между гуманистической парадигмой и «педагогикой сотрудничества»: акцент на доверии, принятии и достоинстве ребенка соотносится с разработкой процедурной «технологичности гуманизма» – от проектирования урока до оценивания. На междисциплинарном уровне обсуждается сопряжение гуманистической рамки с требованиями цифровой дидактики: переход от передачи знаний к конструированию индивидуальных образовательных траекторий и смыслов сопровождается вопросом о поддержке автономии в среде алгоритмически заданных курсов, что влечет поиск моделей, минимизирующих технократический дрейф и абстрагирование от личности. Эти тезисы получают

отражение в обзорных и проблемных публикациях, где гуманистическая повестка выступает критерием оценки реформ и практик.

В зарубежной литературе гуманистическая парадигма в последние годы соотносится с двумя крупными направлениями. Первое – демократическое и критическое образование, где через переосмысление наследия Паулу Фрейре акцентируется субъектность как гражданская и экзистенциальная категория [16]. Свежие русскоязычные статьи показывают актуальность диалогической педагогики Фрейре для развития рефлексии и ответственности в современных контекстах, включая форматы исследовательского обучения и проектной деятельности; при этом внимание смещается от политико-эмансипаторной риторики к методологическим средствам конкретной образовательной практики. Второе – «возвращение языка образования» Г. Биеста, где «различаются обученность и образованность, подчеркивается место воспитательных и ценностных задач и обосновывается субъектность как становление “ответственного отношения к миру”, что созвучно отечественным трактовкам личностно ориентированного образования» [17].

На стыке международных стратегий и академического дискурса оформляется проблематика благополучия и заботы как целевых ориентиров гуманистически организованной школы. Доклады ЮНЕСКО и сопутствующие руководства для педагогов трактуют расширение прав и возможностей учащихся, заботу о справедливости, инклюзивности и устойчивости как структурные свойства школьной среды; на уровне учебного процесса это переводится в язык принципов: диалогичность, участие, признание, совместное целеполагание и рефлексия. Для гуманистической парадигмы важно, что данные документы синтезируют антропологические и аксиологические основания с операциональными описаниями компетенций и практик, тем самым обеспечивая мост между теорией и образовательной политикой.

С российской стороны заметна тенденция к систематизации и обновлению языка гуманистической парадигмы с учетом вызовов «цифрового поворота», инклюзии и межкультурности. Исследования последних лет детализируют, как личностно ориентированный подход может быть реализован в профессиональном и общем образовании: выделяются педагогические условия, учитывающие субъектный опыт обучающихся, способы смыслового обоснования требований, индивидуализацию планирования и оценивания; описываются модели организации учебной деятельности, обеспечивающие совместное конструирование целей и критериев. Наряду с этим в работах подчеркивается необходимость переустановки школьной культуры: от доминирования формальных метрик к культуре признания, заботы и участия, что укладывается в ценностную логику гуманистической парадигмы.

Отдельного внимания заслуживает линия исследований, уточняющая понятие «субъектность» применительно к обучающемуся. Эмпирические и теоретические разработки последних лет предлагают рассматривать становление субъектности как результат прохождения стадий и овладения способами учебных действий; при этом подчеркивается роль рефлексивных практик, совместного урока и гибкой педагогической регуляции. Такой ракурс не только конкретизирует гуманистическую идею «человека как цели образования», но и задает критерии диагностики образовательной среды – от характера коммуникации до степени автономии в выборе заданий и форм представления результата. В сопряжении с теорией самоопределения это образует прочную психологико-педагогическую базу гуманистического проектирования.

Международные обзоры и конференционные сборники, вышедшие на русском языке, расширяют контекст гуманистической повестки, помещая ее в поле социальных трансформаций и «образования для сложного общества»: подчеркивается значимость экосистемности, межсекторальных партнерств, диалога культур и устойчивости, а также необходимость удерживать в центре образовательной реформы достоинство и свободу личности. Для общей педагогики это означает переосмысление целей обучения как целей развития, где ценности и смыслы не выступают «надстройкой» над предметным содержанием, а являются его внутренней логикой и мерилем качества образовательной практики.

Далее сосредоточимся на современных теоретических траекториях гуманистической парадигмы – от глобальных рамок и ценностных оснований до обновленных дидактических моделей, диалогически выстроенного взаимодействия и «педагогики заботы», а также концептов субъектности, агентности и благополучия обучающихся, задающих новый язык описания качества образования. Эти линии, складываясь в целостный дискурс, одновременно уточняют методологию гуманистической педагогики и связывают ее с актуальными вызовами цифровой эпохи, инклюзии и устойчивого развития. В качестве «внешних» ориентиров здесь выступают международные документы – прежде всего Инчхонская декларация и рамочная программа действий «Образование-2030», в которых гуманистическая оптика интерпретируется через права человека, инклюзивность, справедливость и обучение в течение всей жизни; они же задают ценностную логику преобразования содержания и практик общего образования.

Значимым метанарративом последних лет стал доклад ЮНЕСКО «Переосмыслим наше будущее вместе», разработанный Международной комиссией по будущему образования: в нем гуманизация описывается как переход от инструментального понимания образования к «общественному договору», основанному на кооперации, заботе, справедливости и экологической ответственности; этот тезаурус сопрягает антропологическую, ценностную и социальную функции педагогики и стимулирует переосмысление школьного уклада, учебного плана и педагогического лидерства.

Внутри отечественного поля соответствующая ценностная рамка все чаще артикулируется через аксиологический подход. В новых публикациях подчеркивается необходимость усиления аксиологического компонента в подготовке педагога, чтобы сохранять и развивать гуманистические и культурно обусловленные образовательные ценности в условиях цифровой трансформации и публичной полемики о целях воспитания. В ряде работ показано, как аксиологический подход интегрируется с задачами инклюзивного образования и проектирует профессиональные компетентности будущего учителя, учитывающие разнообразие образовательных потребностей. Тем самым аксиологическая перспектива выступает методологической опорой гуманистической парадигмы, а не лишь «мировоззренческой надстройкой».

Сдвиг языка обсуждения качества образования от «результат-центризма» к благополучию и субъектности обучающихся еще одна современная линия. В сборнике «Благополучие в образовании: современные исследования» [18] на теоретическом уровне систематизированы концепты психологического и учебного благополучия, а в рецензируемых главах обосновано, что поддержка автономии, компетентности и сопричастности (в логике теории самодетерминации личности) коррелирует с вовлеченностью и устойчивой учебной мотивацией; из этого выводится гуманистически нагруженная норма проектирования педагогических практик: педагогический дизайн должен поддерживать автономию обучающихся, а не подменять ее внешним

контролем. Одновременно в «Вопросах образования» обсуждается связь детской агентности с субъективным благополучием старшеклассников, что придает содержательную определенность понятию «субъект учебной деятельности» и расширяет инструментарий гуманистической дидактики.

Гуманистическая парадигма в последние годы получает и диалогическое уточнение. Исследования, опирающиеся на идеи М. М. Бахтина [19], реконструируют «образовательный режим диалога» как множественно-голосовую, полифоническую форму взаимодействия, где образовательные смыслы рождаются в ситуации равноправного со-присутствия «Я» и «Другого», а учитель выступает модератором пространства смыслогенеза. Эта трактовка смещает акцент с трансляции готовых истин к совместному конструированию значений и тем самым сшивает гуманистический и культуросообразный подходы. Диалогическая перспектива позволяет конкретизировать педагогические технологии (ориентиры построения вопросов, работы с головами учащихся, полилога в классе), которые поддерживают субъектность и встречу в учебном общении.

Параллельно развивается дискурс «педагогики заботы». Российские авторы обсуждают ее в ракурсе взаимодействия поколений Z и Альфа, подчеркивая, что забота как педагогическая категория должна быть не патерналистской опекой, а механизмом признания и поддержки достоинства личности, ее уязвимости и права на ошибку; здесь задается нормативная связка «забота – доверие – ответственность», соотносящаяся с известной этикой заботы Н. Ноддингс [20] и ее образовательными следствиями. В отечественной традиции эту линию дополняют работы о «педагогике общей заботы» И. П. Иванова [21], в которых коллективные творческие дела и сотрудничество рассматриваются как ядро гуманистической школьной среды. Тем самым «забота» становится не только ценностью, но и структурным принципом организации образовательной среды и коммуникации.

Ключевая для гуманизма категория «лично ориентированное образование» также получает новое методическое оформление. Современные разработки, подготовленные под научной редакцией В. В. Серикова, показывают, как строить урок как пространство личностного опыта обучающихся: через задачуную организацию содержания, вариативные траектории и рефлексивные практики, где оценивание выступает средством самодвижения в зоне ближайшего развития, а не внешней санкцией. Эти подходы «институционализируют гуманистическую норму “учитель как организатор развивающей среды”, связывая ее с компетентностной рамкой и требованиями к современному уроку» [22].

На уровне дидактической аргументации гуманистическая парадигма сегодня опирается и на «доказательную педагогику». Российские издания и рецензии на работы Дж. Хэтти «Видимое обучение» [23] актуализируют выводы о высокой роли педагогической обратной связи, качества объяснения, отношений «учитель – ученик», метакогнитивных стратегий и агентной позиции самого ученика – все эти эффекты интерпретируются как механизмы, согласованные с гуманистической теорией субъектности и сотрудничества. Тем самым «доказательная» оптика не подменяет ценностей, а подкрепляет их операциональными индикаторами, переводя гуманистические интуиции в язык проектирования урока и школьной политики.

Цифровизация образования поставила перед гуманистической педагогикой два сопряженных вопроса: как сохранить антропоцентричность и как использовать циф-

ровые среды для персонализации и кооперации. В отечественных сборниках и конференциях по цифровой дидактике подчеркивается, что цифровые технологии гуманны ровно настолько, насколько гуманна педагогическая задача: цифровое лишь средство, а не цель; оно ценно там, где расширяет поле субъектного действия, поддерживает диалог, совместное решение проблем и смысловое чтение. Исследования по цифровой гуманитаристике в образовании, а также анализ цифровой культуры как фактора развития личности предлагают некоторое «правило гуманизации» цифровых сред: приоритет осмысленности, персонализации и соприсутствия над автоматизированным контролем и внешним стимулом.

Международные и национальные рамки устойчивого развития дополняют гуманистический контур требованиями экологической, культурной и социальной ответственности содержания образования. Программы ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития трактуют школу как пространство преобразующей компетентности, где забота о будущем, межпоколенческая справедливость и участие обучающихся в общественно значимых проектах рассматриваются как органическая часть образовательной миссии; это усиливает гуманистическую норму партнерства и совместного действия в учебном процессе [24].

Особую роль в отечественной литературе играют сюжеты о соотношении гуманистических ценностей, языковой политики и культурной идентичности. Обсуждаются правовые основания языка образования и права на обучение на родном языке, а также педагогические последствия культурной многоязычности для построения демократичной учебной среды. Для гуманистической парадигмы это означает переосмысление культуросообразности не как механического «учета традиций», а как признания достоинства каждого ребенка и его права быть услышанным в многоязычном классе.

Наконец, сфокусируемся на противоречиях и нерешенных вопросах, выявленных в современных исследованиях гуманистической парадигмы, а также на тех теоретико-методологических ходах, которые позволяют приблизиться к их разрешению. Во-первых, наиболее обсуждаемым остается напряжение между ценностно-смысловыми целями воспитания и регуляторной логикой стандартизированного контроля качества. Новые программные документы международного уровня: Инчхонская декларация «Образование-2030» [25] и последующий доклад ЮНЕСКО о «новом общественном договоре» [26] – прямо увязывают гуманистические основания образования с задачами инклюзии, справедливости, участия и совместного действия, однако на уровне национальных систем и школьной практики возникает риск редукции этих ориентиров до наборов индикаторов. Российские авторы отмечают, что перенос гуманистической риторики в измерительные процедуры чреват инструментализацией ценностей и утратой субъектного измерения обучения, если не обеспечена поддержка автономии и диалога в организации урока. Тем самым центральной задачей становится согласование гуманистических целей с процедурной архитектурой оценивания и управления качеством.

Во-вторых, на уровне дидактики обсуждается ограниченность традиционных моделей урока в отношении задач развития субъектности и рефлексивности обучающихся. Метарецензии и обзоры последних лет показывают, что модернизация урока идет по нескольким направлениям: расширение пространства личностного опыта ученика, вариативность учебных траекторий, рефлексивные практики и формирующее оценивание как «механика» самоопределения в зоне ближайшего развития. При

этом авторы подчеркивают дефицит операциональных описаний, позволяющих воспроизводить такие модели в массовой школе без потери качества. Новые обзоры типологии уроков после введения обновленных стандартов показывают разнообразие структур и практик, но фиксируют и методическое расслоение: далеко не каждое «активное» или «проектное» занятие действительно поддерживает диалог и смысловое действие ученика. Здесь востребованы разработки научной школы В. В. Серикова и обновленные методические рекомендации по научно-педагогическому обеспечению современного урока, где личностно ориентированная логика связывается с конкретной организацией содержания, взаимодействия и обратной связи.

В-третьих, цифровизация усилила старую дилемму гуманистической педагогики: как совмещать человекообразность и технологическую опосредованность учебного процесса. Ряд российских работ 2023–2025 годов таких авторов, как А. Б. Воронцов, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин [27], Т. О. Гордеева, М. Н. Гаврилова, Д. А. Леонтьев [28], А. А. Сафонов, М. А. Сафонова [29], фиксирует двойственный эффект: цифровые модальности расширяют возможности персонализации, кооперации и проектной деятельности, но одновременно провоцируют «технократический дрейф», когда внимание смещается с смыслов на внешние метрики и поведенческие маркеры. Обзорные статьи и материалы конференций по цифровой гуманитаристике подчеркивают, что гуманистический эффект цифровых сред зависит от постановки педагогической задачи и характера коммуникации: приоритет осмысленности, совместного целеполагания и обратной связи оказывается ключевым условием того, чтобы цифровые инструменты служили развитию субъектности, а не ее подмене. Тем самым явно обозначается исследовательская повестка: необходимы валидные критерии «гуманизации» цифровых практик, позволяющие отличать персонализацию как поддержку автономии от персонализации как форму скрытого контроля.

В-четвертых, линия формирующего оценивания, активно институционализируемая в отечественных публикациях, сталкивается с трудностями внедрения. Анализы показывают, что концептуально формирующее оценивание согласовано с гуманистической парадигмой (обратная связь, совместные критерии, динамика индивидуального продвижения), однако в школьной реальности оно нередко редуцируется до «малых техник» без изменения логики урока и отношений ответственности. Авторы указывают на необходимость разворачивать формирующее оценивание как систему: задавать прозрачные цели и критерии вместе с обучающимися, внедрять форматы «развернутой» обратной связи и самооценки, проектировать задания с возможностью выбора и смыслового обоснования. Современные обзоры и выборочные эмпирические работы констатируют также дефицит отечественных исследований эффективности обратной связи в реальных классах и вариативных предметных областях; эта лакуна стимулирует движение к «доказательной педагогике», где гуманистические принципы получают операциональное подтверждение.

В-пятых, формируется новая понятийная сцепка «субъектность – агентность – благополучие», позволяющая уточнить гуманистическую норму в измеримом языке. Публикации в «Вопросах образования» и смежных изданиях показывают, что индикаторы агентности (инициатива, самоэффективность, участие) связаны с субъективным благополучием старшеклассников и вовлеченностью в дополнительное образование; при этом ряд работ подчеркивает различие между самостоятельностью и агентностью, предупреждая против их механического отождествления в школьной политике. Отмечается также, что проектная деятельность действительно может быть

ресурсом развития агентности при условии участного (партиципативного) управления и признания голоса ученика, иначе она превращается в имитацию активности. На этом фоне гуманистическая парадигма получает операциональное содержание: субъектность трактуется как способность ставить и согласовывать цели, выбирать стратегии, нести ответственность за смысл собственных действий – и всё это в пространстве диалога, где у ребенка есть «право на слово».

В-шестых, этико-антропологическая подкладка гуманистики – прежде всего этика заботы – расширяется в современных публикациях от уровня межличностного взаимодействия до уровня уклада школы и образовательной политики. Философско-педагогические тексты последнего времени предлагают рассматривать заботу как нормативный принцип организации учебной среды: внимание, ответственность, отзывчивость и компетентность учителя выступают критериальными признаками гуманистичности школы. В русскоязычных работах подчеркивается, что этика заботы Н. Ноддингс соотносится с инклюзивной логикой: признание уникальности и уязвимости каждого обучающегося требует от школы не только специальных условий, но и перестройки коммуникации, оценивания и участия семей. Эти позиции сопрягаются с международной повесткой инклюзии, где достоинство и участие трактуются как системные свойства образования, а не «добавки» к учебному плану.

В-седьмых, на уровне подготовки и профессионального развития педагога литература акцентирует смещение акцента с «методической начитанности» к развитию гуманистически нагруженных профессиональных компетентностей: способность организовать диалог и совместное целеполагание, давать развивающую обратную связь, поддерживать автономию и справедливые отношения в классе, работать в многоязычной и мультикультурной среде. Отчеты и методические материалы последних лет фиксируют усилия по обновлению содержания педагогических программ и внедрению практик, ориентированных на поддержание субъектности обучающихся. Вместе с тем исследования состояния преподавания в условиях цифровой трансформации показывают амбивалентность: часть учителей воспринимает цифровизацию как ресурс персонализации и кооперации, другая – как источник дополнительной нагрузки и инструмент внешнего контроля. Эти данные еще раз подчеркивают: гуманистическая парадигма жизнеспособна постольку, поскольку институциональная среда и профессиональная поддержка учителя согласованы с ее ценностными и дидактическими основаниями.

В-восьмых, корпус работ по инклюзии в 2020-е годы демонстрирует, что гуманистическая рамка выступает не только ценностным знаменателем, но и операциональной нормой проектирования среды и учебного процесса, что также подчеркивается Е. Дроговой [30]. Современные издания и учебные пособия рассматривают инклюзивную школу как пространство, где различие признается ресурсом совместного развития, а учебные задания и оценивание выстраиваются с учетом разнообразия темпов, каналов восприятия, способов демонстрации результата. Международные доклады подчеркивают, что инклюзивность – структурная характеристика качества образования, связанная с задачами гендерного равенства, справедливых условий и безопасной учебной среды. Одновременно в публичной дискуссии и в некоторых региональных практиках возникают сомнения и регрессные движения, что только усиливает научный запрос на четкие гуманистические критерии качества и доказательные аргументы в пользу инклюзивных решений. Для общей педагогики это означает необходимость уточнения концепта «разумных приспособлений» и «участия» как теоретико-методологических категорий, а не только управленческих сигналов.

В-девятых, цифровая дидактика и личностно ориентированное образование вступают в продуктивный диалог. Современные публикации систематизируют подходы к проектированию цифровых микросред решения учебных задач и подчеркивают, что «персонализация» должна означать реальное расширение поля выбора и ответственности обучающихся, а не просто индивидуальное дозирование контента. В этом контексте особую роль играют задания открытого типа, совместные критерии успешности, когнитивное и смысловое «сопровождение» учителем, а также форматы партисипативной аналитики обучения (когда данные становятся инструментом диалога, а не исключительно контроля). Опыт зимних школ и профильных конференций отражает запрос на методики, связывающие цифровые инструменты с задачами смыслового чтения, диалога и проектной деятельности. Именно здесь гуманистическая парадигма проявляет себя как регулятив – стандарт «человекообразности» цифровых решений.

В-десятых, на пересечении гуманистических и «доказательных» аргументов закрепляется роль диалогически выстроенного опыта и обратной связи как ключевых механизмов учебного продвижения. В отечественных обзорах формирующего оценивания подчеркивается: педагогическая обратная связь эффективна, когда она конкретна, своевременна, направлена на стратегию, а не на личность, и встроена в циклы самооценки и взаимооценки. Но авторы указывают и на «узкие места»: в перегруженных учебных планах и при высокой вариативности классов учителям сложно поддерживать устойчивые практики рефлексии и совместной постановки целей. Отсюда вытекает потребность в институциональных решениях: перераспределение учебного времени, внешняя поддержка профессионального сообщества, методические «конструкторы» диалогических уроков с примерами заданий и форм обратной связи. Актуальные публикации также констатируют нехватку российских эмпирических работ с дизайн-исследованиями в реальных школах, способных показать эффекты гуманистически организованных практик на разных возрастных и предметных выборках.

Наконец, важно отметить методологический тренд: гуманистическая парадигма 2020-х годов все чаще мыслится как многоуровневая система – от философско-антропологических оснований (достоинство, свобода, ответственность, забота, встреча с Другим) до дидактической «механики» (урок-диалог, формирующее оценивание, проектная и исследовательская деятельность, партисипативное управление учебными данными). Современные российские и международные источники задают контуры исследовательской повестки на ближайшие годы: (а) разработка валидных индикаторов субъектности и участия, согласованных с гуманистическими ценностями; (б) дизайн-исследования по внедрению формирующего оценивания в различных предметных областях; (в) модели «заботливой школы», в которых этика заботы становится частью управленческой и оценочной культуры; (г) критерии гуманизации цифровых практик и операциональные способы «включения голоса» обучающихся; (д) увязка инклюзии, гражданского участия и образовательного благополучия. Содержательные ресурсы для такой повестки уже очерчены в докладах международных организаций и отечественных исследовательских сборниках по благополучию, а также в систематизациях по агентности и современным типологиям урока; дальнейший шаг – наращивание эмпирической базы и продвижение методик, которые не только декларируют, но и воплощают гуманистические основания общего образования.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическая база исследования опирается на интеграцию нескольких взаимодополняющих подходов, обеспечивающих целостность теоретического анализа гуманистической парадигмы в общей педагогике. Во-первых, аксиологический подход позволяет выявить ценностно-смысловые основания образования, определить статус достоинства, свободы, заботы, ответственности и диалога как регулятивов педагогической реальности. Во-вторых, личностно ориентированный и субъектно-деятельностный подходы задают фокус на обучающемся как на носителе субъектности и инициаторе образовательного действия. В-третьих, культурно-исторический и герменевтико-феноменологический подходы обеспечивают анализ становления смыслов и способов действия в социокультурном контексте и в пространстве педагогического общения. Исследование реализовано средствами теоретико-концептуальной реконструкции, сравнительно-исторического и системного анализа, содержательно-категориального развертывания понятий, логико-нормативного моделирования и структурно-функционального сопоставления альтернативных дидактических схем.

В качестве единиц анализа выступают категории, принципы, модели, процедуры и механизмы педагогического взаимодействия. Критериями теоретической валидности служат внутренне согласованная понятийная сеть, операционализируемость положений на уровне проектирования урока и школьного уклада, эвристичность и практическая применимость выводов. Принципы научности обеспечиваются требованиями системности, историзма, культуросообразности, человекообразности, междисциплинарности и воспроизводимости аргументации. Источниковая база включает рецензируемые публикации 2015–2025 годов, материалы профильных журналов, монографические обзоры и нормативно-документальные тексты международных и национальных институтов.

Поскольку работа не содержит эмпирической части, проверка обоснованности осуществляется через логическую верификацию, сопоставление конкурирующих интерпретаций и выявление границ применимости полученных теоретических положений. Методологическая рефлексия фиксирует ограничения: любые выводы рассматриваются как контекстно обусловленные; их надежность повышается теоретической триангуляцией – параллельным применением аксиологической, диалогической и деятельностной оптики, а также проверкой согласованности с разработанными в работе операциональными индикаторами гуманистичности, матрицей формирующего оценивания и критериями гуманизации цифровых практик, инклюзии и многоязычия, и справедливости.

Решение поставленных задач осуществлялось следующим образом. Первая задача реализована через аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований 2015–2025 годов и международных документов, в ходе которого выделены ключевые теоретические линии и противоречия гуманистической повестки в образовании. Вторая задача решалась с использованием содержательно-категориального анализа и теоретической операционализации понятий субъектности, агентности, заботы, участия и благополучия применительно к общему образованию. Третья задача выполнена путем логико-нормативного моделирования интегративной многоуровневой структуры гуманистической парадигмы и выведения из нее принципов проектирования урока и образовательной среды. Четвертая задача решена через структурирование и описание комплекса инструментов (матрица формирующего оценивания, система индикаторов гуманистичности, критерии гуманизации цифровых практик, дорожная карта внедрения), согласованных с выделенными теоретическими основаниями.

Результаты исследования / Research results

Теоретико-методологический анализ современного корпуса отечественных и зарубежных работ позволил выстроить целостную рамку гуманистической парадигмы общей педагогики как интегративную многоуровневую модель, ориентированную на ее операционализацию в практике школы.

Модель включает пять взаимосвязанных уровней, каждый из которых задает свои опорные категории, вопросы и проектировочные решения:

1. Философско-антропологический уровень. Ключевые категории – достоинство, признание, забота, свобода, ответственность, диалог, человеко- и культуросообразность. Здесь формулируется ответ на вопрос: ради чего организуется образование и каким видится образ ученика как цели образования? Практическое следствие – требование рассматривать школу как пространство становления личности и совместного действия, а не как сервис по производству измеряемых результатов.

2. Психолого-педагогический уровень. Опорой выступает теория самодетерминации и современные модели учебной мотивации и благополучия. Центральные понятия – автономия, компетентность, сопричастность, субъектность и агентность обучающегося. На этом уровне уточняются психологические механизмы, через которые гуманистические ценности превращаются в устойчивую вовлеченность, настойчивость в учении и субъективное благополучие.

3. Дидактический уровень. Здесь задаются формы организации учебной деятельности, которые переводят ценностные установки в структуру урока: задачное и проектное обучение, урок-диалог, задания открытого типа, вариативные учебные траектории, рефлексивные практики, партисипативное планирование. Вопрос уровня: как организована учебная активность, чтобы ученик выступал субъектом, а не объектом педагогического воздействия?

4. Оценочный уровень. Гуманистическая парадигма конкретизируется через формирующее оценивание как систему, в которой:

- цели и критерии формулируются совместно с обучающимися;
- фиксируются индикаторы индивидуального продвижения;
- обратная связь носит развивающий, а не санкционирующий характер;
- используются форматы самооценки и взаимооценки.

На этом уровне выстраивается логика «оценивание для обучения», а не «оценивание ради отметки».

5. Организационно-управленческий уровень. В центре – школьный уклад, управленческие решения и правила совместной жизни. Гуманистический характер школы проявляется в участии обучающихся и семей в принятии решений, в этике заботы и справедливости, в поддержке многоязычия и инклюзии, в создании эмоционально-безопасной среды. Вопрос уровня: как устроена школа в целом, чтобы поддерживать, а не разрушать субъектность, инициативу и голос ребенка?

Эти уровни задают непротиворечивую связку «ценности – психологические механизмы – дидактические формы – оценочные процедуры – школьный уклад», что позволяет трактовать гуманистическую парадигму не как декларацию, а как операционализируемую модель проектирования образования.

Получается, что убедительность гуманистической парадигмы в современной теории и практике определяется ее способностью соединять ценностные основания с операциональными средствами проектирования урока, образовательной среды и

оценивания. В результате теоретической реконструкции выделена интегративная модель из пяти взаимосвязанных уровней. На философско-антропологическом уровне ключевыми категориями признаны достоинство, признание, забота, диалог, культуро- и человекообразность; их смысловое ядро задается в логике идей, представленных в международных докладах о будущем образования, где школа трактуется как общественное благо и как пространство совместного созидания. На психолого-педагогическом уровне центральным основанием выступает теория самодетерминации: поддержка автономии, компетентности и сопричастности связана с устойчивой внутренней мотивацией и учебной настойчивостью, а также с субъектным самодвижением в учении. На дидактическом уровне обозначены формы организации учебной деятельности, переводящие ценности в практику: урок-диалог, задачное и проектное обучение, рефлексивные практики, задания открытого типа, совместное целеполагание и выбор. На оценочном уровне гуманистическая парадигма конкретизируется через формирующее оценивание как систему: совместные критерии, развернутая обратная связь, само- и взаимооценка, «оценивание для обучения». Наконец, на организационно-управленческом уровне гуманистический уклад школы определяется принципами участия, партнерства, многоязычия и заботы как нормой взаимодействия. Такая многоуровневая сборка обеспечивает непротиворечивую связку «ценности – механизмы – процедуры» и закрывает характерный для дискурса разрыв между риторикой гуманизма и повседневной педагогической техникой.

В рамках теоретической операционализации уточнен категориальный аппарат: сформулированы рабочие определения «субъектности», «агентности», «заботы», «участия» и «благополучия» обучающихся применительно к общему образованию. Субъектность трактуется как способность обучающегося инициировать и смыслово обосновывать учебные цели, выбирать стратегии и нести ответственность за результат, включая рефлекссию собственных оснований; агентность – как форма проявления субъектности в действиях, меняющих ситуацию учения и пространство класса (инициатива, участие, влияние на правила совместной работы). Забота осмысливается как нормативный принцип организации образовательной среды (внимание, отзывчивость, компетентность, ответственность педагога и школы), а участие – как право и обязанность обучающегося соконструировать цели, критерии и способы достижения результата. Благополучие фиксируется как интегральная характеристика опыта учения, включающая эмоционально-ценностное принятие школы, ощущение смысла и собственной эффективности, а также качество отношений. Такая операционализация соотносится с современными обзорными работами в области благополучия и позволяет согласовать гуманистическую нормативность с диагностическими и проектировочными задачами.

На дидактическом и оценочном уровнях модель конкретизируется в виде принципов проектирования урока и образовательной среды. Выделим пять базовых принципов, прямо выводимых из гуманистической парадигмы:

1. Принцип смысловой направленности – каждое задание связывается с жизненным опытом и внутренними целями обучающихся; в начале и в конце урока организуются мини-диалоги «для чего мы этим занимаемся»; задания формулируются как решение значимых учебных и жизненных задач, а не только как отработка алгоритма.

2. Принцип диалога. Урок строится как пространство множества голосов: используются открытые вопросы, работа в малых группах, полилог, публичное обсуждение разных точек зрения. Учитель выполняет роль модератора смыслового общения, а не только источника готовых ответов.

3. Принцип автономности. Обучающиеся получают реальный выбор: целей (в рамках темы), маршрутов (индивидуальная, парная, групповая работа, разные уровни сложности), форм представления результата (текст, презентация, постер, видео и др.). Требования и ограничения открыто обсуждаются и обосновываются.

4. Принцип рефлексивности. В каждый учебный цикл встроены моменты самооценки и взаимной оценки, фиксации затруднений и способов их преодоления (мини-дневники, «лист выхода с урока», рефлексивные круги, устная рефлексия). Рефлексия относится не только к предметному содержанию, но и к способам взаимодействия.

5. Принцип заботы. Эмоционально-безопасный климат, признание уязвимостей, уважительное обращение, поддерживающая, а не унижающая обратная связь, учет темпа и особенностей учащихся. Забота понимается как нормативный принцип организации среды, а не как факультативное «доброжелательное дополнение».

В таком виде принципы выступают не только ценностными ориентирами, но и конкретными критериями анализа и конструирования урока и среды.

Для согласования гуманистической оптики с процедурами оценивания разработана матрица формирующего оценивания, позволяющая системно перестроить контроль в сторону развития. Матрица представляет собой поле, которое заполняется по каждой теме/модулю и по ключевым видам деятельности (проект, исследование, практическая работа):

1. Цели (что хотим получить):

- предметные: какие знания и умения должны быть освоены;
- метапредметные: какие универсальные учебные действия, коммуникативные и регулятивные навыки развиваются;
- личностные: какие смысловые установки, ценности, отношения к учению и к себе предполагается поддержать.

Цели формулируются совместно с обучающимися на понятном им языке.

2. Критерии качества (по каким признакам будем судить). Для каждого блока целей выделяются 3–5 критериев. Примеры: «аргументированность позиции», «точность и полнота решения», «учет точки зрения партнера», «способность объяснить ход мысли». Критерии также обсуждаются и при необходимости корректируются вместе с учениками.

3. Индикаторы продвижения (что наблюдаем в поведении и продукте). Для каждого критерия формулируются конкретные индикаторы, отражающие динамику:

- уровень участия (берет ли ученик инициативу, задает вопросы, предлагает решения);
- качество аргументации (приводит ли примеры, опирается ли на понятия темы);
- степень самостоятельности (может ли выполнить задание с минимальной подсказкой);
- рефлексивность (может ли назвать свои сильные стороны и зоны роста).

Индикаторы фиксируются в виде «шкал» или описаний уровней («начальный», «продвигающийся», «уверенный»).

4. Форматы развернутой обратной связи (как и в какой форме сообщаем о продвижении).

Уточняются конкретные формы: устный комментарий на уроке; письменная заметка на работе; «лист обратной связи» по проекту; мини-конференция; самооценка и взаимооценка по заранее согласованным критериям. Принципиально, что обратная связь:

- адресуется стратегии, а не личности;
- содержит указание, что получилось, что можно улучшить и как это сделать;
- предваряет выставление отметки или, по крайней мере, не подменяется ею.

В данном случае матрица задает конкретный формат документов и процедур, который может быть встроен в рабочие программы, фонды оценочных средств и локальные акты школы, тем самым превращая гуманистические установки в управляемую практику.

Далее, систематизация литературы и логико-нормативный анализ позволили выделить систему индикаторов гуманистичности образовательной среды, пригодную для внутреннего мониторинга школы и анализа конкретных уроков. Предлагаются следующие группы индикаторов:

1. Индикаторы участия и голоса:
 - доля уроков, на которых цели формулируются совместно;
 - фактическое участие обучающихся в выработке правил и критериев;
 - наличие формальных каналов представления позиции (классные советы, ученические комиссии, опросы, рефлексивные листы).
2. Индикаторы открытости заданий и выбора:
 - доля заданий открытого типа (несколько способов решения, несколько правильных ответов, проблемные вопросы);
 - наличие выбора уровня сложности, формы работы и формы представления результата;
 - практики индивидуализации сроков и темпа выполнения.
3. Индикаторы рефлексивности:
 - регулярность и глубина рефлексивных практик (самооценка, взаимооценка, рефлексивные круги, дневники);
 - наличие в рефлексии смыслового компонента («что это меняет для меня», «как я могу это использовать»), а не только фиксации отметок.
4. Индикаторы характера обратной связи:
 - преобладание развернутых комментариев над однословными оценочными высказываниями;
 - ориентация обратной связи на стратегию и усилие, а не на «ярлык» ученика;
 - использование обратной связи как основания для коррекции учебного маршрута.
5. Индикаторы заботы и безопасного климата:
 - случаи публичного унижения и негативных оценок личности сведены к нулю;
 - фиксируются практики поддержки уязвимых учеников;
 - школы и классы имеют правила, защищающие достоинство (нетерпимость к буллингу, уважение к языку и культуре, право на ошибку).
6. Индикаторы поддержки автономии:
 - наличие объяснения причин требований и правил;
 - признание эмоций и точек зрения ученика;
 - гибкость регуляции (возможность обсудить и пересогласовать сроки, объем, способы выполнения заданий).

Для каждого индикатора могут разрабатываться простые формы фиксации (карты наблюдения, чек-листы урока, опросники для учеников), что позволит использовать систему индикаторов как практический инструмент управленческой и педагогической рефлексии, а не только как описательную модель.

Анализ работ по цифровой дидактике и цифровой гуманитаристике в образовании позволил сформулировать критерии гуманизации цифровых практик. Путем сравнения описаний успешных и проблемных кейсов цифрового обучения были введены четыре опорных критерия: смысловая приоритизация, расширение выбора и

ответственности обучающихся, диалогичность и этика заботы. Каждый критерий задает проверяемое требование к дизайну цифровых решений: использование цифровых инструментов там, где они усиливают смысловое чтение и совместное решение задач; реальное расширение поля выбора, а не только дозирование контента; интерактивные форматы и совместное обсуждение данных об обучении; учет безопасности, темпа, уязвимостей, культурной и языковой чувствительности.

Обобщение описаний проблем и рисков, зафиксированных в теоретических и эмпирических публикациях, позволило разработать типологию рисков «технократического дрейфа» и предложить соответствующие компенсаторные механизмы. К рискам отнесены подмена смысла метриками, симуляция участия, «учебная бюрократизация», редукция диалога к опросу. В качестве компенсаторов на основе анализа практик были выделены: согласование целей и критериев «на языке ученика»; первичность развернутой обратной связи над отметкой; фиксирование «голоса» обучающихся в протоколах урока; регулярные рефлексивные круги; распределенное лидерство.

Анализ корпуса работ по инклюзии и многоязычию в образовании позволил обосновать связку гуманистической парадигмы с инклюзией и многоязычием как структурными признаками качества общего образования. Сравнение различных моделей инклюзивной школы показало, что признание языкового и культурного разнообразия, проектирование «разумных приспособлений», совместное целеполагание с учетом индивидуальных темпов и способов демонстрации результата выступают внутренними элементами гуманистического уклада.

Содержательный синтез современного дискурса «благополучие – субъектность – агентность» с гуманистической дидактикой позволил предложить набор показателей, совместимых с практикой школьного мониторинга и не разрушающих ценностную ткань образования. Эти показатели (ощущение смысла и полезности учебной деятельности, восприятие справедливости и поддерживающего климата, частота рефлексивных практик, доля совместного целеполагания, выраженность инициативы и участия в изменении правил и форм учебной работы) были выделены на основе сопоставления результатов обзоров и отдельных эмпирических исследований и описаны как «мягкие» метрики, дополняющие предметные результаты.

Сформулированная дорожная карта гуманизации школьного уклада и подготовки учителя получена путем логико-нормативного развертывания представленной модели уровней и сопоставления ее с содержанием современных программ повышения квалификации и международных рамок качества образования. На уровне курса и урока она включает внедрение циклов проектирования «цель – критерии – действия – рефлексия», расширение выбора и форм представления результата, институционализацию диалога и обратной связи; на уровне школы – согласование правил и практик с этикой заботы, участие обучающихся и семей в выработке локальной образовательной политики, поддержку многоязычия и культуры уважения; на уровне подготовки педагога – развитие компетентностей гуманистического действия (модерация диалога, формирование совместных критериев, работа с эмоционально-безопасным климатом, проектирование заданий открытого типа, чтение данных как повода для разговора, а не инструмента санкции).

Наконец, исходя из проведенной теоретической реконструкции и синтеза рассмотренных подходов, были сформулированы теоретические положения, требующие последующей эмпирической проверки. Гипотезы о влиянии системного форми-

рующего оценивания, расширения голосовых практик, гуманизированных цифровых практик и институционализации этики заботы выведены не как эмпирически установленные факты, а как логические следствия сопоставления современных теорий мотивации, благополучия и агентности с гуманистической парадигмой. Предполагается, что их проверка должна строиться как дизайн-исследование в реальных школьных контекстах.

Заключение / Conclusion

Таким образом, проведенное исследование концептуально прояснило теоретические основания гуманистической парадигмы в общей педагогике и представило ее как многоуровневую систему, увязывающую ценности, психологические механизмы, дидактические формы и процедуры оценивания. Гуманистический контур задается категориями достоинства, субъектности, заботы и диалога; его операционализация обеспечивается уроком-диалогом, задачным и проектным обучением, формирующим оцениванием, рефлексивными практиками и институционализацией участия обучающихся. Согласование ценностных ориентиров с «механикой» урока и школьного уклада позволяет преодолеть разрыв между риторикой гуманизма и повседневной педагогической техникой.

Сформирована практико-ориентированная «матрица формирующего оценивания», соединяющая целеполагание, совместные критерии, наблюдаемые индикаторы и развернутую обратную связь. Разработаны критерии гуманизации цифровых практик, отличающие персонализацию как поддержку автономии от персонализации как скрытый контроль. Обоснована связь гуманистической парадигмы с инклюзией и многоязычием как структурными признаками качества школы, где голос каждого обучающегося признан и услышан.

Одновременно выявлены риски: технократический дрейф, симуляция участия, бюрократизация оценивания, редукция диалога к опросу. В качестве компенсаторов предложены совместное целеполагание «на языке ученика», протоколирование голоса, распределенное лидерство в классе и приоритет стратегической обратной связи над отметкой.

Тем самым цель исследования достигнута, а поставленные задачи – реконструкция современного гуманистического дискурса в общей педагогике, операционализация ключевых категорий, построение многоуровневой модели и описание инструментария ее реализации в школьной практике – последовательно решены в теоретико-концептуальной рамке работы.

Дальнейшие шаги видятся в дизайн-исследованиях, валидации показателей субъектности и участия, разработке моделей «заботливой школы», уточнении критериев гуманизации цифровых сред и эмпирической проверке влияния диалогических и оценочных практик на учебные результаты и благополучие. В итоге гуманистическая парадигма предстает как теоретически выверенная и технологически воспроизводимая основа обновления общего образования, ориентированная на свободное, ответственное и осмысленное развитие личности. Это требует согласованной политики, подготовки учителя и культуры школы, поддерживающей уважение, участие, сотрудничество, диалог, ответственность, справедливость, заботу.

Ссылки на источники / References

1. Коменский Я. А. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. – М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1911. – 756 с.

3. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – 334 с.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 777 с.
5. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
7. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Альпина нон-фикшн, 2020. – 288 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – 4-е изд. – Киев: Радянська школа, 1973. – 288 с.
9. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети!: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
10. ЮНЕСКО. К новому общественному договору в области образования. Краткая версия доклада «Переосмыслим наше будущее вместе». – Париж: UNESCO, 2021. – 39 с. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_rus
11. Инчхонская декларация – Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. – Париж: UNESCO, 2015. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus
12. Кларин М. В., Осмоловская И. М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 10. – С. 61–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1897>
13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. – Ростов н/Д: Булат, 2000. – 351 с. – URL (каталог РГБ): <https://search.rsl.ru/ru/record/01004044816>
14. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования: монография. – М.: Лаборатория знаний, 2011. – 220 с. – URL (электронная версия в ЭБС): <https://e.lanbook.com/book/4431>
15. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 68–78. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>
16. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – 50th Anniversary Edition. – N. Y. Bloomsbury Academic, 2018. – 232 p. – URL: <https://www.bloomsbury.com/us/pedagogy-of-the-oppressed-9781501314131/>
17. Biesta G. J. J. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2009. – Vol. 21. – P. 33–46. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9064-9>
18. НИУ ВШЭ. Благополучие в образовании: современные исследования: сб. – М.: НИУ ВШЭ, 2024. – URL: <https://www.hse.ru/sci/books/980241490>
19. Бахтин: «наследие и вызовы» современному образованию // Вопросы образования. – 2021. – № 1. – С. 10–32. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2021/03/30/1394461108/01.pdf>
20. Noddings N. Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. – 2nd ed. – Berkeley: University of California Press, 2013. – 256 p. – URL: <https://www.ucpress.edu/books/caring/paper>
21. Педагогические труды академика И. П. Иванова. Т. 1 / сост. И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 304 с. – URL: <https://elibrary.spbstu.ru/dl/2/s16-265.pdf/download/s16-265.pdf>
22. Сериков В. В., Осмоловская И. М., Дзятковская Е. Н., Кудина И. Ю. Научно-педагогическое обеспечение современного урока: метод. рек. / под ред. В. В. Серикова. – М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 41 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/03/serikov-v.v._nauchno-pedagogicheskoe-obespechenie-uroka.pdf
23. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. – L.: Routledge, 2009. – 392 p. – URL: <https://www.routledge.com/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement/Hattie/p/book/9780415476188>
24. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. – 2020. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
25. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4. – 2015. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
26. International Commission on the Futures of Education. Reimagining our futures together: A New Social Contract for Education. – Paris: UNESCO, 2021. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
27. Воронцов А. Б., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Взаимосвязь детской агентности и субъективного благополучия старшеклассников // Вопросы образования. – 2023. – № 4. – С. 371–402. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2023/12/19/2106545187/14.pdf>
28. Гордеева Т. О., Гаврилова М. Н., Леонтьев Д. А. Современные исследования агентности в образовании: обзор // Вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 10–32. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2023/06/26/2092876508/01.pdf>
29. Сафонов А. А., Сафонова М. А. Цифровая педагогика. Практический курс: учеб. и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2024. – 285 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/557041>

30. Дорогова Е. Развивая цифровую педагогику: вклад теорий обучения и образовательного дизайна // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 4. – URL: <https://vo.hse.ru/article/download/15809/15070>
-
1. Komenskij, Ya. A. (1982). *Pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. T. 1* [Pedagogical works: in 2 volumes. Vol. 1], Pedagogika, Moscow, 656 p. (in Russian).
 2. Russo, Zh.-Zh. (1911). *Emil', ili O vospitanii* [Emil, or On Education], Knigoizdatel'stvo K. I. Tihomirova, Moscow, 756 p. (in Russian).
 3. Pestalocci, I. G. (1981). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. T. 1* [Selected pedagogical works: in 2 volumes. Vol. 1], Pedagogika, Moscow, 334 p. (in Russian).
 4. Ushinskij, K. D. (1950). "Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii" [Man as a Subject of Education: An Experience of Pedagogical Anthropology], *Sobranie sochinenij: v 11 t. T. 8*, Izd-vo APN RSFSR, Moscow, 777 p. (in Russian).
 5. Rodzhers, K., & Frejberg, Dzh. (2002). *Svoboda uchit'sya* [Freedom to learn], Smysl, Moscow, 527 p. (in Russian).
 6. Maslou, A. (2019). *Motivaciya i lichnost'* [Motivation and personality], 3-e izd, Piter, St. Petersburg, 400 p. (in Russian).
 7. Frankl, V. (2020). *Volya k smyslu* [The will to meaning], Al'pina non-fikshn, Moscow, 288 p. (in Russian).
 8. Suhomlinskij, V. A. (1973). *Serdce otdayu detyam* [I give my heart to children], 4-e izd, Radyans'ka shkola, Kiev, 288 p. (in Russian).
 9. Amonashvili, Sh. A. (1983). *Zdravstvujte, deti!: posobie dlya uchitelya* [Hello, Children!: A Teacher's Guide], Prosveshchenie, Moscow, 208 p. (in Russian).
 10. (2021). *YuNESKO. K novomu obshchestvennomu dogovoru v oblasti obrazovaniya. Kratkaya versiya doklada "Pereosmyslim nashe budushchee vmeste"* [UNESCO. Towards a New Social Contract for Education. Summary of the report "Reimagining Our Future Together"], UNESCO, Parizh, 39 p. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_rus (in Russian).
 11. (2015). *Inchkhonskaya deklaraciya – Obrazovanie-2030: obespechenie vseobshchego inklyuzivnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i obucheniya na protyazhenii vsej zhizni* [Incheon Declaration – Education 2030: Ensuring inclusive, equitable and quality education and lifelong learning for all], UNESCO, Parizh. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (in Russian).
 12. Klarin, M. V., & Osmolovskaya, I. M. (2020). "Perspektivnye napravleniya didakticheskikh issledovanij: postanovka problem" [Promising directions of didactic research: problem statement], *Obrazovanie i nauka*, , t. 22, № 10, pp. 61–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89. Available at: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1897> (in Russian).
 13. Bondarevskaya, E. V. (2000). *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of student-centered education]: monografiya, Bulat, Rostov n/D, 351 p. Available at (katalog RGB): <https://search.rsl.ru/ru/record/01004044816> (in Russian).
 14. Yakimanskaya, I. S. (2011). *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Fundamentals of student-centered education]: monografiya, Laboratoriya znaniy, Moscow, 220 p. Available at (elektronnaya versiya v EBS): <https://e.lanbook.com/book/4431> (in Russian).
 15. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, , vol. 55, № 1, pp. 68–78. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007> (in English).
 16. Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*, 50th Anniversary Edition, Bloomsbury Academic, New York, 232 p. Available at: <https://www.bloomsbury.com/us/pedagogy-of-the-oppressed-9781501314131/> (in English).
 17. Biesta, G. J. J. (2009). "Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, , vol. 21, pp. 33–46. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9064-9> (in English).
 18. (2024). *NIU VShE. Blagopoluchie v obrazovanii: sovremennye issledovaniya* [HSE University. Well-being in Education: Current Research]: sb, NIU VShE, Moscow. Available at: <https://www.hse.ru/sci/books/980241490> (in Russian).
 19. (2021). "Bahtin: "nasledie i vyzovy" sovremennomu obrazovaniyu" [Bakhtin: "Legacy and Challenges" to Modern Education], *Voprosy obrazovaniya*, , № 1, pp. 10–32. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2021/03/30/1394461108/01.pdf> (in Russian).
 20. Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, 2nd ed, University of California Press, Berkeley, 256 p. Available at: <https://www.ucpress.edu/books/caring/paper> (in English).
 21. Avanesyan, I. D., & Zaharov, K. P. (eds.) (2013). *Pedagogicheskie trudy akademika I. P. Ivanova. T. 1* [Pedagogical works of Academician I. P. Ivanov. Vol. 1], Izd-vo Politekhn. un-ta, St. Petersburg, 304 p. Available at: <https://elib.spbstu.ru/dl/2/s16-265.pdf/download/s16-265.pdf> (in Russian).
 22. Serikov, V. V., Osmolovskaya, I. M., Dzyatkovskaya, E. N., & Kudina, I. Yu. (2024). *Nauchno-pedagogicheskoe obespechenie sovremennogo uroka* [Scientific and pedagogical support for a modern lesson]: metod. rek., FGBNU

- “Institut sodержaniya i metodov obucheniya”, Moscow, 41 p. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/03/serikov-v.v._nauchno-pedagogicheskoe-obespechenie-uroka.pdf (in Russian).
23. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 392 p. Available at: <https://www.routledge.com/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement/Hattie/p/book/9780415476188> (in English).
 24. (2020). *UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (in English).
 25. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (in English).
 26. (2021). *International Commission on the Futures of Education. Reimagining our futures together: A New Social Contract for Education*, UNESCO, Paris. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (in English).
 27. Voroncov, A. B., Gordeeva, T. O., & Osin, E. N. (2023). “Vzaimosvyaz' detskoj agentnosti i sub"ektivnogo blagopoluchiya starsheklassnikov” [The relationship between children's agency and subjective well-being among high school students], *Voprosy obrazovaniya*, , № 4, pp. 371–402. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2023/12/19/2106545187/14.pdf> (in Russian).
 28. Gordeeva, T. O., Gavrilova, M. N., & Leont'ev, D. A. (2023). “Sovremennye issledovaniya agentnosti v obrazovanii: obzor” [Contemporary research on agency in education: a review], *Voprosy obrazovaniya*, , № 2, pp. 10–32. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2023/06/26/2092876508/01.pdf> (in Russian).
 29. Safonov, A. A., & Safonova, M. A. (2024). *Cifrovaya pedagogika. Prakticheskij kurs: ucheb. i praktikum dlya vuzov* [Digital Pedagogy. A Practical Course: A Textbook and Workshop for Universities], Yurajt, Moscow, 285 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/557041> (in Russian).
 30. Drogova, E. (2021). “Razvivaya cifrovuyu pedagogiku: vklad teorij obucheniya i obrazovatel'nogo dizajna” [Advancing digital pedagogy: Contributions from learning theories and educational design], *Voprosy obrazovaniya, Educational Studies Moscow*, , № 4. Available at: <https://vo.hse.ru/article/download/15809/15070> (in Russian).