


DOI: 10.55090/19964552_2024_3_144_157

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАРАДИГМЫ «ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*

Клименко Андрей Владимирович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России


Институт истории и политики, Московский педагогический государственный университет

 av.klimenko@mpgu.su

Пономарев Михаил Викторович,

кандидат исторических наук, профессор кафедры новой и новейшей истории стран Европы и Америки

Институт истории и политики, Московский педагогический государственный университет

 mv.ponomarev@mpgu.su

Рафалюк Светлана Юрьевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры новой и новейшей истории стран Европы и Америки

Институт истории и политики, Московский педагогический государственный университет

 syu.rafalyuk@mpgu.su

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена полемическим аспектам проблемы создания системы суверенного образования. Авторы раскрывают значимость этого процесса в контексте задач по формированию национальной стратегии развития в условиях «больших вызовов», определяющих развитие человечества во второй четверти XXI века. Рассматривается потенциал парадигмы «открытого образования», способного интегрировать усилия государства, общества и личности, актуальные ценностные императивы и «педагогическую архитектуру» непрерывного, доступного, личностно-ориентированного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *большие вызовы, суверенное образование, открытое образование, высшее образование, индивидуальная образовательная траектория.*

* Статья подготовлена в рамках проекта «Особенности реализации принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности».

TRANSFORMATION OF THE «OPEN EDUCATION» PARADIGM IN THE CONTEXT OF SOVEREIGNTY OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM

Klimenko A. V.,

PhD in History, Associate Professor,

Russian History Department, Moscow Pedagogical State University.

Ponomarev M. V.,

PhD in History, Professor, Modern and Contemporary History of Europe and America Department,

Moscow Pedagogical State University.

Rafalyuk S. Yu.,

PhD in History, Associate Professor, Modern and Contemporary History of Europe and America Department,

Moscow Pedagogical State University.

ABSTRACT

The article is devoted to the polemical aspects of the problem of creating a system of “sovereign education”. The authors reveal the significance of this process in the context of the tasks of forming a national development strategy in the context of the «great challenges» that determine the development of mankind in the second quarter of the 21st century. The potential of the «open education» paradigm is considered, which is able to integrate the efforts of the state, society and the individual, relevant value imperatives and the «pedagogical architecture» of continuous, accessible, personality-oriented education.

KEYWORDS: *big challenges, sovereign education, open education, higher education, individual educational trajectory.*

Понятие «суверенитет» является одним из ключевых концептов, отражающих актуальную «повестку дня» российского общества и государства, определяющих направленность современных дискуссий о путях и задачах национального развития, заставляющих поставить вопрос о реформировании самых различных общественных институтов. Обеспечение технологического, финансового, продовольственного, экологического, информационного суверенитета стало столь же принципиально

значимым процессом, как и проведение суверенной политики на международной арене, защита целостности и неприкосновенности территории страны. Не является исключением и развитие системы образования: «Россия встала на суверенный путь, который требует суверенного мышления в культуре и образовании» [13, с. 8].

Тот факт, что необходимость укрепления национального суверенитета тесно связана с обострением внешнеполитической ситуации, во многом сказывается на понимании сути процесса «суверенизации». В рамках общественной и профессиональной полемики нередко звучат суждения о том, что «переход к полноценному суверенитету» сопряжен с «отказом от колониальной зависимости во всех сферах жизни», когда Россия «перестает быть слабой копией западного мира» и встает на путь «возвращения к себе... вместо извращений человеческой природы, которые навязываются извне» [13, с. 7-8]. Политическая ангажированность подобных оценок понятна и востребована с учетом специфики развития событий на международной арене и необходимости консолидации российского общества, мобилизации его потенциала. Однако следует учесть, что по своему смыслу политико-правовая парадигма «суверенитета» не ограничивается признанием верховенства государственной власти на территории страны и национальной независимости на международной арене. Проблема суверенитета — это не только установление субъекта, обладающего высшими властными полномочиями, и определение границ этих полномочий, но и признание самой природы власти, политики и права как результата свободного волеизъявления человеческого сообщества, консолидированного в качестве «народа» и «нации». Тем самым, принцип национального суверенитета отражает не только независимость государства в пространстве международных отношений, но и приоритетную направленность политико-правового процесса на обеспечение самоорганизации нации как социального сообщества, выбор нацией путей своего развития. Рассуждая в таком ключе, следует признать, что особая значимость парадигмы суверенитета в наши дни связана не только с обострением геополитических противоречий — она определяется появлением «больших вызовов», радикально меняющих перспективы развития человечества в XXI столетии, требующих от национальных государств поиска оптимальных стратегий развития в быстро меняющихся условиях, заставляющих общество перестраивать свою организацию для ответа на самые разнообразные «риски».

В научной литературе, экспертно-аналитических и нормативных материалах понятие «большие вызовы» соотносится, прежде всего, с проблемами применения цифровых технологий и информационных массивов [14]. Однако все чаще оно применяется в контексте осмысления радикальных изменений всего пространства жизнедеятельности современного человека и логики принятия решений в нем (из-за накопления «спонтанных факторов неопределенности и непредсказуемости» [8]), вхождения человечества в эпоху «новой нормальности», требующей пересмотра прежних стратегий развития и трансформации всей институциональной структуры. По сути, речь идет о цивилизационном кризисе современного человечества, оказавшегося перед необходимостью рефлексивного «реферирования» своего культурного опыта и самоопределения в совершенно новой исторической перспективе. Усиление идеологической конфронтации и геополитических противоречий является не столько причиной, сколько следствием такого кризиса. И поэтому обеспечение национального суверенитета в условиях «новой нормальности» не связано с дихотомией «глобальной открытости» и «опоры на свои силы» — речь идет о поиске оптимальной модели социальной организации общества и его способности ответить на «большие вызовы». И в первую очередь это относится к суверенизации национальной системы образования.

Задача по созданию в Российской Федерации суверенной системы образования была поставлена на высшем политическом уровне. Причем, примечательно, что толчком к этому стало инициирование Президентом РФ реформы высшего образования, о чем было заявлено в Послании Федеральному Собранию 21 февраля 2023 г. По факту, эта реформа стала закономерным шагом, последовавшим за выходом России из Болонского процесса, но позиционировалась она в контексте широкого спектра мер, направленных на «обеспечение безопасности, суверенитета и конкурентоспособности России» [9]. На встрече с Советом законодателей 28 апреля 2023 г. Президент В.В. Путин подчеркнул, что стратегия развития Российской Федерации, основанная на «укреплении ее суверенитета во всех составляющих: в политике и экономике, науке и технологиях, образовании и культуре», связана с необходимостью «не приспособиться, не переждать период сложностей, вызовов и внешнего давления, а создать базу, основу для долгосрочного, независимого, успешного развития нашей страны» — и именно в таком контексте было предложено

словосочетание «суверенная система образования» [10]. А месяцем ранее Президент в своем выступлении по поводу открытия Года педагога и наставника подчеркнул и тот факт, что формирование суверенной системы образования должно происходить «на всех ее уровнях — от школы до колледжей и вузов» и быть направлено на «воспитание у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма, ответственности за судьбу страны» [11].

Аксиологический императив модели «суверенного образования» является установкой, не только безусловно значимой и бесспорной, но и весьма непростой при реализации в педагогической практике. В публичной лекции Министра просвещения РФ С. С. Кравцова, посвященной развитию суверенной национальной системы образования и получившей немалый общественный резонанс, этот аспект называется ключевым наряду с «передачей базовых знаний»: «Воспитание подрастающего поколения — что это означает? Это означает привить те ценности, которые позволяют уже взрослому человеку понимать, что такое хорошо, что такое плохо. Это мировоззрение, кругозор, это мышление» [7]. Одновременно прозвучала и характерная ремарка о наличии в образовательных системах других стран «различных предложений и подходов», которые если «вредят нашей стране, нам, нашим детям, то такие подходы нам не нужны» [7]. Нет необходимости доказывать важность противодействия таким «деструктивным идеологическим явлениям», особенно если речь идет об образовательном пространстве. Но столь же очевидно, что ценностные ориентиры образовательного процесса не могут формироваться «от обратного», то есть определяться в логике контрпропаганды — это противоречит самой идее «суверенного образования», согласно которой суверенитет является, прежде всего, фактором открытого, поступательного и самодостаточного развития нации, а не «охранительной политики», актуальность которой объясняется внешними угрозами. Соответствующий подход закреплен в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где воспитание подрастающего поколения рассматривается как процесс, учитывающий «интересы детей, актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе» [12].

Содержательной основой воспитательного воздействия на подрастающее поколение является «система духовно-нравственных ценностей,

сложившихся в процессе культурного развития России» [12]. Характерные поправки были внесены в текст Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в декабре 2023 г. Так, в статье 2 и в части 1 статьи 12 введено уточнение о том, что духовно-нравственные ценности, на основе которых происходит самоопределение и социализация обучающихся, являются «традиционными российскими духовно-нравственными ценностями», в части 1 статьи 3 «гуманистический характер образования» трактуется как «гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями» [16]. Такой подход не только отвечает задачам государственной политики по укреплению российской общегражданской идентичности [15], но и позволяет соотнести аксиологические аспекты модели «суверенного образования» с цивилизационными особенностями российского общества, развитием его историко-культурного наследия в современных условиях. Вполне логичной является проекция таких установок и на систему предметной подготовки. Яркими примерами служат обновление системы школьного исторического образования, развернувшееся с 2022-2023 гг., дискуссия о весьма радикальном изменении методологических и содержательных основ обществоведческой подготовки школьников, внедрение в системе высшего образования универсального курса «Основы российской государственности».

Если общая концептуальная направленность обновления образовательных программ всех уровней вполне четко определяется дискурсом «традиционных ценностей», но реализация этого процесса на уровне дидактики и организации педагогического взаимодействия оказывается неоднозначной проблемой. На наш взгляд, можно выделить два существенно разных и даже во многом противоположных друг другу тренда в решении соответствующих задач. Один из них опирается на трактовку «суверенизации образования» в контексте классического восприятия категорий «государственный суверенитет» и «национальный суверенитет» как отражающих верховенство государственной власти и независимость государства на международной арене. Отсюда и прямая ассоциация «системы суверенного образования» с укреплением «единого образовательного пространства». Характерным примером подобной логики является упоминавшаяся выше лекция Министра просвещения РФ С. С. Кравцова, в рамках которой под «единым образовательным пространством» предлагалось подразумевать «прежде всего программы,

которые утверждаются на федеральном уровне», «учебники, которые проверены, методически выверены и ... тоже разрабатываются на федеральном уровне», «программу воспитания» как «единое воспитательное пространство» и «"ядро" педагогического образования», обеспечивающее единые подходы к подготовке учителей [7]. Важно отметить, что сторонники такого подхода, подчеркивая роль централизующего государственного регулирования в сфере образования, указывают на необходимость не только блокировать риски «центробежных тенденций», но и создавать прочную, инвариативную содержательную базу образовательных программ, отвечающую как актуальным политическим задачам, стоящим перед российским обществом, так и более глубинным, цивилизационным основам его духовной жизни. При этом практически вне поля внимания остается вопрос о дидактической специфике и педагогической эффективности такой централизованной образовательной модели.

Альтернативный подход к пониманию перспектив развития системы суверенного образования также опирается на аксиологический императив традиционных ценностей и отнюдь не противоречит идее укрепления «единого образовательного пространства». Однако в данном случае акцент переносится на необходимость формирования такой образовательной модели, которая бы в максимальной степени отвечала специфике общественного развития в эпоху «новой нормальности» и «больших вызовов», задачам подготовки подрастающего поколения к социализации, гражданской активности, построению образовательных траекторий и выбору профессии в сложном и противоречивом общественном контексте, в условиях стремительного обновления жизненного пространства, когда социальная компетентность в значительной степени зависит от инновационного потенциала человека, способности креативно, осознанно и ответственно решать задачи, выходящие за пределы «обученности». В современной педагогике эти установки реализуются в рамках парадигмы «открытого образования».

Само понятие «открытое образование», на первый взгляд, явно диссонирует со стратегией «суверенизации образования». Однако это противоречие возникает лишь в том случае, если «открытое образование» рассматривается как стандартизация и унификация национальных образовательных систем с превращением их в «подмножество глобального интеллектуального пространства» [17, с. 15]. Однако «открытость»

образования может и должна восприниматься не столько в таком глобалистском контексте, сколько в качестве парадигмальной характеристики системы национального образования, призванной обеспечить формирование «человеческого капитала» и, тем самым, помочь обществу и государству ответить на «большие вызовы» современной эпохи.

Принцип открытости реализуется на самых различных уровнях проектирования национальной системы образования. На уровне целеполагания «открытость» образовательных программ предполагает переход от критериев «пассивной обученности» (освоение программ как приобретение стандартизированного комплекса знаний, умений, навыков) к компетентностному образованию (функциональная способность и ценностно-мотивационная готовность к общественно значимым видам деятельности в сочетании с личностным развитием). Не случайно, что такое образование позиционируется не только как «открытое», но и «непрерывное», поскольку по своей логике оно является «образованием на протяжении всей жизни», когда любой достигнутый уровень обученности становится точкой отсчета для следующих этапов саморазвития. Как следствие, «открытое образование» предполагает особую организацию образовательного пространства и соответствующие дидактические решения, «воплощаясь в индивидуальные траектории обучения, увеличивая долю самостоятельной познавательной и организационно-поисковой работы на всех этапах непрерывного образования» [6, с. 16].

Вариативность и уровневая дифференциация, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, активное внедрение творческих и игровых методик, задействование виртуальных обучающих сред и коммуникативных площадок, избыточное информационное обеспечение и его визуализация, использование рейтинговых моделей оценивания и портфолио достижений, баланс между стандартизацией и возможностями построения индивидуальных образовательных траекторий — все эти элементы проектирования «открытого» образовательного пространства обеспечивают его максимальную направленность на личностное развитие конкретного человека, создание для него комфортного пространства социализации. Тем самым, фундаментальной особенностью «открытого образования» можно считать его инклюзивность, направленность на «создания обучающей среды, которая включает и ценит разнообразие, и где каждый учащийся может чувствовать себя уважаемым и вовлеченным» [4, с. 208].

Особо следует отметить роль тех институций и стейкхолдеров, которые прямо не связаны с образовательным процессом, но значительно повышают его вариативность и адаптивность к социальному контексту, прежде всего за счет разнообразного взаимодействия ученической (студенческой), родительской, педагогической, научно-просветительской, гражданской общественности.

Сочетание всех указанных характеристик позволяет утверждать, что основной институциональной формой «открытого образования» является коллаборация, что не только обеспечивает его доступность и адаптивность, но и становится важнейшим фактором развития общества гражданской ответственности [5, с. 33]. Коллаборативный характер «открытого образования» предполагает персонализированное обучение и индивидуальный подход в сочетании с сетевыми принципами взаимодействия, геймификацию образования и широкое использование иммерсивных образовательных технологий, «обеспечивающих эффект присутствия или глубокого погружения в происходящее» [2, с. 128]. Одновременно коллаборация как институциональная форма «открытого образования» подразумевает, что эффективное развитие такой модели может осуществляться, прежде всего, на основе интенсивных профессиональных и общественных коммуникаций — это в полном смысле «самореформируемая» образовательная система.

На первый взгляд, перечисленные особенности «открытого образования» не вполне соотносятся с проблемой «суверенизации образования» и касаются скорее технологических и организационных аспектов реализации образовательных программ различного уровня. Однако следует учитывать, что закрепление концепта «суверенное образование» в нормативном, научно-исследовательском и медийном пространстве стало триггером для активизации дискуссий не только о необходимости защиты российского образования от «деструктивных воздействий», но и о его «системной архитектуре», которая вызывает все больше критики. В особой степени это касается вопроса о развитии высшего образования, в том числе педагогического, от целей, содержания и критериев качества которого напрямую зависит будущее всей национальной образовательной системы.

Анализ научной периодики и других сегментов пространства профессиональных коммуникаций показывает, что значительная часть педагогического сообщества воспринимает «суверенизацию образования»

именно в качестве отказа от «внешней зависимости», превращавшей российскую систему образования в атрибут «интеллектуального донора и полуколониального придатка Запада»: «Эта система была принудительно “внедрена” без какой-либо адаптации к накопленному опыту, традициям, особенностям национальной системы образования, без ориентации на национальные интересы... В результате негативные процессы в системе высшего образования, связанные, прежде всего, с коммерциализацией образования и ведущие к профанации качества образования, приобрели критический характер» [3, с. 127-128]. В качестве таких «негативных процессов» называется не только коммерциализация, но и уровеньный характер высшего образования (ликвидация «традиционного специалитета» и низкий уровень «неполного образования бакалавров»), «чехарда с государственными образовательными стандартами», снижение роли воспитательной работы, «абсолютизация академических свобод вузов», эклектичность предметной подготовки, «хаотизация образовательного процесса» при внедрении индивидуальных образовательных траекторий, «профанация рейтингового контроля».

Далеко не все компоненты подобной критики можно отнести к малоконструктивной протестной риторике. Например, восприятие бакалавриата как «неполного» высшего образования выглядит крайне спекулятивно с учетом специфики системы непрерывного образования и необходимой для бакалавров «практической доводки» своего базового профессионального обучения (характерно, что эта логика была сохранена и в рамках начавшейся в 2023 г. реформы российской высшей школы). А вот опыт проектирования магистерских образовательных программ в российских университетах, действительно, можно признать «системно неудачным», а его критику вполне состоятельной. Столь же неудачной оказалась и попытка проектирования подготовки аспирантов как «третьего уровня высшего образования». Более «легковесны» упреки по поводу «чехарды ФГОСов», «разрушения академической фундаментальности» образовательных программ, «насаждения искусственных форм» педагогического взаимодействия (от дистанционного обучения до балльно-рейтингового контроля) — они скорее связаны с априорным неприятием, либо недостаточным пониманием задач и дидактической специфики компетентностной модели обучения, восприятием ее как механистической «передачи навыков, которые понимаются лишь как способность что-то делать» [13, с. 10]. Крайне полярным является отно-

шение к проблеме академических свобод: утверждения того, что «первоочередная задача реконструкции отечественной школы — обновление ее системообразующего звена — высшего педагогического образования» требует «вернуть педагогическим университетам право самостоятельно строить собственную структуру и определять временные и содержательные параметры освоения образовательных программ» [1, с. 43] соседствуют с критикой «абсолютизации свободы вузов в проектировании и реализации образовательных программ», которая влечет за собой «профанацию качества образования» [3, с. 128]. Очевидно, что в таких суждениях, по большей части, проявляется личный опыт (удачный или негативный), полученный в условиях «инновационного развития» конкретных образовательных учреждений.

Существует основание и для весьма принципиальной полемики. Например, критика «коммерциализации высшего образования» обращена и к отраслевой модели бюджетирования, и к университетскому уровню принятия управленческих решений, но, по сути, она отражает неприятие переноса самих рыночных принципов на систему высшего образования. Но может ли высшая школа, которая развивается в условиях рыночной экономики и, во многом, исходя из запросов рыночной экономики, быть свободной от «рынка»? И существует ли в стране потенциал бюджетного финансирования образовательных организаций высшего образования на таком уровне, чтобы отказаться от «платного приема», но при этом сохранить доступность высшего образования? С нашей точки зрения, отрицательный ответ очевиден.

Таким образом, проблема «суверенизации образования» порождена не только и не столько выходом России из Болонского процесса, а также необходимостью решения задач, связанных с противоборством «деструктивным идеологиям». Она касается фундаментального, поистине цивилизационного вызова, с которым столкнулось российское общество, пройдя сложнейший и не вполне успешный путь преобразований, растянувшихся на четыре десятилетия. И речь идет не только о выборе стратегии национального развития «на завтра», но и необходимости упрочить систему социальной самоорганизации уже «сегодня». Решение таких вопросов не может не быть суверенным («независимым») по своей сути, поскольку в основе его лежит цивилизационное самоопределение самой нации. И крайне важно, чтобы в процессе выработки таких решений проявлялась не только политическая воля государства, но и су-

веренное волеизъявление общества, формирующего свою общегражданскую идентичность.

Развитие системы суверенного образования является ярким примером такой ситуации выбора — ее целостность, эффективность, концептуальная осмысленность и ценностная гармоничность достижимы только в процессе профессионального и общественного диалога, посвященного не только политическим «вызовам» и нравственным императивам, но и огромному спектру «практических проблем», от решения которых зависит качество образования. Можно согласиться и с мнением о том, что идея суверенного образования предполагает приоритет именно «гуманитарной составляющей»: «Она заставляет поставить перед человеком экзистенциальные вопросы: ради чего он живет? Во что верит? Как он поступит в ситуации морального выбора?» [13, с. 8]. Но для этого недостаточно провозгласить «гуманитарный суверенитет», основанный на исторических традициях и ценностях. Требуется создание того открытого пространства социального взаимодействия и мировоззренческих исканий, личностного самоопределения и опыта совместного творчества, которое поможет естественным образом интегрировать общественные традиции и императивы в жизненное кредо современного молодого человека. Проектирование образовательных программ на основе принципов вариативности и дифференциации, безусловная установка на обеспечение интерактивного характера образовательного процесса и инклюзивный учет индивидуальных образовательных потребностей, отбор процедур и форм контроля как системы достижений и поощрений, а не поиска ошибок и недостатков, закрепление духа коллаборации, последовательная реализация принципов педагогики сотрудничества, а не возрождение сциентистского академизма — все эти черты системы открытого образования могут и должны стать ресурсом суверенизации российского образования, залогом ее социальной эффективности, мобильности и актуальности. Под «открытостью», таким образом, понимаются не безграничные и некритичные заимствования содержания и технологий зарубежных образовательных систем, а принцип равноправного взаимодействия государственных структур, общественных организаций и участников образовательных отношений в процессе совершенствования отечественного образования. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Валицкая А. П.* Постболонская ситуация и перспективы развития российского образования // Педагогика. — 2023. — Т. 87. — № 8. — С. 42–48.
2. *Гаджиева Е. А., Арутюнян С. А., Соловьева Н. В.* Образование будущего: коллаборация онлайн- и офлайн-образования. Проблемы и перспективы // Экономические системы. — 2020. — Т. 13. — № 4. — С. 125–135.
3. *Жевлакович С. С.* К вопросу о суверенизации национальной системы образования // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2022. — № 3. — С. 127–135.
4. *Зубков А. Д.* Идеи и идеалы открытого образования // Идеи и идеалы. — 2023. — Т. 15. — № 4. — Ч. 1. — С. 203–216.
5. *Котышев И. А.* Открытое образовательное пространство как институциональная форма // IX Международная научно-практическая конференция «Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации». — Махачкала: «Алеф», 2023. — С. 30–33.
6. *Колесникова И. А.* Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. — 2009. — № 7. — С. 12–23.
7. Лекция Министра просвещения Российской Федерации Сергея Кравцова «О развитии суверенной национальной системы образования». 30 января 2023 г. — [Электронный ресурс] — URL: <https://edu.gov.ru/press/6476/lekciya-ministra-prosvescheniya-rossiyskoj-federacii-sergeya-kravcova-o-razvitiisuverennoy-nacionalnoy-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 10.02.2024).
8. *Неймарк М. А.* Неопределенность в мировой политике: новая «нормальность» или новая «ненормальность» // Проблемы постсоветского пространства. — 2021. — Т. 8. — № 3. — С. 304–314.
9. Послание Президента Федеральному Собранию. 21.02. 2023 г. — [Электронный ресурс] — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 10.02.2024).
10. *Путин В. В.* Встреча с Советом законодателей. 28.04.2023 г. — [Электронный ресурс] — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/71047> (дата обращения: 10.02.2024).
11. *Путин В. В.* Открытие Года педагога и наставника: встреча с участниками пилотной образовательной программы «Школа наставника». 02.03.2023 г. — [Электронный ресурс] — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/70627> (дата обращения: 10.02.2024).
12. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» — [Электронный ресурс] — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6 (дата обращения: 10.02.2024).

13. Слепцова И. Ф. Суверенитет и гуманитарная составляющая образования // Педагогическое образование и наука. — 2023. — № 5. — С. 7–12.
14. Слюсарев В. В., Хусяинов Т. М. Большие вызовы цифровой революции // Философия и культура. — 2018. — № 8. — С. 23–29.
15. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» — [Электронный ресурс] — URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/77839.html> (дата обращения: 10.02.2024).
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) — [Электронное издание] — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.02.2024).
17. Чванова М. С., Храмова М. В. Синергизм системы открытого образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. — 2012. — Т. 1. — № 19. — С. 9–21.