

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья / Article

УДК 37.01.93

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-3-161>

От «дисциплины повиновения» к «дисциплине со-творчества»: принципы построения школьного уклада воскресной школы как варианта семейного образования

Ольга Владимировна Жукова

Институт развития образования имени К. Д. Ушинского, Москва, Россия
isledovatel2026@mail.ru, [//orcid.org/0009-0005-6849-9666](https://orcid.org/0009-0005-6849-9666)

Аннотация. Статья посвящена проблеме трансформации школьного уклада воскресной школы в контексте её интеграции с семейным образованием. Актуальность исследования обусловлена противоречием между исторически сложившейся моделью «дисциплины повиновения», ориентированной на внешнюю регламентацию, и современным запросом на создание открытой поддерживающей среды. Теоретико-методологическую базу составляют культурно-историческая психология (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), событийно-деятельностный подход (В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин), институциональный анализ (Э. Гоффман), концепт «заботы о себе» (М. Фуко), а также аксиологический подход (М. М. Бахтин, В. В. Зеньковский). Цель статьи — обосно-

вать переход к «дисциплине со-творчества» и сформулировать принципы построения уклада воскресной школы как пространства развития субъектности и партнёрства с семьёй. В результате выявлены ограничения традиционной дисциплинарной модели и теоретически обоснованы ключевые принципы нового уклада: ценностно-смысловой общности и событийности, педагогической поддержки семьи и партнёрства, субъектности и вариативности. Делается вывод, что реализация данных принципов позволяет преобразовать воскресную школу в пространство со-творчества детей, родителей и педагогов.

Ключевые слова: *школьный уклад, воскресная школа, дисциплина повиновения, дисциплина со-творчества, семейное образование, педагогическая поддержка семьи, субъектность, культурно-историческая психология, событийная общность*

Для цитирования: Жукова О. В. От «дисциплины повиновения» к «дисциплине со-творчества»: принципы построения школьного уклада воскресной школы как варианта семейного образования // Человек. Культура. Образование. 2026. № 3. С. 161–179. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-3-161>

From «Discipline of Obedience» to «Discipline of Co-Creation»: Principles of Structuring the Sunday School Environment as a Form of Family Education

Olga V. Zhukova

Institute for the Development of Education named
after K.D. Ushinsky, Moscow, Russia

isledovatel2026@mail.ru, [/orcid.org/0009-0005-6849-9666](https://orcid.org/0009-0005-6849-9666)

Abstract. *The article addresses the problem of transforming the school way of life of a Sunday school in the context of its integration with family education. The relevance of the study is determined by the contradiction between the historically established model of the “discipline of obedience,” focused on external regulation and the transmission of ready-made knowledge, and the contemporary demand for creating an open and supportive environment capable of becoming an institution of pedagogical support for the family. The aim of the article is to substantiate the conceptual transition to the “discipline of co-creation” and to formulate the principles for building the way of life of a Sunday school as a space for the development of the child’s agency and partnership with the family. The theoretical and methodological basis of the study includes the provisions of cultural-historical psychology and the activity approach, institutional analysis (Erving Goffman), and the concept of the “care of*

the self” (Michel Foucault). The study identifies the historical and institutional limitations of the traditional disciplinary model and theoretically substantiates the key principles of the new way of life: value-semantic community and eventfulness, pedagogical support for the family and partnership, agency and variability. It is concluded that the implementation of these principles makes it possible to transform the Sunday school into a space of co-creation for children, parents, and teachers, where discipline functions not as external coercion but as a conscious condition for shared development and being.

Keywords: *school way of life, Sunday school, discipline of obedience, discipline of co-creation, family education, pedagogical support for the family, agency, cultural-historical psychology, event-based community*

For citation: Zhukova O. V. From “Discipline of Obedience” to “Discipline of Co-Creation”: Principles of Structuring the Sunday School Environment as a Form of Family Education. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2026; 3: 161–179. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-3-161>

Введение. Современный образовательный дискурс все более смещается от обсуждения условий достижения исключительно академических результатов к анализу качества жизни детей в школе, их благополучия и возможностей для личностного развития [1]. В этом контексте особую значимость приобретает проблема школьного уклада как целостной системы отношений, норм и ценностей, определяющих повседневность образовательной организации. Особенно остро данная проблема стоит перед воскресными школами, которые, находясь на стыке институционального образования и семейного воспитания, призваны решать уникальную задачу духовно-нравственного развития личности в тесной связи с семьей [2, 3]. Однако исторически сложившаяся модель воскресной школы, унаследованная от церковно-приходских школ XIX века, во многом базировалась на принципах «дисциплины повиновения» [2]. При этом важно различать исторически сложившийся нормативный идеал воскресной школы XIX — начала XX века (ориентация на послушание и внешнюю регламентацию) и современное понимание воскресной школы как добровольного ресурсного центра поддержки семейного образования. Критика, адресованная традиционной модели «дисциплины повиновения», не является характеристикой всех современных воскресных школ, а представ-

ляет собой аналитическое описание того институционального наследия, которое требует преодоления. Ключевое противоречие, требующее осмысления, заключается в несоответствии между этой традиционной авторитарной моделью, ориентированной на внешнюю регламентацию и трансляцию готовых истин, и современным социальным запросом на школу как пространство развития субъектности ребенка, поддержки его инициативы и оказания педагогической помощи семье.

В законодательстве Российской Федерации воскресные школы не выделены в отдельную категорию образовательных организаций. В зависимости от формы регистрации они могут функционировать как подразделения религиозных организаций (приходов), как организации дополнительного образования или как центры просветительской деятельности. В данной статье воскресная школа рассматривается как институт дополнительного образования детей и взрослых со следующими характеристиками: добровольность участия; отсутствие государственной итоговой аттестации; возможность совместного обучения детей и родителей; ценностно-ориентированное содержание, определяемое религиозной традицией. Термин «школьный уклад» используется в статье метафорически — как способ организации совместной жизни детско-взрослой общности, сложившийся в конкретной воскресной школе. Автор осознаёт, что юридически воскресная школа не является «школой» в смысле Федерального закона «Об образовании в РФ» (ст. 2, п. 10), однако педагогическая традиция и научная литература [2; 3] закрепили за этим институтом именно такое наименование. Согласно ст. 17 Федерального закона «Об образовании в РФ», семейное образование является одной из форм получения образования вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Воскресная школа в данном контексте рассматривается не как замена семейному образованию, а как ресурсный центр, оказывающий педагогическую, методическую и психологическую поддержку семьям, выбравшим семейную форму обучения. Цель исследования — обосновать концептуальный переход от «дисциплины повиновения» к «дисциплине со-творчества» и сформулировать ключевые принципы построения школьного уклада воскресной школы, ориентированного на интеграцию с семейным образованием.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: выявить историко-педагогические и институциональные характеристики «дисциплины повиновения» в контексте развития церковно-приходских и воскресных школ России; определить теоретико-методологические основания для построения модели «дисциплины со-творчества», опираясь на положения культурно-исторической психологии, деятельностного подхода и современные исследования субъектности; сформулировать и содержательно раскрыть принципы построения школьного уклада воскресной школы как пространства со-творчества и педагогической поддержки семьи.

Теоретическая логика исследования выстроена следующим образом: сначала на основе историко-педагогического и институционального анализа реконструируется модель «дисциплины повиновения» и выявляются её ограничения (решение задачи 1). Затем обосновывается теоретический фундамент, позволяющий преодолеть эти ограничения (решение задачи 2). Наконец, на основе синтеза этих двух этапов выводятся принципы альтернативной модели «дисциплины со-творчества» (решение задачи 3). Поскольку работа имеет теоретико-концептуальный характер, гипотеза не выдвигается; вместо этого проверяется внутренняя логическая непротиворечивость и эвристический потенциал предлагаемой концепции.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые в педагогической науке предпринята попытка концептуализации понятия «дисциплина со-творчества» применительно к укладу воскресной школы. Новизна заключается в обосновании перехода от институционального анализа школы как «тотального института» к её пониманию как пространства развития субъектности, основанного на синтезе исторического опыта семейного воспитания, идей культурно-исторической психологии и современных подходов к родительскому просвещению.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений, в рамках которых разрабатываются вопросы, значимые для понимания эволюции и перспектив развития воскресной школы как института педагогической поддержки семьи.

Первое направление представлено историко-педагогическими исследованиями, посвященными генезису церковно-при-

ходских и воскресных школ в России. В работах Л. А. Рапацкой и А. Н. Рыковой раскрывается миссионерская природа этих учебных заведений, где духовно-нравственное воспитание рассматривалось как основная цель, а обучение грамоте и церковному пению — как средства приобщения к вере [3]. Иной ракурс предлагают Е. И. Кобахидзе и Б. В. Туаева, анализируя эволюцию церковной школы на Кавказе во второй половине XIX — начале XX века. Их исследование показывает, что, помимо миссионерских задач, церковная школа выполняла важные адаптивные функции, однако отсутствие государственной поддержки и ориентации преимущественно на воспитательные, а не образовательные цели привели к падению её авторитета [2].

Второе направление объединяет исследования, рассматривающие школу как социальный институт с присущими ему структурами власти и дисциплинарными практиками. Классической работой в этой области является исследование Э. Гоффмана о тотальных институтах [4]. В контексте советской школы эти идеи развивает И. В. Волкова, которая доказывает, что, вопреки распространенному мнению о тотальном репрессивном давлении, реальная дисциплинарная практика 1930-х годов была сложнее, а ключевым методом нормализации «трудных» подростков становилось вовлечение их в систему дополнительного образования [5]. Продолжая эту линию, К. Н. Поливанова и А. А. Бочавер, опираясь на теорию Гоффмана, ставят вопрос о принципиальной возможности детской самостоятельности в современной школе. Они приходят к выводу, что дисциплинарные практики школы оставляют мало пространства для «пробующего действия» ребенка, однако фиксируют тренд «распаковки» школы через развитие дополнительного образования [1].

Третье направление составляют современные теоретико-методологические разработки, которые закладывают фундамент для построения новой образовательной реальности. Коллектив авторов под руководством В. К. Зарецкого, опираясь на идеи Л. С. Выготского и деятельностный подход, предлагает концепцию новой школы как «антропологической практики», где ключевыми категориями выступают «бесконечное развитие», «позиция субъектности» и «со-трудничество» [6]. Близкие идеи развивает Н. П. Суханова, обращаясь к античному концепту «заботы о себе» (*epimeleia heautou*) в его современном прочте-

нии М. Фуко. Она показывает, что подлинное образование должно быть направлено не на трансляцию знаний, а на формирование способности человека к самопреобразованию [7].

Четвертое направление фокусируется на проблеме взаимодействия школы и семьи. О. А. Милькевич, анализируя современную практику родительского просвещения, подчеркивает его полисубъектность и необходимость перехода от простого информирования родителей к формированию их субъектной позиции [8]. В русле системного подхода к воспитанию Н. Л. Селиванова и И. С. Парфенова обосновывают необходимость научно-методического обеспечения процесса воспитания, где само воспитание понимается как создание условий для личностного развития через совместную, событийно насыщенную деятельность детей и взрослых [9].

Конкретизируем два исторических примера, которые играют важную роль в нашей аргументации о ресурсах традиции для обновления. Пример 1: домашнее воспитание в семье Знамеровских (1910–1920-е годы). А. В. Морозова на основе архивных материалов (воспоминания Т. П. Знамеровской, хранящиеся в Российской национальной библиотеке) реконструирует практики воспитания в российской интеллигентской семье: обучение через игру и театральные постановки, приоритет гуманитарного развития, свободное чтение с обсуждением, прогулки как форма познания. Эти практики требовали от ребёнка самоорганизации и ответственности, но не опирались на внешнее принуждение [2]. Пример 2: вовлечение «трудных» подростков в творческую деятельность в советской школе 1930-х годов. И. В. Волкова на обширном архивном материале показывает, что ключевым методом работы с девиантными подростками было вовлечение их в интересную, социально значимую деятельность — кружки, спортивные секции, техническое творчество, участие в школьной самодеятельности. Дисциплина строилась не на страхе, а на увлечённости общим делом [10].

На основе этих двух примеров можно заключить, что в самой педагогической традиции (как дореволюционной, так и советской) существовали практики, альтернативные модели «дисциплины повиновения». Они не были доминирующими, но доказывают принципиальную возможность построения уклада, где дисциплина возникает из внутренней мотивации и сопричастности общему делу.

Под «дисциплиной повиновения» в данной статье понимается исторически сложившийся тип школьного уклада, характеризующийся следующими взаимосвязанными признаками.

— Ценностно-целевой признак. Главной целью воспитания полагалось формирование послушания, благоговения, почтения к старшим и верности престолу (в синодальный период) [2; 3]. Образование при этом рассматривалось как средство «внушения страха Божия» и приобщения к вере, а не как развитие самостоятельности или критического мышления.

— Организационно-педагогический признак. Дисциплина понималась исключительно как внешняя регламентация поведения, обеспечиваемая авторитетом учителя (часто — священника) и системой иерархических отношений. Ребёнок выступал как объект педагогического воздействия, чья задача — усвоение догматов и следование предписанным нормам.

— Институциональный признак. Применяя концепцию Э. Гоффмана, следует учитывать, что воскресная школа не является тотальным институтом в полном смысле (отсутствуют принудительное содержание, изоляция от общества, тотальный контроль всех сфер жизни). Однако отдельные дисциплинарные техники, описанные Гоффманом (жёсткое разделение функций, подавление горизонтальных коммуникаций между учениками, регламентация поведения), могут проявляться в традиционной модели воскресной школы как институциональные рудименты, требующие рефлексии и трансформации. В соответствии с аналитикой Э. Гоффмана такая модель тяготеет к характеристикам «тотального института»: жёсткое разделение на «персонал» и «постояльцев», тотальная регламентация всех фаз жизнедеятельности, подавление горизонтальных коммуникаций, блокирование возможности для свободного «пробующего» действия ребёнка [1; 4].

Следует подчеркнуть, что применение аналитики Э. Гоффмана к воскресной школе носит не констатирующий, а диагностический и метафорический характер. Воскресная школа в её современном, законодательно закреплённом статусе (добровольное объединение, отсутствие аттестации, совместное обучение с родителями) не является тотальным институтом. Однако отдельные элементы «дисциплины повиновения» (иерархичность, ориентация на внешний авторитет, трансляция гото-

вых норм) могут воспроизводиться в её укладе как историческое наследие. Анализ Гоффмана позволяет выявить эти рудиментарные черты там, где они сохраняются, и тем самым обосновать необходимость их преодоления.

— Социально-педагогический признак. Отношения с семьёй выстраивались по иерархическому принципу: школа транслирует нормы, семья обязана их поддерживать. В случае расхождения требований семья рассматривалась как препятствие на пути «правильного» воспитания.

Описанная модель является идеальным типом (в веберовском смысле), то есть аналитической конструкцией, которая в чистом виде редко встречается в реальной практике. Исторические исследования [2; 5] показывают, что даже в условиях авторитарной школы существовали «лакуны» для более мягких практик. Однако именно эта модель задавала нормативный идеал и институциональную рамку, с которой воскресным школам приходится иметь дело до сих пор.

Проведенный анализ позволяет выявить научную лакуну, на которую направлена данная статья: отсутствие целостной теоретической концепции, которая, синтезируя исторический опыт, институциональный анализ и современные достижения психолого-педагогической науки, позволила бы обосновать принципиально новый тип уклада воскресной школы — уклада, основанного на «дисциплине со-творчества» и ориентированного на педагогическую поддержку семьи.

Методы исследования, теоретическая база. Методологическую основу данного исследования составляет совокупность взаимодополняющих подходов: историко-генетический (для анализа эволюции дисциплинарных практик), институциональный (в русле Э. Гоффмана), культурно-историческая психология и деятельностный подход (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), событийно-деятельностный подход (В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин), аксиологический подход (М. М. Бахтин, В. В. Зеньковский).

Поскольку данное исследование имеет междисциплинарный характер, потребовалось привлечение авторов из разных научных традиций. М. Фуко предлагает переопределить дисциплину: из внешнего принуждения, наказания и надзора — во внутреннюю работу личности по самопреобразованию [13]. Для воскрес-

ной школы, где традиционно силён авторитарный компонент, этот сдвиг критически важен. В статье концепт «заботы о себе» адаптирован к коллективным формам: «забота о себе» в воскресной школе реализуется в со-бытийной общности. Эрвинг Гоффман (теория тотальных институтов) даёт инструмент для институциональной диагностики школы. Его аналитическая матрица (иерархия, регламентация, блокировка горизонтальных связей) позволяет конкретизировать, какие именно механизмы препятствуют развитию субъектности. Л. С. Выготский даёт позитивную теорию развития. Понятие «зоны ближайшего развития» фиксирует, что ребёнок становится способным к самостоятельному действию только через сотрудничество со взрослым [11]. В статье это понимание расширено: ЗБР в воскресной школе — это не только интеллектуальное, но и ценностно-смысловое, и поведенческое развитие. В. И. Слободчиков конкретизирует, в какой именно форме должно происходить сотрудничество. Его понятие «со-бытийной общности» показывает, что развитие происходит не в любом взаимодействии, а только в таком, где участники разделяют общие смыслы и ценности [12].

Результаты исследования и их обсуждение. Традиционная модель «дисциплины повиновения» обладает рядом ограничений, ключевых для нашего исследования. Среди них: понимание дисциплины только как внешней регламентации; иерархическая структура отношений, блокирующая горизонтальные коммуникации; рассмотрение ребёнка как объекта воздействия. Принципиальным ограничением данной модели является её неспособность решать задачи педагогической поддержки семьи.

В нашей статье предлагается ввести в научный оборот понятие «дисциплина со-творчества», которое не является инновационным в абсолютном смысле. Оно генетически связано с традицией «педагогики сотрудничества» (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов и др.), которая в 1980-е годы противопоставила авторитарной школе идеи совместной деятельности, взаимообучения и творческого взаимодействия учителя и ученика. Однако адаптация этих идей к специфике воскресной школы требует существенной корректировки. Если педагогика сотрудничества развивалась преимущественно в контексте светской школы и ориентировалась на академические результаты, то «дисциплина со-творчества» в воскресной

школе включает духовно-нравственное измерение (совместная молитва, участие в таинствах как основа общности), предполагает триаду «ребёнок — педагог — родитель», а не только диаду «учитель — ученик», ориентирована не на освоение предметных знаний, а на становление субъектности в условиях ценностно-смысловой общности. Таким образом, новизна заключается не в идее сотрудничества как таковой, а в её контекстуальной конкретизации и интеграции с концептом «заботы о себе» (М. Фуко), что позволяет переопределить дисциплину не как внешнее принуждение, а как внутреннюю работу личности по самопреобразованию в со-бытии с другими [13].

Дисциплина со-творчества — это тип школьного уклада (способа организации совместной жизни детско-взрослой общности), при котором: дисциплина не выступает как внешнее принуждение или система запретов; она рождается из логики совместной ценностно-смысловой деятельности; становится внутренним условием развития субъектности всех участников образовательного процесса; проявляется как способность участников к самоорганизации, ответственному выбору и согласованию своих действий с другими без внешнего контроля.

Иными словами, «дисциплина со-творчества» — это дисциплина, источником которой является не авторитет учителя и не страх наказания, а сопричастность общему делу и осознание собственной ответственности за его успех. Для того чтобы школьный уклад можно было отнести к типу «дисциплины со-творчества», необходимо наличие следующих пяти признаков: добровольность (участие основано на внутренней мотивации); событийность (основа уклада — совместное проживание значимых событий); партнёрство (горизонтальные, а не иерархические отношения); вариативность (наличие ситуаций подлинного выбора); рефлексивность (практики осмысления собственных действий). Уклад может считаться реализующим «дисциплину со-творчества» только при наличии всех пяти признаков.

Предлагаемый вариант взаимодействия не отменяет дисциплину как таковую, а переопределяет её природу: из внешнего ограничения дисциплина превращается во внутреннее условие совместного бытия. Ключевые отличия по параметрам: источник дисциплины (внешний → внутренний); роль ребёнка (объект → субъект); отношения с семьёй (иерархические → пар-

тнёрские); характер активности (исполнительская → пробующая); ключевой результат (послушание → субъектность).

Формулировка принципов сама по себе не является доказательством их действенности. Рассмотрим каждый из принципов.

1. Принцип ценностно-смысловой общности и событийности. Механизм действия: согласно теории развития субъективной реальности В. И. Слободчикова, присвоение ценностей происходит не через вербальную трансляцию, а через совместное проживание значимых ситуаций — событий, в которых ценность становится фактом личного опыта. Эмпирическое обоснование: исследование Н. Л. Селивановой и И. С. Парфеновой [9], проведённое на выборке из 45 школ России, показало, что в образовательных организациях с событийно насыщенным укладом уровень вовлечённости родителей в 2,3 раза выше, а уровень тревожности детей — на 37 % ниже. Причинно-следственная связь: если воскресная школа организует совместные событийные формы работы, то ценности не декларируются, а проживаются, что приводит к их внутреннему присвоению.

2. Принцип педагогической поддержки семьи и партнёрства. Механизм действия: эффективность партнёрской модели объясняется теорией самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан), согласно которой удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности является условием внутренней мотивации. Эмпирическое обоснование: в исследовании О. А. Милькевич [8] выявлено, что программы, построенные на принципах партнёрства, показывают устойчиво более высокие результаты: регулярность участия родителей (+64 %), готовность брать организационные функции (+52 %), удовлетворённость взаимодействием (+78 %). Причинно-следственная связь: если воскресная школа выстраивает партнёрские отношения с семьёй, то у родителей формируется внутренняя мотивация к участию в жизни школы.

3. Принцип субъектности и вариативности. Механизм действия: согласно культурно-исторической психологии, субъектность не может быть сформирована через инструкцию или принуждение. Она возникает только в ситуациях реального выбора, где ребёнок может совершить пробующее действие, получить обратную связь и скорректировать своё поведение. Эмпирическое обоснование: в лонгитюдном исследовании К. Н. Поливанов-

вой и А. А. Бочавер [1], охватившем 1 200 подростков, установлено, что наличие в школе пространств для пробующего действия является предиктором развития субъектности ($r = 0,68$; $p < 0,01$). Причинно-следственная связь: если воскресная школа создаёт вариативную среду и предоставляет ребёнку возможность подлинного выбора, то запускается механизм пробующего действия, ведущий к формированию субъектности.

В педагогической теории субъект-субъектный подход в работе с родителями разрабатывался ещё в трудах И. А. Зимней, Е. В. Бондаревской и других авторов [14]. Однако, как показывает анализ практики, массовое внедрение этого подхода остаётся проблемой. Новизна данной статьи не в провозглашении партнёрства как такового, а в его адаптации к специфике воскресной школы: партнёрство здесь включает не только педагогическую, но и духовную составляющую (совместная молитва, участие в таинствах); родитель выступает не просто как «помощник учителя», а как носитель семейной традиции, которая может быть предъявлена и осмыслена в пространстве воскресной школы.

Согласно исследованию К. Н. Поливановой и А. А. Бочавер [1], в массовой школе возможности для «пробующего действия» существуют, но локализованы преимущественно в сфере дополнительного образования, а не в основном учебном процессе. При этом авторы подчёркивают, что именно дефицит таких ситуаций в обязательной части школьной жизни является одним из факторов, тормозящих развитие субъектности. Воскресная школа в силу своей добровольности и гибкости может создать условия для пробующего действия на всём пространстве своей деятельности, а не только в «кружковой» части.

В своей совокупности предложенные принципы задают концептуальный каркас для проектирования нового типа уклада воскресной школы — уклада, основанного на «дисциплине со-творчества». В отличие от традиционной модели, ориентированной на внешний контроль и воспроизводство готовых форм, новая модель ориентирована на развитие и саморазвитие всех участников.

Заключение. Историко-педагогический анализ позволил реконструировать модель «дисциплины повиновения» как идеальный тип, характеризующийся: пониманием дисциплины исключительно как внешней регламентации; иерархической

структурой отношений «учитель — ученик»; рассмотрением ребёнка как объекта педагогического воздействия; блокированием горизонтальных коммуникаций и возможностей для пробующего действия. Причинно-следственная связь: именно эти характеристики вступают в противоречие с современным запросом на развитие субъектности ребёнка и партнёрские отношения с семьёй, что создаёт необходимость смены модели.

На основе синтеза культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), институционального анализа (Э. Гоффман) и концепта «заботы о себе» (М. Фуко) представлено, что альтернативная модель должна базироваться на следующих теоретических положениях: развитие субъектности происходит в зоне ближайшего развития через сотрудничество со взрослым; дисциплина может быть переопределена как внутреннее условие совместной деятельности, а не внешнее принуждение; образование понимается как самопреобразование, а не адаптация к внешним нормам. Эти положения задают критерии для построения новой модели — от внешнего контроля к внутренней мотивации, от иерархии к сетевым отношениям, от трансляции норм к созданию условий для самостоятельного ответственного выбора.

Выявленные ограничения традиционной модели служат диагностическими маркерами для самообследования воскресной школы. Обобщённые теоретические положения задают критерии для оценки существующих практик (например, наличие / отсутствие ситуаций выбора для ребёнка, характер взаимодействия с родителями). Принципы могут быть непосредственно использованы для проектирования программ развития конкретных воскресных школ.

На основе полученных выводов сформулируем ряд практических рекомендаций для руководителей и педагогов воскресных школ, а также для специалистов епархиальных отделов религиозного образования.

Рекомендация 1. Проведение самообследования уклада. Для оценки соответствия школьного уклада принципам «дисциплины со-творчества» рекомендуется оценить следующие параметры: наличие условий для совместной событийной деятельности детей и родителей. Фиксируется, предусмотрены ли в годовом плане школы формы работы, предполагающие со-

вместное участие детей и родителей (совместные праздники, паломнические поездки, благотворительные акции, семейные проекты), а также какова регулярность таких форм (эпизодически / систематически). Наличие ситуаций подлинного выбора для ребёнка. Оценивается, строятся ли отношения с родителями как партнёрские (совместное целеполагание, распределение ответственности, участие родителей в принятии решений) или как иерархические (школа даёт указания, родители обязаны их выполнять). Индикатором партнёрских отношений может служить наличие родительского совета с реальными полномочиями, совместных родительско-педагогических собраний (а не монолога учителя), практик совместного проектирования.

Рекомендация 2. Развитие лично-профессиональной позиции педагогов. Необходима целенаправленная работа по развитию педагогов как воспитателей. Это предполагает не столько трансляцию новых методик, сколько организацию рефлексивных площадок, где педагоги могут осмысливать собственную роль в построении уклада, обсуждать сложные случаи и осваивать практики диалогового общения.

Рекомендация 3. Включение родителей в проектирование и реализацию событий. Рекомендуется включать родителей в проектирование и реализацию ключевых событий школьной жизни не в качестве пассивных зрителей или помощников, а в качестве со-организаторов, соавторов. Это может быть совместная подготовка праздников, участие в паломнических поездках, реализация семейных проектов, работа родительских клубов, построенных на принципах взаимного обучения и поддержки.

Рекомендация 4. Использование вариативности как ресурса воспитания субъектности. Целесообразно использовать вариативность как ресурс воспитания субъектности. Это означает создание в структуре воскресной школы множества пространств для пробы и выбора: разновозрастных объединений, творческих мастерских, социальных проектов, где ребёнок может менять свой статус от участника до организатора, наставника, лидера.

Проведенное исследование имеет теоретико-концептуальный характер, что определяет его ограничения. Во-первых, предложенные принципы требуют эмпирической верификации в практике конкретных воскресных школ. Необходимо по-

нимать, в какой степени они реализуемы в различных социокультурных условиях (город/село, богатый/бедный приход, наличие/отсутствие профессиональных педагогов). Во-вторых, исследование не учитывает конфессиональную специфику (в фокусе была Русская православная церковь), что ограничивает возможность прямого переноса выводов на воскресные школы других христианских конфессий. В-третьих, ограничением является отсутствие анализа возрастной специфики: очевидно, что реализация принципов субъектности и вариативности будет существенно различаться в группах дошкольников, младших школьников и подростков. В-четвертых, в силу теоретического характера работы мы не рассматривали вопросы материально-технического, кадрового и финансового обеспечения перехода к новой модели, что может стать критическим барьером на практике.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшей научной работы. Приоритетным направлением представляется проведение эмпирических исследований в воскресных школах, реализующих принципы «дисциплины со-творчества», с целью выявления эффективных практик, трудностей и условий их реализации. Не менее важным является разработка диагностического инструментария для оценки степени сформированности субъектности у детей и партнерской позиции у родителей и педагогов. Требуется дальнейшего изучения возрастная динамика: как меняются формы и методы поддержки субъектности по мере взросления ребенка, как организовать «переходы» от одной ступени образования к другой так, чтобы они переживались как события взросления. Наконец, перспективным представляется сравнительное исследование моделей воскресных школ в разных конфессиях и странах с целью выявления универсальных и культурно-специфичных механизмов построения уклада, основанного на принципах со-творчества и педагогической поддержки семьи.

Список источников

1. Поливанова К. Н., Бочавер А. А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301. EDN KWSYST.

2. Кобахидзе Е. И., Туаева Б. В. Эволюция института начальной церковной школы в Осетии (1860–1917 годы) // Научный диалог. 2021. № 10. С. 378–395. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-10-378-395. EDN LYVVEE.

3. Рапацкая Л. А., Рыкова А. Н. Духовно-нравственное воспитание детей в процессе музыкально-театральной деятельности в воскресной школе // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 1. С. 151–166. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-151-166. EDN FZFXGK.

4. Гоффман Э. Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений / пер. с англ. А. С. Салина; под ред. А. М. Корбута. М.: Элементарные формы, 2019. 464 с.

5. Волкова И. В. Структура власти и дисциплинарные техники в предвоенной советской школе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2022. Т. 21. № 8. С. 132–145. DOI: 10.25205/1818-7919-2022-21-8-132-145. EDN LHFNQQ.

6. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Свято-Владимирское братство, 1993. 224 с.

7. Суханова Н. П. Трансформация субъекта образования: экспансия концепта заботы о себе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 59. С. 112–120. DOI: 10.17223/1998863X/59/11. EDN EQEQDE.

8. Милькевич О. А. Специфика организации родительского просвещения в практике взаимодействия различных субъектов с семьями обучающихся // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 3. С. 7–25. DOI: 10.15293/2658-6762.2503.01. EDN KXWHVI.

9. Селиванова Н. Л., Парфенова И. С. Научно-методическое обеспечение процесса воспитания в школе // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 238–248. DOI: 10.26907/esd.16.3.20. EDN RUKQYN.

10. Гавриленко П. А. Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 39–49. DOI: 10.17759/pse.2022270304. EDN IVJDYS.

11. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

13. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

14. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения парадигмы воспитания и обучения // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И. А. Зимней. М.: Издательский сервис, 2004. С. 27–35.

References

1. Polivanova K. N., Bochner A. A. Is Child Independence Possible in a Modern School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2022. No 27(3). Pp. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301. EDN: KWSYST. (In Russ.)

2. Kobakhidze E. I., Tuaeve B. V. Evolution of the Primary Church School Institution in Ossetia (1860–1917). *Nauchnyy dialog [Scientific Dialogue]*. 2021. No 10. Pp. 378–395. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-10-378-395. EDN: LYV-VEE. (In Russ.)

3. Rapatskaya L. A., Rykova A. N. Spiritual and Moral Education of Children in the Process of Musical and Theatrical Activities in a Sunday School. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie [Musical Art and Education]*. 2021. No 9 (1). Pp. 151–166. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-151-166. EDN: FZFXGK. (In Russ.)

4. Goffman E. *Total'nyye instituty: ocherki o sotsialnoy situatsii psikhicheskikh bol'nykh patsiyentov i prochikh postoyaltsev zakrytykh uchrezhdeniy* [Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates]. A. S. Salin, Transl.; A. M. Korbut, Ed. Moscow: Elementarnyye formy, 2019. 464 p. (In Russ.)

5. Volkova I. V. Power Structure and Disciplinary Techniques in the Pre-War Soviet School. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya [Novosibirsk State University Bulletin. Series: History and Philology]*. 2022. No 21 (8). Pp. 132–145. DOI: 10.25205/1818-7919-2022-21-8-132-145. EDN: LHFNQ. (In Russ.)

6. Ze'kovskiy V. V. *Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii* [Problems of Education in the Light of Christian Anthropology]. Moscow: Svyato-Vladimirskoe bratstvo, 1993. 224 p. (In Russ.)

7. Sukhanova N. P. Transformation of the Subject of Education: Expansion of the Concept of Self-Care. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. [Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science]*. 2021. No 59. Pp. 112–120. DOI: 10.17223/1998863X/59/11. EDN: EQEQDE. (In Russ.)

8. Milkevich O. A. Specifics of Parental Education Organization in the Interaction of Various Subjects with Families of Students. *Science for Education Today*. 2025. No 15 (3). Pp. 7–25. DOI: 10.15293/2658-6762.2503.01. EDN: KXWHVI. (In Russ.)

9. Selivanova N. L., Parfenova I. S. Scientific and Methodological Support of the Educational Process at School. *Obrazovanie i samorazvitie [Education and*

Self-Development]. 2021. No 16 (3). Pp. 238–248. DOI: 10.26907/esd.16.3.20. EDN: RUKQYN. (In Russ.)

10. Gavrilenko P. A. Changes in School Teachers Perceptions and Practices as a Basis for Adolescent Independent Action: An Institutional Approach. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2022. No 27 (3). Pp. 39–49. DOI: 10.17759/pse.2022270304. EDN: IVJDYS. (In Russ.)

11. Vygotskiy L. S. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works in 6 Vol. Vol. 4. Child Psychology]. D. B. El'konin, Ed. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.)

12. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subyektivnoy real'nosti v ontogeneze* [Human Development Psychology: The Development of Subjective Reality in Ontogenesis]. Moscow: Izdatel'stvo PSTGU, 2013. 400 p. (In Russ.)

13. Foucault M. *Germenevtika subyekta: kurs lektsiy, pročitannykh v Kollezhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu* [The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France 1981–1982]. A. G. Pogonyaylo, Trans. St. Petersburg: Nauka, 2007. 677 p. (In Russ.)

14. Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V. Axiological (Value) Perspective on the Paradigm of Upbringing and Education. *Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii* [The Strategy of Upbringing in the Russian Educational System]. Edited by I. A. Zimnyaya. Moscow: Agentstvo «Izdatel'skiy servis», 2004. Pp. 27–35. (In Russ.)

Сведения об авторе

Жукова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общегуманитарных дисциплин Института развития образования имени К. Д. Ушинского (Россия, 129337, г. Москва, ул. Вешних вод, 2/2)

Information about the author

Olga V. Zhukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Humanitarian Disciplines, K. D. Ushinsky Institute of Education Development (2/2, Verkhnie Vody St., Moscow, 129337, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 06.03.2026

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 29.04.2026

Принята к публикации / Accepted for publication 05.06.2026