

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



# Отечественная и зарубежная педагогика

№ **2** (91) том 1  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера ..... 6

## НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*И. В. Осокин,  
Л. О. Володина* Персонифицированное сопровождение  
развития профессиональных компетенций  
учителей школ с низкими образовательными  
результатами..... 7

*О. А. Швеи-Тэнэа-Гурий* Имитационно-моделирующие упражнения  
как компонент обучения ИТ-специалистов  
преподаванию ..... 23

## СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. Н. Дзятковская,  
В. В. Пустовалова,  
Г. К. Длимбетова* «Зеленая» школа: чему учить?  
..... 36

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Б. Ю. Борисов* Деятельность псковских гимназий в сфере  
духовно-нравственного воспитания учащихся  
в конце XIX — начале XX века ..... 52

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

*Г. Л. Килеп* Модель развития коммуникативной  
компетентности обучающихся основной  
школы средствами проектной деятельности ..... 60

*Н. Е. Косовцов* Проблемы методического обеспечения  
современного академического вокального  
образования..... 76

*Т. А. Ювентин-Фавста* Организационно-педагогическое  
сопровождение профессионального  
самоопределения обучающихся через  
STEAMS-подход..... 91

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- Л. С. Львова* Новые организационно-управленческие центры развития дополнительного образования в регионах..... 105
- Ю. В. Андреева* Создание ситуации успеха в контексте идей А. С. Макаренко ..... 121

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

- В. В. Васильева* Отражение социокультурной динамики традиционных ценностей в представлениях монгольских школьников о праздниках..... 129
- В. П. Борисенков, Чжан Чаочжэн* Этнокультурное образование и подготовка педагогических кадров в Китае..... 144
- Ю. В. Мельник* Роль дружественной образовательной среды в процессе социально-педагогической инклюзии нетипичных обучающихся..... 153
- М. В. Максимова, Х. Х. Этуев* Опыт применения ЭЭГ в образовании: анализ зарубежных исследований ..... 169
- Е. В. Разбаева* Ценностная парадигма школьного религиозного образования в Англии начала XXI века и ее влияние на теорию и практику преподавания предмета религии..... 186
- Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру..... 204

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал  
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

**Учредитель**

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования Российской академии  
образования»

*Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК*

*Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru*

*Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEC, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service*

**Адрес редакции**

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*

Формат 60x90/16. Подписано в печать 21.04.2023.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 204 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

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

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»  
и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

**Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых журналов ВАК**

## Редакционный совет

**Балыхин Г. А.**, депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

**Басюк В. С.**, заместитель президента РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

**Бекирогуллари Зафер**, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

**Богданов С. И.**, доктор филологических наук, профессор

**Болотов В. А.**, академик РАО, доктор педагогиче-

ских наук, профессор  
**Бордовский Г. А.**, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

**Дегтярев А. Н.**, депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

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

**Кароли Дорена**, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

**Кузнецов А. А.**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Кусаинов А. К.**, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностран-

ный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

**Лаптев В. В.**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

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

**Ли Джун**, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

**Лубков А. В.**, член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

**Миронов В. В.**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

**Никандров Н. Д.**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Главный редактор

Выпускающий редактор

## Редакционная коллегия

– **Иванова С. В.**, академик РАО, доктор философских наук, профессор

– **Петрашко О. О.**

## Члены редколлегии

**Александрова О. М.**, кандидат педагогических наук  
**Бебенина Е. В.**, доктор педагогических наук

**Гукаленко О. В.**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Елкина И. М.**, кандидат педагогических наук

**Логвинова И. М.**, кандидат педагогических наук, доцент

**Ломакина Т. Ю.**, доктор педагогических наук,

профессор  
**Овчинников А. В.**, доктор педагогических наук

**Осмоловская И. М.**, доктор педагогических наук

**Пустыльник М. Л.**, кандидат химических наук

**Пустыльник Ю. Ю.**, кандидат педагогических наук

**Рыдзе О. А.**, кандидат педагогических наук

**Селиванова Н. Л.**, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Степанов П. В.**, доктор пе-

дагогических наук

**Сериков В. В.**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

**Сорина Г. В.**, доктор философских наук, профессор

**Тагунова И. А.**, доктор педагогических наук

**Турбовской Я. С.**, доктор педагогических наук, профессор

**Ускова И. В.**, кандидат педагогических наук

## EDITORIAL BOARD

**Olga M. Aleksandrova**, PhD (Education) (Russia)

**Grigoriy A. Balykhin**, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

**Viktor S. Basyuk**, Deputy President of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (Russia)

**Ekaterina V. Bebenina**, PhD (Education) (Russia)

**Zafer Bekirogullari**, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society (London, UK)

**Sergey I. Bogdanov**, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

**Viktor A. Bolotov**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Gennadiy A. Bordovskiy**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

**Dorena Caroli**, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

**Aleksandr N. Degtyarev**, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

**Irina M. Elkina**, PhD (Education) (Russia)

**Svetlana V. Ivanova**, Chief Editor of the Journal "Ote-

chestvonnaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

**Askarbek K. Kusainov**, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

**Aleksandr A. Kuznetsov**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Vladimir V. Laptev**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Mikhail L. Levitskiy**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Jun Li**, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

**Irina M. Logvinova**, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

**Tatyana Yu. Lomakina**, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Aleksey V. Lubkov**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

**Vladimir V. Mironov**, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

**Nikolay D. Nikandrov**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Anatoliy V. Ovchinnikov**, Dr. Sc. (Education) (Russia)

**Irina M. Osmolovskaya**, Dr. Sc. (Education) (Russia)

**Olga V. Gukalenko**, Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia)

**Olga O. Petrashko**, Executive Editor of the Journal "Otechestvonnaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

**Mikhail L. Pustynnik**, PhD (Chemistry) (Russia)

**Yulia Yu. Pustynnik**, PhD (Education) (Russia)

**Georgiy A. Rudik**, Dr. Sc. (Education), Professor (Canada)

**Oxana A. Rydze**, PhD (Education) (Russia)

**Vladislav V. Serikov**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Natalia L. Selivanova**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Galina V. Sorina**, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

**Pavel V. Stepanov**, Dr. Sc. (Education), (Russia)

**Evgeny N. Sulima**, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

**Irina A. Tagunova**, Dr. Sc. (Education) (Russia)

**Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

**Irina V. Uskova**, PhD (Education) (Russia)



Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете.

Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного.

Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги.

**А. С. Макаренко**

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 7–22.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 7–22.

Научная статья  
УДК 372.851  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–7–22

## ПЕРСониФИЦИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ

Игорь Владимирович Осокин<sup>1</sup>, Лариса Олеговна  
Володина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Вологодский институт развития образования, Вологда,  
Россия

<sup>2</sup> Вологодский государственный университет, Вологодский  
научный центр Российской академии образования,  
Вологда, Россия

<sup>1</sup> osokiniv@viro.edu.ru

<sup>2</sup> volodina-l@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены процесс и результаты персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами на материале работы с педагогами Вологодской области, раскрыты особенности среды и контингента обучающихся школ с низкими образовательными результатами, представлены основные аспекты и компетенции, обеспечивающие результативность учителя (предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, цифровая, «гибкие» навыки). Предложен подход к разработке индивидуальных образовательных маршрутов, приведен сравнительный анализ результатов самодиагностики профессиональных компетенций учителей, а также образовательных достижений их



И. В. Осокин



Л. О. Володина

обучающихся до и после реализации персонализированного сопровождения, подтверждающий эффективность реализуемых мероприятий.

**Ключевые слова:** персонализированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей, школа с низкими образовательными результатами, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональные компетенции учителей, академическая резильентность учителя

**Для цитирования:** Осокин И. В., Володина Л. О. Персонализированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 7–22. doi:10.24412/2224–0772–2023–91–7–22.

Original article

PERSONALIZED SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES  
OF TEACHERS OF SCHOOLS WITH LOW EDUCATIONAL RESULTS

Igor V. Osokin<sup>1</sup>, Larisa O. Volodina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vologda Institute of Education Development, Vologda, Russia

<sup>2</sup> Vologda State University, Vologda Research Center of the Russian Academy of Education, Vologda, Russia

<sup>1</sup> osokiniv@viro.edu.ru

<sup>2</sup> volodina-l@mail.ru

**Abstract.** The article presents the process and results of personalized support for the development of professional competencies of teachers of schools with low educational results based on the material of work with teachers of the Vologda oblast, reveals the features of the environment and the contingent of students of schools with low educational results, presents the main aspects and competencies that ensure the teacher's resilience (subject, methodological, psychological-pedagogical, communicative, digital, "flexible" skills). An approach to the development of individual educational routes is proposed, a comparative analysis of the results of self-diagnosis of teachers' professional competencies, as well as the educational achievements of their students before and after the implementation of personalized support is given, confirming the effectiveness of the implemented measures.

**Keywords:** personalized support for the development of professional competencies of teachers, a school with low educational results, an individual educational route, professional competencies of teachers, academic resistance of teachers

**For citation:** Osokin I. V., Volodina L. O. Personalized support for the development of professional competencies of teachers of schools with low educational results // *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):7–22. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224–0772–2023–91–7–22>.

## Введение

### Постановка проблемы

В последние годы в отечественной и зарубежной научной литературе все больше внимания уделяется проблеме школ с низкими образовательными результатами (далее — ШНОР). Актуальным данное направление является и для государственной образовательной политики, поскольку отвечает одной из приоритетных целей национального проекта «Образование» — вхождению Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

С 2020 года ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» реализует федеральный проект адресной методической поддержки ШНОР. На уровне большинства субъектов Российской Федерации решаются аналогичные задачи. Так, в Вологодской области с 2017 года ведется работа в рамках проекта повышения качества образования в ШНОР (далее — Проект), главной задачей которого является обеспечение профессионального развития педагогических и руководящих кадров учителей данных школ.

Актуальность основной задачи Проекта обосновывается результатами различных исследований [1; 4; 5; 7], в рамках которых обнаружена взаимосвязь между образовательными результатами и социальным благополучием обучающихся (социально-экономический статус семьи, образовательный уровень и заинтересованность родителей в общении со школой), территориальным расположением (факторы транспортной доступности, социально-экономического положения, развитости инфраструктуры, численности проживающих в населенном пункте), статусом школы (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов, с одной стороны, и обычные общеобразовательные школы, вечерние школы и школы для детей с ограниченными возможностями здоровья — с другой), материально-техническим, финансовым и кадровым обеспечением.

Во многих работах обосновано, что профессиональные качества преподавателя являются главным фактором, определяющим достижения учащихся на уровне школы [10; 11; 14]. Данный вопрос рассматривается в рамках изучения понятия резильентности, актуального для последних международных исследований, которое различными учеными применяется к разным субъектам образовательного процесса: школьникам из

семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами, достигающим наиболее высоких результатов [12; 15], особенно школам [13].

В отечественной науке только в последнее десятилетие общее понятие резильентности связывается с феноменом резильентности учителя. Так, Н. И. Постникова в своей работе выдвигает идею, согласно которой резильентная школа представляет собой совокупность резильентных учителей [8], В. Л. Виноградов и О. В. Шатунова изучают феномен педагогической резильентности [3], а Ф. И. Валиева, А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова рассматривают резильентность педагога как метакомпетенцию, как способность к быстрой адаптации в непредсказуемых и неблагоприятных ситуациях [2; 6].

Однако вопрос резильентности учителя с позиции умения обеспечить решение проблемы низких образовательных достижений обучающихся в настоящее время в литературе не представлен. Между тем педагог, работающий в ШНОР, должен обладать определенными профессиональными качествами, чтобы помочь ребенку справиться с факторами, оказывающими влияние на учебные достижения последнего.

В соответствии со всем многообразием факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, условий реализации государственной политики в области образования, ускоряющихся темпов развития жизни и общества, универсальной программы профессионального развития учителя ШНОР существовать не может. Для каждого педагога в такой ситуации необходимо разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут (далее — ИОМ), трансформируя его профессиональное развитие в непрерывный процесс.

С учетом этого была сформулирована **проблема исследования**: каковы теоретико-методологические и научно-методические основы персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР?

**Целью** исследования явилось выявление теоретико-методологических, научно-методических основ персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР и построение модели этого процесса.

**Предмет исследования** — процесс персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР.

**Задачи исследования**: 1. Выявить профессиональные и психолого-пе-

дагогические особенности учителей, работающих в ШНОР. 2. Раскрыть сущность персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителя ШНОР. 3. Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителя ШНОР.

**Методология и методы исследования, обзор научной литературы по проблеме.** В исследовании применялись общенаучные методы эмпирического и теоретического познания, а также методы обобщения, аналогии и сравнения. К специальным методам можно отнести статистические методы регрессионного анализа с использованием программы обработки статистических данных SPSS for Windows.

Одним из источников для выводов явились результаты опроса 334 учителей всех 111 школ — участниц регионального стратегического проекта повышения качества образования в ШНОР в 2020 году.

Теоретико-методологической основой исследования послужили:

— *на философском уровне*: акмеологический подход (А. А. Бодалев, Я. А. Ветрова, А. А. Деркач и др.), рассматривающий учителя ШНОР как субъекта профессионального развития в позиции стремления к самосовершенствованию профессиональных компетенций, составляющих его академическую резильентность;

— *на общенаучном уровне*: модульно-компетентностный подход (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур и др.), предполагающий в рамках персонифицированного сопровождения учителей ШНОР создание модулей, направленных на развитие профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для формирования академической резильентности;

— *на конкретно-методологическом уровне*: контекстный подход (А. А. Вербицкий, А. Ю. Косникова, В. В. Сериков и др.), в рамках которого подразумевается отражение в содержании вариативных образовательных модулей условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя ШНОР; идеи персонификации и персонализации как принципов построения образования на основе мобилизации внутренних личностных ресурсов обучающихся (В. В. Агеев, Т. Э. Галкина, А. В. Петровский и др.); результаты исследования проблем резильентности и особенностей функционирования ШНОР (Н. В. Бысик, И. С. Денисенко, Д. Ф. Ильясов, М. А. Пинская и др.);

— *на технологическом уровне*: системно-квалитативный подход и ра-

боты по проблемам оценки образовательных достижений, мониторинга, управления образовательным процессом (В. А. Болотов, Г. С. Ковалева, О. А. Решетникова и др.), которые позволяют реализовать системный мониторинг уровня развития компетенций педагогических кадров, а также качества реализации программ повышения квалификации учителей.

**Результаты исследования, обсуждение.** На основе анализа научной литературы и результатов регрессионного анализа полученных данных, характеризующих функционирование ШНОР Вологодской области, выделены группы факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся. *К первой группе* были отнесены факторы, связанные с *ресурсным обеспечением школы*. Среди них — доля учителей с высшей квалификационной категорией; доля учителей без квалификационной категории. *Вторая группа факторов* представлена *особенностями осуществления образовательного процесса* (доля обучающихся, принимавших участие в региональных и всероссийских олимпиадах за последние три года; наличие у школы статуса лицея, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов). *К третьей группе факторов* нами отнесены *характеристики социального благополучия обучающихся*, среди которых — доля обучающихся из семей, где один или оба родителя имеют высшее образование; доля обучающихся, состоящих на учете в подразделениях УМВД, КДН и ЗП; доля обучающихся из семей, сменивших место жительства.

Нельзя не отметить негативную роль и таких особенностей функционирования отдельных групп ШНОР:

— *ресурсное обеспечение* — наличие в 45 (из 111) ШНОР более половины учителей пенсионного возраста; в 27 (24,3%) ШНОР доля учителей с высшим педагогическим образованием находилась в пределах 36,4–70%; в 22 (19,8%) ШНОР работало только 37,5–70% педагогических работников, имеющих высшую и (или) первую квалификационную категорию; в 27 (24,3%) ШНОР отсутствовали специалисты психолого-педагогической службы (психологи, логопеды, социальные педагоги, дефектологи) при наличии детей с особыми образовательными потребностями в данных школах;

— *социальное благополучие обучающихся* — в 25 (22,5%) ШНОР более 10% обучающихся с ОВЗ, в 7 (6,3%) — более 10% обучающихся состояли на внутришкольном учете, в 3 (2,7%) — более 5% детей состояли на учете в подразделениях УМВД, в 4 (3,6%) — более 5% детей были на

учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. В 35 (31,5%) ШНОР более 30% обучающихся воспитывались в многодетных семьях, в 33 (29,7%) — более 30% школьников из неполных семей. Оба родителя являлись безработными более чем у 10% детей в 15 (13,5%) ШНОР, оба родителя не имели высшего образования более чем у 70% детей в 70 (63,1%) ШНОР.

Также был проанализирован уровень развития профессиональных компетенций учителей ШНОР, фиксируемый по данным диагностических процедур. По результатам самодиагностики было установлено, что у педагогов наиболее развита коммуникативная компетенция (82,6%), далее идут предметная (73,7%), методическая (68,3%) компетенции, «гибкие» навыки (63,2%), цифровая (62,0%) и психолого-педагогическая (55,1%) компетенции (рис. 1).



*Рисунок 1. Компетентностный портрет учителя ШНОР Вологодской области по результатам самодиагностики*

Достижение высокого уровня указанных профессиональных компетенций, как можно предположить, служит предпосылкой сформированности академической резильентности учителя ШНОР, под которой в исследовании понимается способность учителя к обеспечению требуемых образовательных результатов, несмотря на наличие всевозможных неблагоприятных условий, которые, как правило, характерны для ШНОР.

Таким образом, процесс развития профессиональных компетенций учителя ШНОР определяется совокупностью факторов, оказывающих

влияние на их готовность к обеспечению образовательных достижений обучающихся, особенностями функционирования конкретной ШНОР, сложившимися профессиональными стереотипами педагога, а также исходным уровнем развития его профессиональных компетенций. Все это востребует персонифицированный подход к сопровождению его профессионального роста в процессе повышения квалификации.

Обучение при этом может быть организовано по модульному принципу, где каждый модуль обеспечивает освоение теоретических знаний и практических умений, создает личностно развивающую ситуацию, актуализирующую готовность учителя работать в «проблемной» среде, ведет в конечном счете к развитию соответствующей компетенции.

Каждый модуль ставит перед слушателями образовательные цели в виде описания «прироста» в сфере «дефицитных» компетенций; межпредметные учебные задания на стыке дидактики, методики, психологии; образцы успешного опыта коллег из ШНОР; предлагает диагностический инструментарий для самооценки собственного роста.

Решение о включении соответствующих модулей в ИОМ конкретного учителя ШНОР принимается с учетом диагностики его профессиональных компетенций. Как правило, педагоги с высоким уровнем развития соответствующей профессиональной компетенции рассматривались как функционально грамотные и привлекались к участию только в общих мероприятиях, рекомендуемых для всех разновидностей ИОМ, или даже выступали в качестве наставников для других участников предложенной системы повышения квалификации.

В нашем опыте по результатам предварительных диагностических процедур в освоении дополнительных профессиональных программ посредством ИОМ, построенных в соответствии с указанной выше логикой, приняли участие все (100%) учителя русского языка и математики ШНОР Вологодской области. Приоритеты их подготовки были распределены следующим образом: над развитием своей психолого-педагогической компетенции работали 150 (44,9%) человек, коммуникативной компетенции — 58 (17,4%) человек, над усовершенствованием «гибких» навыков — 123 (36,8%) человека, цифровой компетенции — 127 (38,0%) человек. Дальнейшая дифференциация в соответствии с факторами, оказывающими влияние на образовательные достижения обучающихся ШНОР, осуществлялась в рамках практического применения навыков, полученных на курсах повышения квалификации

в рамках менторского сопровождения учителей.

Важным условием персонифицированного сопровождения учителей ШНОР в процессе прохождения ими повышения квалификации было отслеживание того, как преодолевались ими выявленные «дефициты» в сформированности компетенций, развивалась их мотивационная готовность подняться на более высокий уровень профессионального развития; расширялась осведомленность о новейших достижениях дидактики и частных методик в условиях цифровой трансформации образования.

Обобщая результаты проведенного инновационного поиска, можно представить опробованную нами методику персонифицированного сопровождения развития профессиональных компетенций учителей ШНОР. Данная методика включает: *диагностику профессиональных затруднений* учителей ШНОР (аналитический этап); согласование с ними приоритетного направления профессионального роста и *построение содержания ИОМ, проектирование* образовательных результатов для каждого из реализуемых модулей (проектно-прогностический этап); *изучение эффективных педагогических идей и технологий, овладение новым опытом, обновление своих рабочих методик* (практический этап); *применение новых методик в условиях реальной образовательной среды ШНОР* (этап посткурсового сопровождения).

В свою очередь, на практическом этапе персонифицированного сопровождения каждая дополнительная профессиональная программа (далее — ДПП) реализовывалась в рамках трех последовательных этапов, различавшихся сложностью предлагаемого к изучению материала. При этом участниками первого этапа реализации ДПП являлись учителя, имеющие низкий уровень сформированности соответствующей профессиональной компетенции. На втором этапе к ним присоединялись педагоги со средним уровнем развития компетенции. Нестандартные задания третьего этапа выполняли все учителя ШНОР.

На первом этапе реализации ДПП достигалась цель формирования у педагогов теоретических знаний, необходимых им для успешной работы в условиях ШНОР, — о метапредметных и предметных результатах обучения, показателях объективной оценки знаний, критериальном подходе к оценке образовательных результатов, методиках формирования различных видов грамотности обучающихся, об особенностях психофизического развития детей различных нозологий, о специфике

условий, форм, технологий, методов и средств обучения детей с особыми образовательными потребностями, об индивидуальном и дифференцированном подходе к обучению детей с ОВЗ, о методах педагогической диагностики индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем обучающихся с ОВЗ, технологиях открытого образования, приемах прикладного анализа поведения, способах и методах решения конфликтных ситуаций, сущности, содержания и методах восстановительного подхода к решению конфликтов, средствах и формах эффективной коммуникации (техники публичных выступлений, виды слушания, вербальные и невербальные средства общения), применении цифровых инструментов в образовательном процессе.

На втором этапе реализации ДПП образовательный процесс ориентирован на применение полученных знаний в рамках выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, учебных практик. Преобладающей формой организации занятий на данном этапе являлась практическая работа, в ходе которой учителям предлагалось решение педагогических ситуаций (кейсов), связанных со спецификой профессиональной деятельности педагогов в ШНОР. В кейсах были представлены проблемы, касающиеся применения полученных знаний об особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями, учета данных особенностей в разработке индивидуальных программ развития, а также специфики взаимодействия с такими детьми, с целью эффективной организации образовательного процесса в ШНОР.

Образовательной целью третьего этапа реализации ДПП являлась подготовка учителей к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в практической деятельности в форме решения педагогических ситуаций из собственной профессиональной деятельности. Таким образом, возможные проблемы, с которыми может встретиться учитель ШНОР, на данном этапе конкретизировались до уровня той школы, представителем которой он являлся. Опыт, приобретаемый в процессе профессионального развития, преобразовывался от уровня теоретического осмысления через практическое применение в типичных ситуациях до актуализации в решении реальной нестандартной ситуации.

В рамках реализации ДПП, помимо традиционных, особое внимание уделяется практико-ориентированным технологиям — тренинги, деловые игры, имитационное моделирование профессиональной деятельности, контекстное обучение и проч. Содержание таких занятий отражает

специфику деятельности учителей ШНОР: анализ причин академических неудач у учащихся различных типологических групп; освоение современных смешанных методов и форм обучения; использование в учебном процессе открытых электронных образовательных ресурсов; установление контактов с коллегами, социальными партнерами, родителями и обучающимися; использование психологических приемов самоорганизации при неблагоприятных условиях работы (волевая саморегуляция, тайм-менеджмент; разрешение конфликтных ситуаций между обучающимися, обучающимися и учителями, обучающимися и родителями и т.п.).

В рамках освоения модулей, направленных на развитие *предметных и методических компетенций*, учителя ШНОР анализировали дидактические материалы и учебные ситуации, формирующие опыт реализации смешанного обучения, приемы постановки школьников в позиции субъектов своих образовательных достижений и др., обменивались приемами формирования различных видов функциональной грамотности школьников, разрабатывали чек-листы по предупреждению необъективности оценивания образовательных достижений обучающихся, учились составлять письменное заключение о работе эксперта по оцениванию ВПР на предмет соблюдения требований к объективности проверки заданий.

На практических занятиях по развитию *психолого-педагогической компетенции* слушатели анализировали наиболее встречающиеся в школе конфликты, определяли их вероятные причины; отработывали коммуникативные техники (активное слушание, перефразирование, резюмирование, отражение, деконструкция и др.) и особенности их применения в общении с разными возрастными категориями; учились работать с сильными эмоциями (обида, гнев, страх, стыд); отработывали технологию ведения переговоров; знакомились с такими технологиями работы, как «круг сообщества», «семейная конференция».

На занятиях по развитию *коммуникативной компетенции* учителя на основе диагностики своих индивидуальных особенностей коммуникации (методика «Оценка уровня общительности педагога» В. Ф. Ряховского, методика диагностики стиля педагогического общения И. М. Юсупова, определение стиля общения педагога по анкете А. А. Леонтьева) составляли собственный «коммуникативный автопортрет»; выявляли успешные практики и проблемные области коммуникации в системе

«педагог — родитель» (проводили самоанализ достижений и трудностей в организации общения с родителями, формулировали рекомендации по оптимизации взаимодействия); интерпретировали невербальные средства общения; анализировали способствующие и препятствующие факторы (коммуникативные барьеры) установления контакта в общении с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников; проводили диагностику уровня своего эмоционального выгорания, определяли стрессогенные факторы в собственной профессиональной деятельности, способы профилактики и преодоления таких ситуаций, заполняли чек-лист по восполнению сил и ресурсов.

Для развития «гибких» навыков (умение решать профессиональные задачи в нестандартных условиях) в рамках соответствующих модулей слушатели ранжировали по важности «гибкие» навыки; решали педагогические ситуации (кейсы) — анализировали ситуации взаимодействия и предлагали собственные пути решения с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, потребностей родителей и других педагогов.

При работе над совершенствованием *цифровой компетенции* учителя ШНОР отбирали на открытых образовательных платформах материалы, доступные обучающимся их школ, имеющим особые образовательные потребности; учились проводить с коллегами (детьми) в сети Интернет виртуальное собрание; разрабатывали опросник (анкету) или тест в программе Online Test Pad; осваивали технологию скринкастинга.

К нестандартным ситуациям, требующим применения специальных умений и навыков (третий этап профессионального развития), адаптированных к особенностям контингента ШНОР, относились: разработка индивидуального образовательного маршрута конкретного обучающегося с учетом проблемных зон, выявленных на ВПР (предметная и методическая компетенции); составление психолого-педагогической характеристики личности конкретного обучающегося, анализ конфликтной ситуации из собственной практики с помощью «картографии конфликта» (психолого-педагогическая компетенция); отработка навыков активного слушания: заменять закрытые вопросы открытыми, оценочную обратную связь описательной, неконструктивное критическое высказывание конструктивным — заменить вопросы «Почему ты все время опаздываешь?», «Ты можешь закрыть рот?» или «Ты уберешь телефон или нет?» и др. (коммуникативная компетенция); анализ ситуаций взаимодействия —

как организовать участие обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата в игре «Шишки — желуди — орехи»?; как поступить, если ребенок ворует?; как помочь ребенку из неблагополучной семьи?; как вести себя учителю, если ребенок с проблемами в учебе постоянно мешает вести уроки?; как вести себя, когда на уроке передается записка «посмотри на потолок»? («гибкие» навыки); создание ссылки (QR-кода) на разработанную в сети интернет-форму (цифровая компетенция).

Как показали результаты итоговой самодиагностики, освоение ИОМ повысило навыки учителей ШНОР по пяти профессиональным компетенциям: предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой и «гибким» навыкам (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты входной и итоговой самодиагностики учителей ШНОР  
(Комментарий 1)**

Уровни развития	Наименование компетенции											
	предметная		методическая		психолого-педагогическая		коммуникативная		«гибкие» навыки		цифровая	
	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.	вх.	ит.
высокий	73,7	88,0	68,3	82,9	55,1	80,2	82,6	83,5	63,2	79,0	62,0	74,0
средний	25,7	11,4	29,6	16,8	41,9	19,2	16,2	16,2	32,6	18,9	32,6	24,9
низкий	0,6	0,6	2,1	0,3	3,0	0,6	1,2	0,3	4,2	2,1	5,4	1,2

Наибольшая динамика среди показателей *предметной компетенции* наблюдалась по показателю «знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС» (+15,0%), *методической компетенции* — по активному использованию разнообразных форм, приемов, методов и средств обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам (+24,0%), *психолого-педагогической компетенции* — по разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся (+25,7%), «гибким» навыкам — по поддержке в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы, *цифровой компетенции* — по умению работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой, браузерами

и мультимедийным оборудованием (+11,7%).

Как мы предполагаем, о сформированности академической резильентности у учителя ШНОР может идти речь при демонстрации им высокого уровня развития указанных выше компетенций. Так, если в начале Проекта таких педагогов было 88 (26,3%) человек, то в конце (после завершения реализации методики персонифицированного сопровождения ИОМ) их стало 188 (56,3%).

### **Выводы**

Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей ШНОР обеспечивает развитие профессиональных (предметной, методической, психолого-педагогической, цифровой и «гибких» навыков) компетенций учителей ШНОР, поскольку основывается на анализе действий учителя, оказывающих влияние на образовательные достижения обучающихся, а также строится с учетом исходного уровня сформированности профессиональных компетенций учителя, реализуется с опорой на технологии сопровождения с учетом специальных организационно-педагогических условий — постановка учителя в позицию субъекта собственного профессионального роста, восхождение от теоретических знаний к практическому решению образовательных задач в среде ШНОР.

Перспективами работы в данном направлении могут выступать: дальнейшее исследование психолого-педагогической природы академической резильентности учителей ШНОР; проверка гипотезы о целесообразности включения в структуру учителей ШНОР к проявлению академической резильентности дополнительных профессиональных компетенций (ценностно-смысловая, исследовательская, акмеологическая, управленческая и проч.); разработка приемов имитационного моделирования учебных ситуаций (на цифровой основе), обеспечивающих овладение новыми видами профессионального опыта учителями ШНОР; выявление новых затруднительных ситуаций для учителя, обусловленных актуальными для развития современной системы образования тенденциями (изменение социальной ситуации развития ребенка, цифровая трансформация образования, смешанное обучение и др.).

## Комментарий

Различия между результатами входной и итоговой диагностики по каждой из профессиональных компетенций статистически значимы на уровне 0,05.

### Список источников

1. Абанкина Т. В., Красилова А. Н., Ястребов Г. А. Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 87–120.
2. Валиева Ф. И. Основы адаптивности: профессиональное выгорание: учебное пособие / Ф. И. Валиева. СПб., 2016. 82 с.
3. Виноградов В. Л., Шатунова О. В. Феномен образовательной резильентности // Вопросы педагогики. 2020. № 10–1. С. 28–31.
4. Золотарева А. В. Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 17–29.
5. Ильясов Д. Ф., Кесников В. Н., Солодкова М. И. и др. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 1–6.
6. Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 16–21.
7. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г. и др. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198–227.
8. Постникова Н. И. Структура резильентности учителя по физической культуре // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 19. С. 615–625.
9. Титовец Т. Е. Факторы, коррелирующие с высокими результатами международного исследования PISA-2018 (белорусский опыт в сопоставлении с другими странами) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 60–77.
10. Baumert J., Kunter M., Blum W., et al. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress // American Educational Research Journal. 2010. № 47 (1) P. 133–180.
11. Hill H. C., Rowan B., Ball D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal. 2005. № 42 (2). P. 371–406.
12. Patterson J., Collins L., Abbott G. A Study of Teacher Resilience in Urban Schools // Journal of Instructional Psychology. 2004. Vol. 31, no 1. P. 3–11.
13. Richardson G. E. The Metatheory of Resilience and Resiliency // Journal of Clinical Psychology. 2002. Vol. 58, no 3. P. 307–321.
14. Rivkin S., Hanushek E, Kain J. Teachers, Schools and Student Achievement // Econometrica. 2005. № 73 (2). P. 417–458.
15. Steward J. Sustaining Emotional Resilience for School Leadership // School Leadership & Management. 2014. Vol. 34, no 1. P. 52–68.

### References

1. Abankina T. V., Krasilova A. N., Jastrebov G. A. Obrazovanie kak start dlja zhizni: zhiznennye plany sel'skih shkol'nikov v Rossii // Voprosy obrazovanija. 2012. № 2. S. 87–120. [In Rus].
2. Valieva F. I. Osnovy adaptivnosti: professional'noe vygoranie: uchebnoe posobie / F. I. Valieva. SPb., 2016. 82 s. [In Rus].
3. Vinogradov V. L., Shatunova O. V. Fenomen obrazovatel'noj rezil'entnosti // Voprosy pedagogiki. 2020. № 10–1. S. 28–31. [In Rus].
4. Zolotareva A. V. Regional'naja koncepcija podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obuchenija i shkol,

- funkcionirujushhijh v neblagoprijatnyh social'nyh uslovijah // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 5 (116). S. 17–29. [In Rus].
5. *Il'jasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I. i dr.* Identifikacija obshheobrazovatel'nyh organizacij, osushhestvlyajushhijh dejatel'nost' v neblagoprijatnyh social'nyh uslovijah // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 3 (122). S. 1–6. [In Rus].
  6. *Murav'eva A. A., Olejnikova O. N.* Nedoocenennaja kompetencija ili pedagogicheskie aspekty formirovanija rezil'entnosti // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 2. S. 16–21. [In Rus].
  7. *Pinskaja M. A., Havenson T. E., Kosareckij S. G. i dr.* Poverh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly // Voprosy obrazovanija. 2018. № 2. S. 198–227. [In Rus].
  8. *Postnikova N. I.* Struktura rezil'entnosti uchitelja po fizicheskoj kul'ture // Innovacii. Nauka. Obrazovanie. 2020. № 19. S. 615–625. [In Rus].
  9. *Titovec T. E.* Faktory, korreliirujushhie s vysokimi rezul'tatami mezhdunarodnogo issledovanija PISA-2018 (belorusskij opyt v sopostavlenii s drugim stranami) // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 2, № 5 (79). S. 60–77. [In Rus].
  10. *Baumert J., Kunter M., Blum W., et al.* Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress // American Educational Research Journal. 2010. № 47 (1) P. 133–180.
  11. *Hill H. C., Rowan B., Ball D. L.* Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal. 2005. № 42 (2). P. 371–406.
  12. *Patterson J., Collins L., Abbott G.* A Study of Teacher Resilience in Urban Schools // Journal of Instructional Psychology. 2004. Vol. 31, no 1. P. 3–11.
  13. *Richardson G. E.* The Metatheory of Resilience and Resiliency // Journal of Clinical Psychology. 2002. Vol. 58, no 3. P. 307–321.
  14. *Rivkin S., Hanushek E, Kain J.* Teachers, Schools and Student Achievement // Econometrica. 2005. № 73 (2). P. 417–458.
  15. *Steward J.* Sustaining Emotional Resilience for School Leadership // School Leadership & Management. 2014. Vol. 34, no 1. P. 52–68.

### **Информация об авторах**

И. В. Осокин — начальник отдела мониторинговых исследований, статистики и прогнозирования  
Л. О. Володина — доктор педагогических наук, профессор

### **Information about the authors**

I. V. Osokin — Head of the Department of Monitoring Research, Statistics and Forecasting  
L. O. Volodina — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 01.02.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 01.02.2023; approved after reviewing 15.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 23–35.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 23–35.

Научная статья  
УДК 377  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–23–35

## ИМИТАЦИОННО-МОДЕЛИРУЮЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ ПРЕПОДАВАНИЮ



О. А. Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гу́рий

Олег Александрович Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гу́рий  
Институт развития стратегии образования Российской  
академии образования, Москва, Россия, oleg444@gmail.  
com

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, посвященного применению имитационно-моделирующих упражнений в подготовке специалистов в области информационных технологий и языков программирования к преподавательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования. Обосновывается применение таких упражнений как компонента обучения в процессе подготовки к преподавательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования. Основное содержание статьи составляет анализ и обобщение с позиций контекстного подхода результатов эксперимента, проведенного на базе организации дополнительного профессионального образования. Показано, что применение имитационно-моделирующих упражнений, в которых слушатели участвуют как в позиции студентов, так и в позиции преподавателей, положительно влияет на результативность обучения, выраженную в виде повышения мотивации обучающихся к работе в качестве преподавателей, а также в виде высоких оценок преподавательской

деятельности таких обучающихся со стороны студентов.

**Ключевые слова:** дидактика, контекстное обучение, имитационно-моделирующие упражнения, дополнительное профессиональное образование, дистанционная форма обучения, обучение взрослых, информационные технологии, языки программирования

**Для цитирования:** Швец-Тэнэта-Гурий О. А. Имитационно-моделирующие упражнения как компонент обучения ИТ-специалистов преподаванию // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 23–35. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-23-35.

Original article

SIMULATIVE AND MODELLING EXERCISES AS A COMPONENT OF LEARNING IN THE PREPARATION OF INFORMATION TECHNOLOGY SPECIALISTS FOR TEACHING

Oleg A. Shvets-Teneta-Gurii

Institute for Education Development Strategy Russian Academy of Education, Moscow, Russia, oleg444@gmail.com

**Annotation.** The article presents the results of a study devoted to the use of simulative and modeling exercises in the training of specialists in the field of information technology and programming languages for teaching in the system of extended professional education. The article substantiates the use of simulative and modelling exercises as a component of training such specialists in the process of preparing for teaching in the system of additional professional education. The main content of the article is an analysis and generalization from the perspective of the contextual approach of the results of the experiment conducted on the basis of the organization of extended professional education. It is shown that the use of simulative and modelling exercises, in which learners participate both in the position of students and in the position of teachers, has a positive effect on the effectiveness of training, expressed in the form of increased motivation of learners to work as teachers, as well as in the form of high ratings of teaching activities of such learners by their students.

**Keywords:** didactics, contextual learning, extended professional education, simulative and modelling exercises, distance learning, adult teaching, information technology, programming languages

**For citation:** Shvets-Teneta-Gurii O. A. Simulative and modelling exercises as a component of learning in the preparation of information technology specialists for teaching. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):23–35. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-23-35>.

## Введение

По оценке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, дополнительная потребность в ИТ-специалистах к 2024 году в стране вырастет вдвое [19]. В связи с этим последние несколько лет растет количество курсов по ИТ-дисциплинам и языкам программирования в системе дополнительного профессионального образования, что ставит перед ней задачу подготовки в короткий срок значительного количества преподавателей курсов дополнительного профессионального образования в области ИТ-дисциплин и языков программирования.

Дефицит ИТ-специалистов в России также касается ИТ-специалистов, желающих и способных преподавать. В связи с этим многие организации дополнительного профессионального образования, испытывая потребность в преподавателях, создают собственные курсы обучения преподавателей. Одними из проблем, с которыми сталкиваются такие организации, являются, с одной стороны, дефицит ИТ-специалистов, готовых пробовать себя в преподавании, с другой — частое отсутствие опыта преподавания у ИТ-специалистов, желающих преподавать.

Одновременно с этим организации дополнительного профессионального образования не готовы нести значительные затраты на подготовку преподавателей, поэтому основные требования, предъявляемые к курсам подготовки преподавателей, — краткосрочность и дистанционная форма обучения, поскольку отрасль заинтересована в том, чтобы кандидаты в преподаватели как можно скорее приступили к работе и при этом могли находиться в любой географической точке.

По итогам подготовки к преподавательской деятельности кандидатов в преподаватели одной из организаций дополнительного профессионального образования на протяжении 2022 года было выявлено, что применение имитационно-моделирующих упражнений, в которых слушатели участвуют как в позиции студентов, так и в позиции преподавателей, позволяет эффективно и в короткие сроки готовить преподавателей к работе в системе дополнительного профессионального образования на курсах по ИТ-дисциплинам и языкам программирования для продолжающих обучение.

Анализ научных статей, опубликованных на русском и английском языках за последние десять лет, свидетельствует об интересе научного сообщества к имитационно-моделирующим упражнениям и подготовке

преподавателей с использованием контекстного подхода. Однако среди работ по данной тематике отсутствуют работы, посвященные имитационно-моделирующим упражнениям, в которых слушатели участвуют как в позиции студентов, так и в позиции преподавателей, направленным на подготовку преподавателей к работе в системе дополнительного профессионального образования на курсах по ИТ-дисциплинам и языкам программирования для продолжающих обучение, а также рассмотрению таких упражнений с позиций контекстного подхода.

В статьях, посвященных имитационно-моделирующим упражнениям, таких авторов, как Т. В. Клеветова и С. А. Комиссарова [13], А. А. Кругликов [16], И. В. Кудинов, Е. В. Карунас, Н. А. Барина и О. М. Яшина [17], Н. В. Прокофьева [18], М. Sharma [27], D. Kaufman и А. Ireland [23], А. С. Hume [22], D. Sturpe и K. Schaivone [28], S. Touran [30], А. Moreno-Guerrero [26], М. Crow [20], L. Leaman и Т. Flanagan [24], отмечается высокая эффективность имитационно-моделирующих упражнений, в том числе в виде ролевых игр, при подготовке школьных учителей; также имитационно-моделирующие упражнения рассматриваются как средство активизации и индивидуализации обучения.

Среди работ, посвященных имитационно-моделирующим упражнениям на английском языке, особое место занимают работы о моделировании преподавательской деятельности с помощью виртуальных компьютерных сред, например работы L. Dieker, Н. Theelen и других [21; 25; 29]. Использование в имитационно-моделирующих упражнениях виртуальных компьютерных сред выходит за рамки настоящей статьи.

В статьях, посвященных контекстному обучению за последние десять лет, среди источников на английском языке (на фоне обилия работ, посвященных опыту использования контекстного подхода в обучении школьным и прикладным предметам) опыт контекстного обучения в целях подготовки преподавателей практически не представлен. В русскоязычных источниках опыт использования контекстного подхода к обучению представлен широко в работах таких авторов, как основоположник контекстного подхода А. А. Вербицкий [7; 10], О. И. Ваганова [2], Т. А. Кот [15], Н. В. Бирюкова [1], С. П. Казанцева [12], С. В. Комиссарова и Т. В. Клеветова [14].

Как видно из изложенного выше, имитационно-моделирующие упражнения как компонент контекстного подхода в отечественной и зарубежной научной литературе рассматриваются достаточно широко, доказана их

результативность. Однако вопрос применения имитационно-моделирующих упражнений как компонента обучения в процессе подготовки специалистов в области информационных технологий и языков программирования к преподавательской деятельности в системе дополнительного профессионального образования не изучен.

## Организация исследования и ход работы

### *Контекстное обучение*

Теория контекстного обучения, разрабатываемая в России с начала 90-х годов А. А. Вербицким, была направлена на установление принципов овладения профессиональной деятельностью через «движение от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной и являет собой одно из направлений развития деятельностной теории усвоения опыта, отраженной в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и других, в соответствии с которой усвоение содержания образования осуществляется не путем передачи обучающемуся информации, а в процессе деятельности обучающегося, направленной на предметы и явления окружающего мира и на самого себя» [3]. В работах А. А. Вербицкого [3–11] контекстное обучение представлено как ответ на основные противоречия традиционного профессионального образования. Общий смысл этих противоречий — это отсутствие связи между учебной деятельностью, которую ведут обучающиеся, и их будущей трудовой деятельностью.

Как следует из написанного А. А. Вербицким, как в общем случае, так и в частном, для того чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить деятельность в контексте, адекватном данному предмету, явлению или системе, которую они образуют.

### *Реализация контекстного обучения в рамках эксперимента*

Для целей реализации контекстного обучения на курсах подготовки к преподаванию одной из организаций дополнительного профессионального образования был разработан комплекс имитационно-моделирующих упражнений и проведен эксперимент.

### *Исходные данные*

Общая численность участников эксперимента — 317 специалистов по информационным технологиям и языкам программирования в возрасте от 25 до 40 лет. Размер контрольной группы — 160 человек, экспериментальной группы — 157 человек.

В контрольную группу вошли кандидаты в преподаватели, которые прошли курс обучения и приступили к преподаванию, но не участвовали в имитационно-моделирующих упражнениях.

В экспериментальную группу вошли преподаватели, которые прошли курс обучения и участвовали в имитационно-моделирующих упражнениях, после которых приступили к преподаванию.

Критерием повышения мотивации кандидатов в преподаватели к преподаванию было собственное заявление кандидата о готовности преподавать. Критерием эффективности имитационно-моделирующих упражнений были оценки студентами занятий на протяжении шести месяцев после начала ведения преподавательской деятельности участниками эксперимента.

### *Гипотезы*

Мотивация большей части кандидатов в преподаватели к деятельности будет повышена в результате проведения имитационно-моделирующих упражнений.

Средний балл оценки занятий, проведенных участниками экспериментальной группы в течение полугода, будет устойчиво выше, чем у участников контрольной группы.

### *Ход эксперимента*

1. В период с февраля 2021 по январь 2022 года кандидаты в преподаватели зачислялись в учебные группы курса, который состоял из двух частей: первая часть — из четырех групповых занятий, посвященных введению в преподавательскую деятельность, принципам общения с аудиторией, вторая — из трех занятий, представляющих собой имитационно-моделирующие упражнения, где участники выступали как в роли преподавателей, так и в роли студентов. Деятельность учебных групп осуществлялась дистанционно.

2. На первом занятии курса кандидатам в преподаватели сообщали, что курс состоит из двух частей и все они смогут приступить к работе

по итогам прохождения первой части курса, что вторая часть курса позволит им получить опыт.

3. Участники, согласившиеся на прохождение второй части курса, причислялись к экспериментальной группе, участники, отказавшиеся от нее, — к контрольной.

4. С участниками экспериментальной группы проводились следующие имитационно-моделирующие упражнения:

а) каждый участник группы готовил три пробных занятия в дистанционной форме по выбранной им ИТ-дисциплине или языку программирования и проводил его для других участников группы;

б) перед проведением собственного первого пробного занятия каждый участник получал возможность посетить пробные занятия, проводимые другими участниками, поучаствовать в них по мере заинтересованности, а также провести подготовку занятия в рамках индивидуальной сессии с методистом;

с) каждый участник группы проводил три пробных занятия, где в качестве студентов присутствовали другие участники группы;

д) по итогам каждого пробного занятия, проведенного участником самостоятельно, проводилось обсуждение занятия, где первое слово предоставлялось участнику, чтобы он первым оценил, как оно было проведено, и остальные участники не повторяли то, что ведущий участник уже сказал;

е) после слова ведущего участника высказывались другие участники, присутствовавшие на занятии, после чего методист проводил формирующее оценивание занятия, используя следующую структуру оценки:

- сильные, удачные стороны занятия;
- критические пожелания к занятию в форме предметных, безоценочных советов;
- благодарность участнику за проведенное занятие без сравнения проведенных пробных занятий между собой, оценки личностей участников, что обеспечивало выявление степени понимания обучающимися собственных достижений и развивающую, неформальную обратную связь;

ф) всего каждый участник экспериментальной группы проводил три пробных занятия длительностью 15, 30 и 30 минут в дистанционной форме.

Участники контрольной группы приступали к преподавательской

деятельности по итогам первой части курса, участники экспериментальной — по итогам первой и второй части курса.

После начала участниками эксперимента преподавательской деятельности в дистанционной форме в течение шести месяцев студенты проводили оценку занятий этих преподавателей. Список критериев включал пять позиций, каждая из которых оценивалась по пятибалльной шкале от одного до пяти, а именно:

- увлекательность занятия;
- доступность занятия для понимания;
- наглядность и ясность презентации;
- полезность заданий и вопросов к аудитории на занятии;
- качество звука и видео на занятии.

Общий балл оценки занятия рассчитывался как среднее арифметическое оценок, выставленных по каждому критерию.

### Результаты исследования

Анализ результатов эксперимента показал следующее:

1. Повышение мотивации участников экспериментальной группы к преподаванию достигалась по итогам проведения ими имитационно-моделирующих упражнений в объеме трех пробных занятий. После проведения первого пробного занятия процент участников, заявлявших о высокой мотивации к преподаванию, повышался в среднем до 14%, после второго — до 62%, после третьего — до 99%. Были отдельные случаи, когда участники просили возможность провести четвертое и пятое пробные занятия.

2. Средний балл оценки занятий, проведенных участниками экспериментальной группы в течение полугода, был выше в среднем на 12,4% (0,62 балла), чем у участников контрольной группы.

Задачи, поставленные в рамках исследования, были выполнены. Проанализированы результаты проведения эксперимента, направленного на выявление влияния компонентов контекстного обучения в виде имитационно-моделирующих упражнений, в которых слушатели участвуют как в позиции студентов, так и в позиции преподавателей, на процесс подготовки специалистов в области информационных технологий и языков программирования к преподавательской деятельности. Было доказано, что в условиях, описанных в настоящей статье, такие упражнения позволяют эффективно готовить преподавателей к работе

в системе дополнительного профессионального образования на курсах по ИТ-технологиям и языкам программирования для продолжающих обучение.

### Заключение

Современные отраслевые условия требуют от преподавателей курсов дополнительного профессионального образования по информационным технологиям и языкам программирования для продолжающих обучение как навыков преподавания, так и высокого уровня экспертизы в преподаваемой предметной области. Адекватный ответ на такие требования — создание организациями дополнительного образования собственных краткосрочных дистанционных курсов подготовки ИТ-специалистов к преподавательской деятельности.

Подводя итог, можно сделать заключение, что компоненты контекстного обучения, представленные в виде имитационно-моделирующих упражнений, в которых слушатели участвуют как в позиции студентов, так и в позиции преподавателей, позволяют в короткие сроки готовить преподавателей к работе в системе дополнительного профессионального образования на курсах по ИТ-технологиям и языкам программирования для продолжающих обучение, поскольку, во-первых, позволяют создать учебно-профессиональную среду и подготовить кандидатов в преподаватели к собственно профессиональной деятельности, во-вторых, представляют собой самостоятельное средство обучения, позволяющее достигать высоких образовательных результатов.

Как видно из приведенных в статье результатов эксперимента, при определенных условиях имитационно-моделирующие упражнения, в которых слушатели участвуют как в позиции преподавателей, так и в позиции студентов, могут позволить повысить мотивацию к преподаванию 99% прошедших предварительный отбор будущих преподавателей ИТ-дисциплин и языков программирования с нулевым или околонулевым уровнем преподавательского опыта по итогам проведения обучаемыми трех самостоятельных пробных занятий длительностью 15, 30 и 30 минут.

Таким образом, можно заключить, что имитационно-моделирующие упражнения, в которых слушатели участвуют как в позиции студентов, так и в позиции преподавателей, могут быть эффективно применены в целях обучения преподаванию специалистов по информационным

технологиям и языкам программирования в системе дополнительного профессионального образования.

### Список источников

1. Бирюкова Н. В. Возможности контекстного обучения для формирования и развития личностных смыслов обучения у студентов вуза // МНКО. 2019. № 2 (75) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-kontekstnogo-obucheniya-dlya-formirovaniya-i-razvitiya-lichnostnyh-smyslov-obucheniya-u-studentov-vuza> (дата обращения: 11.12.2022).
2. Ваганова О. И. Технология контекстного обучения педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kontekstnogo-obucheniya-pedagoga-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 11.12.2022).
3. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
4. Вербицкий А. А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов // Педагогика и психология образования. 2009. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-forma-kontekstnogo-obucheniya-i-kvaziprofessionalnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 11.12.2022).
5. Вербицкий А. А. Педагогические технологии в контекстном обучении // Педагогика и психология образования. 2011. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-v-kontekstnom-obuchenii> (дата обращения: 11.12.2022).
6. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obucheniye-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 11.12.2022).
7. Вербицкий А. А. Деловая игра в компетентностном формате // Вестник ВГТУ. 2013. № 3–2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-v-kompetentnostnom-formatе> (дата обращения: 11.12.2022).
8. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obucheniye-ponyatie-i-soderzhanie> (дата обращения: 11.12.2022).
9. Вербицкий А. А. Теория и практика контекстного образования: Россия и США // Педагогика и психология образования. 2015. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-kontekstnogo-obrazovaniya-rossiya-i-ssha> (дата обращения: 11.12.2022).
10. Вербицкий А. А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-proektno-kontekstnoy-podgotovki-spetsialista> (дата обращения: 11.12.2022).
11. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования / А. А. Вербицкий. МПГУ, 2017. 179 с.
12. Казанцева С. П. Модель формирования профессионально-педагогической направленности у будущих учителей в контекстном обучении // МНКО. 2015. № 1 (50) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-pedagogicheskoy-napravlennosti-u-buduschih-uchiteley-v-kontekstnom-obuchenii> (дата обращения: 11.12.2022).
13. Клеветова Т. В. Технологии контекстного обучения при подготовке магистров по направлению «Педагогическое образование» // Известия ВГПУ. 2017. № 6 (119) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-kontekstnogo-obucheniya-pri-podgotovke-magistrov-po-napravleniyu-pedagogicheskoe-obrazovanie> (дата обращения: 11.12.2022).
14. Комиссарова С. А., Клеветова Т. В. Имитационно-моделирующие технологии в условиях реализации практико-ориентированной подготовки магистров направления «Педагогическое образование» // Известия ВГПУ. 2016. № 4 (108) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionno-modeliruyushchie-tehnologii-v-usloviyah-realizatsii-praktiko-orientirovannoy-podgotovki-magistrov-napravleniya> (дата обращения: 11.12.2022).
15. Кот Т. А. Теоретические аспекты контекстного обучения будущих педагогов //

Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-kontekstnogo-obucheniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 11.12.2022).

16. Кругликов А. Е. Имитационно-моделирующая образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2019. № 2 (19) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40626781> (дата обращения: 11.12.2022).

17. Кудинов И. В., Карунас Е. В., Барина Н. А. и др. Имитационные моделирующие технологии в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование сегодня. 2018. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnye-modeliruyuschie-tehnologii-v-obrazovatelnom-protse-sshey-vysshey-shkoly> (дата обращения: 11.12.2022).

18. Прокофьева Н. В. Учебно-ролевая игра как эффективный метод обучения аспирантов // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 1–2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-rolvaya-igra-kak-effektivnyy-metod-obucheniya-aspirantov> (дата обращения: 11.12.2022).

19. Решетникова Н. Потребность экономики в ИТ-специалистах растет с каждым годом // Российская газета. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2021/05/19/potrebnost-ekonomiki-v-it-specialistah-rastet-s-kazhdym-godom.html> (дата обращения: 12.12.2022).

20. Crow M. L., Nelson L. P. The effects of using academic role-playing in a teacher education service-learning course. *International Journal of Role Playing*. 2015. No. 5. P. 26–34.

21. Dieker L. A., Rodriguez J. A., Lignugaris/Kraft B., et al. The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*. 2014 Feb. No. 37 (1). P. 21–33.

22. Hume A. C. Primary connections: Simulating the classroom in initial teacher education. *Research in Science Education*. 2012 Jun. No. 42 (3). P. 551–565.

23. Kaufman, David & Ireland, Alice. Enhancing Teacher Education with Simulations. *Tech Trends*. 2016. 60. 10.1007/s11528–016–0049–0.

24. Leaman L. H., Flanagan T. M. Authentic role-playing as situated learning: Reframing teacher education methodology for higher-order thinking. *Studying Teacher Education*. 2013 Apr 1. No. 9 (1). P. 45–61.

25. Ledger S., Burgess M., Rappa N., et al. Simulation platforms in initial teacher education: Past practice informing future potentiality. *Computers & Education*. 2022 Mar 1. No. 178. P. 104385.

26. Moreno-Guerrero A. J., Rodríguez-Jiménez C., Gómez-García G., et al. Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*. 2020 Mar 24. No. 12 (6). P. 2558.

27. Sharma M. Simulation Models for Teacher Training: Perspectives and Prospects. *Journal of education and practice*. 2015. No. 6 (4). P. 11–14.

28. Sturpe D. A., Schaivone K. A. A primer for objective structured teaching exercises. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2014 Jun 17. No. 78 (5).

29. Theelen H., Van den Beemt A., den Brok P. Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2019 Feb 1. No. 129. P. 14–26.

30. Turan S. Simulation-based learning: how can be used to prepare teacher? *Educação, Ciência e Cultura*. 2015 Aug 6. No. 20 (1). P. 27–43.

## References

1. Birjukova N. V. Vozможности kontekstnogo obucheniya dlja formirovaniya i razvitiya lichnostnyh smyslov obucheniya u studentov vuza // MNKO. 2019. № 2 (75) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozможности-kontekstnogo-obucheniya-dlya-formirovaniya-i-razvitiya-lichnostnyh-smyslov-obucheniya-u-studentov-vuza> (дата обращения: 11.12.2022). [In Rus].
2. Vaganova O. I. Tehnologija kontekstnogo obucheniya pedagoga professional'nogo obucheniya // Problemy sovremenного pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 65–3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kontekstnogo-obucheniya-pedagoga-profession>

- alno-go-obucheniya (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
3. *Verbickij A. A.*, Il'jazova M. D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*. M.: Logos, 2011. 288 s. [In Rus].
  4. *Verbickij A. A.* Delovaya igra kak forma kontekstnogo obucheniya i kvaziprofessional'noj dejatel'nosti studentov // *Pedagogika i psihologija obrazovaniya*. 2009. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-forma-kontekstnogo-obucheniya-i-kvaziprofessionalnoy-deyatelnosti-studentov> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  5. *Verbickij A. A.* Pedagogicheskie tehnologii v kontekstnom obuchenii // *Pedagogika i psihologija obrazovaniya*. 2011. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-v-kontekstnom-obuchenii> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  6. *Verbickij A. A.* Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006. № 11 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  7. *Verbickij A. A.* Delovaya igra v kompetentnostnom формате // *Vestnik VGTU*. 2013. № 3–2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-v-kompetentnostnom-format> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  8. *Verbickij A. A.* Kontekstnoe obuchenie: ponjatie i sodержanie // *Jeksperiment i innovacii v shkole*. 2009. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-ponyatie-i-soderzhanie> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  9. *Verbickij A. A.* Teorija i praktika kontekstnogo obrazovaniya: Rossija i SShA // *Pedagogika i psihologija obrazovaniya*. 2015. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-kontekstnogo-obrazovaniya-rossiya-i-ssha> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  10. *Verbickij A. A.* Problemy proektno-kontekstnoj podgotovki specialista // *Vysshee obrazovanie segodnja*. 2015. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-proektno-kontekstnoj-podgotovki-spetsialista> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  11. *Verbickij A. A.* Teorija i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya / A. A. Verbickij. MPGU, 2017. 179 s. [In Rus].
  12. *Kazanceva S. P.* Model' formirovaniya professional'no-pedagogicheskoj napravlennosti u budushhih uchiteley v kontekstnom obuchenii // *MNKO*. 2015. № 1 (50) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-pedagogicheskoj-napravlenosti-u-buduschih-uchiteley-v-kontekstnom-obuchenii> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  13. *Klevetova T. V.* Tehnologii kontekstnogo obucheniya pri podgotovke magistrrov po napravleniju «Pedagogicheskoe obrazovanie» // *Izvestija VGPU*. 2017. № 6 (119) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-kontekstnogo-obucheniya-pri-podgotovke-magistrov-po-napravleniyu-pedagogicheskoe-obrazovanie> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  14. *Komissarova S. A.*, *Klevetova T. V.* Imitacionno-modelirujushhie tehnologii v uslovijah realizacii praktiko-orientirovannoj podgotovki magistrrov napravlenija «Pedagogicheskoe obrazovanie» // *Izvestija VGPU*. 2016. № 4 (108) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionno-modeliruyushchie-tehnologii-v-uslovijah-realizatsii-praktiko-orientirovannoy-podgotovki-magistrov-napravleniya> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  15. *Kot T. A.* Teoreticheskie aspekty kontekstnogo obucheniya budushhih pedagogov // *Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. № 62–1 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-kontekstnogo-obucheniya-buduschih-pedagogov> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  16. *Kruglikov A. E.* Imitacionno-modelirujushhaja obrazovatel'naja sreda kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov // *Vestnik Krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2019. № 2 (19) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40626781> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  17. *Kudinov I. V.*, *Karunas E. V.*, *Barinova N. A.* i dr. Imitatsionnye modelirujushhie tehnologii v obrazovatel'nom processe vysshey shkoly // *Vysshee obrazovanie segodnja*. 2018. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnye-modeliruyushchie-tehnologii-v-obrazovatel'nom-protsesse-vysshey-shkoly> (data obrashheniya: 11.12.2022). [In Rus].
  18. Prokof'eva N. V. *Uchebno-roljavaja igra kak jeffektivnyj metod obucheniya aspirantov* // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2018. № 1–2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-roljavaja-igra-kak-jeffektivnyj-metod-obucheniya-aspirantov> (data obrash-

- henija: 11.12.2022). [In Rus].
19. *Reshetnikova N.* Potrebnost' jekonomiki v IT-specialistah raset s kazhdym godom // Rossijskaja gaze-ta. 2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2021/05/19/potrebnost-ekonomiki-v-it-specialistah-raset-s-kazhdym-godom.html> (data obrashhenija: 12.12.2022). [In Rus].
  20. *Crow M. L., Nelson L. P.* The effects of using academic role-playing in a teacher education service-learning course. *International Journal of Role Playing*. 2015. No. 5. P. 26–34.
  21. *Dieker L. A., Rodriguez J. A., Lignugaris/Kraft B., et al.* The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*. 2014 Feb. No. 37 (1). P. 21–33.
  22. *Hume A. C.* Primary connections: Simulating the classroom in initial teacher education. *Research in Science Education*. 2012 Jun. No. 42 (3). P. 551–565.
  23. Kaufman, David & Ireland, Alice. Enhancing Teacher Education with Simulations. *Tech Trends*. 2016. 60. 10.1007/s11528-016-0049-0.
  24. *Leaman L. H., Flanagan T. M.* Authentic role-playing as situated learning: Reframing teacher education methodology for higher-order thinking. *Studying Teacher Education*. 2013 Apr 1. No. 9 (1). P. 45–61.
  25. *Ledger S., Burgess M., Rappa N., et al.* Simulation platforms in initial teacher education: Past practice informing future potentiality. *Computers & Education*. 2022 Mar 1. No. 178. P. 104385.
  26. *Moreno-Guerrero A. J., Rodríguez-Jiménez C., Gómez-García G., et al.* Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*. 2020 Mar 24. No. 12 (6). P. 2558.
  27. *Sharma M.* Simulation Models for Teacher Training: Perspectives and Prospects. *Journal of education and practice*. 2015. No. 6 (4). P. 11–14.
  28. *Sturpe D. A., Schaivone K. A.* A primer for objective structured teaching exercises. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2014 Jun 17. No. 78 (5).
  29. *Theelen H., Van den Beemt A., den Brok P.* Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2019 Feb 1. No. 129. P. 14–26.
  30. *Turan S.* Simulation-based learning: how can be used to prepare teacher? *Educação, Ciência e Cultura*. 2015 Aug 6. No. 20 (1). P. 27–43.

### **Информация об авторе**

О. А. Шве́ц-Тэ́нэ́та-Гу́рий — аспирант

Научный руководитель: М. В. Кларин, член-корреспондент РАО, доктор наук, профессор, [consult@klarin.ru](mailto:consult@klarin.ru)

### **Information about the author**

O. A. Shvets-Teneta-Gurii — Postgraduate student

Scientific adviser: M. V. Klarin, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor, [consult@klarin.ru](mailto:consult@klarin.ru)

Статья поступила в редакцию 23.01.2023; одобрена после рецензирования 06.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 23.01.2023; approved after reviewing 06.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.



Е. Н. Дзятковская

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 36–51.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 36–51.

Научная статья  
УДК 37.011.33  
doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-36-51

## «ЗЕЛЕНАЯ» ШКОЛА: ЧЕМУ УЧИТЬ?

Елена Николаевна Дзятковская<sup>1</sup>, Вега Вадимовна  
Пустовалова<sup>2</sup>, Гайни Карекеевна Длимбетова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Институт стратегии развития образования Российской  
академии образования, Москва, Россия

<sup>2</sup> Информационно-методический центр, Томск, Россия

<sup>3</sup> Евразийский национальный университет им.

Л. Н. Гумилева, Республика Казахстан

<sup>1</sup> dzyatkov@mail.ru

<sup>2</sup> vega\_2005\_11@mail.ru

<sup>3</sup> gainid@mail.ru



В. В. Пустовалова



Г. К. Длимбетова

**Аннотация.** Статья ставит проблему конструирования содержания современного экологического образования для устойчивого развития, направленного на формирование экологической культуры обучающихся. Обосновываются его особенности, связанные с междисциплинарной проблематикой (естественно-научной, социально-гуманитарной, технологической направленностью) и сквозным (транспредметным) характером по отношению к содержанию учебных предметов. Критически рассматриваются возможности формирования экологической культуры обучающихся, ограничивающегося просветительской работой и экологическими практиками в окружающей среде без изменения содержания учебной литературы. Поставлена проблема отражения экологического образования для устойчивого развития в учебниках для системы общего образования. Актуализирован призыв Всемирного доклада ЮНЕСКО по мониторингу образования (2016) к правительствам стран мира пересмотреть содержание своих учебников

в соответствии с основными ценностями Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, использовать эти ценности при обновлении учебников и организации семинаров для их авторов и иллюстраторов. Описаны возможности учебников в распространении ценностей устойчивого развития и формировании экологической культуры: авторитетности учебников для учителей и учеников; большое количество учебных часов, отводимых на учебные предметы; обязательность их изучения; использование учебников при подготовке к экзаменам. Сделан вывод о том, что образование сегодня не в полной мере отвечает задаче подготовки граждан, мотивированных к решению неотложных проблем, стоящих перед обществом. Предложены варианты обновления учебной литературы как важного средства формирования у обучающихся современной экологической культуры, их готовности к решению приоритетных для государства задач устойчивого социально-экономического развития. Сделано заключение о том, что вопросы экологического образования для устойчивого развития могут и должны занять надлежащее место в учебниках для всех классов и предметных областей.

**Ключевые слова:** «зеленая» школа, экошкола, образование для устойчивого развития, экологическое образование, содержание учебника

**Финансирование:** работа выполнена на базе сетевого педагогического партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире» (проект УНИТВИН/ЮНЕСКО) в рамках реализации научного проекта грантового финансирования на 2022–2024 годы Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан АР14869631 «Модель "зеленая школа — зеленый колледж — зеленый университет" как система развития экологизации образования».

**Для цитирования:** Дзятковская Е. Н., Пустовалова В. В., Длимбетова Г. К. «Зеленая» школа: чему учить? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 36–51. doi:10.24412/2224-0772-2023-91-36-51.

Original article

“THE GREEN SCHOOL”: WHAT TO TEACH?

Elena N. Dzyatkovskaya<sup>1</sup>, Vega V. Pustovalova<sup>2</sup>, Gaini K. Dlimbetova<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Institute for Education Development Strategy Russian Academy of Education, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Information and Methodological Center, Tomsk, Russia

<sup>3</sup> Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

<sup>1</sup> dziatkov@mail.ru

<sup>2</sup> vega\_2005\_11@mail.ru

<sup>3</sup> gainid@mail.ru

**Abstract.** The article puts a problem of constructing the content of modern ecological education for sustainable development, aimed at forming students' ecological culture. The article substantiates its features connected with interdisciplinary problems (natural-science-social-humanitarian-technological orientation) and transversal (transdisciplinary) character in relation to the content of school subjects. The possibilities of forming students' ecological culture, which is limited to educational work and ecological practices in the environment without changing the content of educational literature, are critically considered. The problem of reflection of environmental education for sustainable development in textbooks for general education system is raised. The UNESCO Global Education Monitoring Report (2016) calls on the world's governments to review the content of their textbooks in line with the core values of the 2030 Agenda for Sustainable Development, to use these values in updating textbooks and organizing workshops for their authors and illustrators (UNESCO, 2016). The possibilities of textbooks in disseminating the values of sustainable development and shaping an environmental culture are described: the authority of textbooks for teachers and students; the large number of teaching hours devoted to academic subjects; their compulsory study; the use of textbooks in preparation for exams. It is concluded that education today does not fully meet the task of preparing citizens who are motivated to solve the urgent problems facing society. Options for updating educational literature as an important means of shaping students' modern ecological culture, their readiness to solve priority tasks of sustainable socio-economic development for the state have been proposed. The conclusion is made that the issues of environmental education for sustainable development can and must take an appropriate place in the textbooks for all classes and subject areas.

**Keywords:** “green” school, eco-school, education for sustainable development, environmental education, textbook content

**Funding:** the work was carried out on the basis of network educational partnership "Learning to live sustainably in a global world" (UNITWIN/UNESCO project) in the framework of the implementation of the scientific project of grant funding for 2022–2024, the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of Kazakhstan AP14869631 "Model" green school — green college — green university "as a system of development of green education".

**For citation:** Dzyatkovskaya E. N., Pustovalova V. V., Dlimbetova G. K. “The green school”: what to teach? *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):36–51. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-36-51>.

## Введение

Экологическая проблематика прочно входит в образование, ориентируя на «зеленую» тематику не только учебные проекты и внеуроч-

ную работу обучающихся, но и деятельность целых образовательных организаций. В разных странах работают программы «зеленых» школ. Идея таких школ первоначально родилась не в образовательной среде, а у дизайнеров и архитекторов, преследующих задачу сокращения экологического следа при эксплуатации школьных зданий. Получили распространение идеи перевода школ на солнечные батареи, внедрения технологий переработки органических отходов, сбора макулатуры и т.д. В качестве бонусов такой политики для школы называют экономию расходов на электро- и водопотребление, положительный имидж в социуме, повышение шансов на получение грантов. Согласно программам «Зеленые школы» в России и Казахстане, их целью является организация в школах «зеленой» инфраструктуры и экологическое просвещение. Для анализа углеродного следа школы учитывается отопление здания, расход электроэнергии, воды, работа ИТ-оборудования. Ведется экологически ответственная закупка продуктов питания и канцтоваров, осуществляется раздельный сбор мусора, сбор батареек, пластика, озеленение пришкольной территории. Реализуется режим энерго- и ресурсосбережения. Осуществляется экопросвещение детей и местного населения [5]. Изданное руководство по организации «зеленых» школ [2] содержит описание лучшего опыта практических действий, важных для реализации «мусорной реформы», сбора вторсырья, утилизации растительных и древесных отходов, озеленения территорий.

Наряду с «зелеными» школами встречаются и международные «Экошколы / Зеленый флаг», работающие по единым правилам, в соответствии с решениями Международной конференции по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (1992) [3]. Это масштабная международная программа в сфере не только экологического просвещения, но и образования, насчитывающая более 60 тысяч образовательных организаций из 68 стран мира. Образовательная деятельность экошкол реализуется во внеурочное время по актуальным практико-ориентированным темам, соотношенным с Целями устойчивого развития: изменение климата, водосбережение, сохранение морских экосистем и экосистем суши, леса и др. То есть реализуется экологическое образование как платформа образования для устойчивого развития (ОУР) [3].

### **Постановка проблемы**

И «зеленые», и экошколы ориентируются на формирование у обу-

чающихся и местного населения навыков экологически сообразного поведения в бытовой жизни посредством внеурочной работы и просвещения, без изменения учебного плана и учебных программ. При всей важности такой работы исследователи отмечают, что «...увлечение обилием практической деятельности в окружающей среде не приводит к формированию мировоззрения... наше общество остается экологически неграмотным» [7]. Но и экологические знания без практической деятельности в окружающей среде тоже непродуктивны: «экологическое образование, как правило, основано на идее, что человек осведомленный будет поступать правильно. Мы работали с высоко просвещенным сообществом, которое ничего не делало правильно» [7].

В принятой в 1992 году 173 странами мира Повестке дня на XXI век был подведен итог международной дискуссии по образованию в области окружающей среды в интересах устойчивого развития и опубликована глава 36, которая призвала к его интеграции во все учебные программы и все учебные предметы [8].

Десятилетие образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (2005–2014) сделало первые шаги в деле переориентации и трансформации образования в направлении устойчивого развития. Согласно его результатам, подведенным в Айчи-Нагойской декларации, образование в области окружающей среды (экологическое образование) выступает платформой конструирования образования для устойчивого развития (ОУР) [16].

Согласно сформировавшемуся на международном уровне консенсусу, образование для устойчивого развития (ОУР) должно быть «включено в весь учебный план, а не как отдельный предмет» [20].

Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования (2016) призвал правительства стран мира в срочном порядке пересмотреть содержание своих учебников в соответствии с основными ценностями Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года и включить эти ценности в национальные руководящие принципы, которые используются при обновлении учебников и организации семинаров для их авторов и иллюстраторов [25].

**Цель исследования** — обобщить представления отечественных и зарубежных ученых о возможных путях и проблемах обновления учебной литературы на основе ОУР.

### Результаты

В подготовленной ЮНЕСКО книге «Учебники для устойчивого развития — рекомендации по встраиванию» говорится, что образование для устойчивого развития — это способность подняться над повседневной рутинной и посмотреть на происходящее вокруг нас с позиции завтрашнего дня. «Конечно, все знают о целях устойчивого развития. Конечно, большинство детей участвуют в реальных делах, направленных на устойчивое развитие. Но это требует глобального мышления, глобальной ответственности, ценностей устойчивого развития, способности взглянуть на Цели устойчивого развития (ЦУР) вне рамок школьного предмета и способности взглянуть на школьный предмет с точки зрения ЦУР» [23].

Сегодня обновление содержания учебников сохраняет свою актуальность для всех стран. Его цель — привести учебники в соответствие с Целями устойчивого развития. Несмотря на внешнюю простоту решения, по сути, речь идет о фундаментальном изменении образовательной политики, перестройке всей системы образования, ее ориентации на формирование качественно новой культуры взаимодействия человека с окружающей средой [22].

Неслучайно ЮНЕСКО в качестве глобальных показателей ЦУР 4.7 рассматривает «степень, в которой образование в области устойчивого развития учитывается на всех уровнях в (а) национальной образовательной политике, (б) учебных программах, (с) педагогическом образовании и (д) оценке учащихся» [19].

Дорожная карта «Образование для устойчивого развития 2030», запущенная в Берлине в 2021 году, подтвердила неотложность действий в этой области [18].

Реформы образования во всем мире рассматривают повышение качества учебников как одну из основных целей политики образования для устойчивого развития (ОУР). По мнению экспертов ЮНЕСКО, актуальность этой цели неоспорима, но решение исключительно сложное [23].

Даже в цифровую эпоху, при высокой доступности интернета, школьные учебники остаются важными как для учителей, так и для учеников в качестве авторитетных источников знаний и передачи социальных ценностей. Многие учителя по-прежнему полагаются на преподавание «по учебнику». Привлекательность учебников для привития учащимся ценностей устойчивого развития связана с большим количеством учеб-

ных часов, отводимых на учебные предметы, их обязательным изучением всеми учащимися и их ролью в подготовке к экзаменам. С учебниками ученик проводит большую часть учебного времени.

Роли учебников в образовании для устойчивого развития был посвящен Глобальный доклад по мониторингу образования «Учебники, прокладывающие путь к устойчивому развитию» (2017) [17]. Юбилейный доклад Римского клуба «COME ON!», подготовленный в этом же году, тоже уделил много внимания учебникам. Вердикт такой: учебники отражают состояние науки прошлого века [9]. Правительства должны пересмотреть содержание учебников в соответствии с основными ценностями Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Необходимы национальные руководства для авторов учебников по обновлению учебной литературы. Внимание следует уделить и иллюстрациям в учебниках, поскольку многие из них в контексте содержат идеи, противоположные ценностям устойчивого развития. «Опасные метафоры» могут быть не только вербальными, но и зрительными образами. Ориентация содержания учебников на ценности устойчивого развития содействует выполнению ЦУР 4.7 — повышения качества и доступности образования для всех [17].

Тем не менее многие авторы учебников по тому или иному учебному предмету, к сожалению, имеют лишь смутное представление о содержании других учебников. Ограничение же ОУР рамками одного учебного предмета оставляет образовательные усилия по обновлению содержания образования изолированными и маргинализированными. Кроме того, темы ОУР конкурируют за место и в без того переполненной учебной программе и оказываются инородным телом в предметно-организованном содержании образования, которое не «вмещает» в себя междисциплинарные темы ЦУР (климат, нищета, ответственное потребление и производство и др.). Оставаясь на «задворках учебной программы», темы ОУР воспринимаются учителями как дополнение к учебнику, приурочиваясь к Международному дню Земли, Дню эколога и т.д. [23].

Если в учебных предметах обучение ведется с акцентом на сдачу экзаменов, это подрывает «социальные, гуманистические и моральные цели образования», лежащие в основе задачи ЦУР 4.7 [21]. Формализм образования в интересах устойчивого развития ограничивает активность и самостоятельность участия студентов в жизненно важных вопросах настоящего и будущего, ведет к непониманию обучающимися сложных

событий и взаимосвязанных процессов в глобальном мире.

Основополагающие этические принципы устойчивого развития, установки и ценности часто упоминаются в преамбулах к учебникам, но редко включаются в их параграфы в явном виде. Если же в учебнике и есть упоминание устойчивого развития, то это, как правило, достаточно декларативная информация *об* устойчивом развитии, а не собственно образование *для* устойчивого развития.

Образование *для* устойчивого развития — пронизывающая все учебные предметы и виды деятельности обучающихся область междисциплинарного (естественно-научного, социально-гуманитарного, технологического) знания, единых (транспредметных) ценностно-мировоззренческих установок и сквозных компетенций, включая понимание взаимозависимостей и взаимодействия человека, общества, природы, и техники; осознание характера и масштаба проблем в области устойчивого развития и сути тех мощных факторов, которые определяют неустойчивый образ жизни; осмысление принципов экологически ответственного индивидуального и коллективного поведения в окружающей социоприродной среде, которое не приводит к ухудшению ее экологического качества и росту экологических рисков; внутренняя готовность к преобразованию собственного поведения во благо интересов устойчивого будущего [24]. Неслучайно ЮНЕСКО добавила в формулу устойчивого развития, которая ранее ограничивалась тремя элементами — социальным, экономическим, экологическим, — еще культуру (устойчивого развития) как базовую составляющую и цель ОУР [10].

Проблему ориентации авторов учебников на ОУР усиливают национальные особенности используемых педагогических терминов в разных странах для обозначения предмета изучения, ключевых понятий, теорий, ценностей, принципов поведения в интересах устойчивого развития.

На протяжении десятилетий Организация Объединенных Наций стремилась к тому, чтобы сделать устойчивое развитие всеобъемлющим руководящим принципом обновления всего образования, повышения качества и доступности для всех в течение всей жизни.

Доклад ЮНЕСКО 2017 года делает вывод, что, несмотря на многолетнюю пропаганду и исследования в области преподавания *для* устойчивого развития, учебники сегодня не в полной мере отвечают задаче подготовки граждан, мотивированных к решению неотложных проблем, стоящих перед человечеством [17].

Обзор литературы показывает, что авторы учебников избирают один из четырех возможных вариантов взаимодействия содержания учебного предмета и ОУР [13].

Во-первых, это игнорирование ОУР. В этом случае содержание учебников под влиянием идей устойчивого развития не изменяется. Экологические составляющие учебников, как правило, естественно-научного и природоохранного характера, подчиняются целям и задачам самих учебных предметов. Экологическое содержание, представленное в учебниках по разным предметам, как потенциальная платформа реализации ОУР в совокупности оказывается фрагментарным, предмето-центрированным, с дефицитом ценностно-мировоззренческих идей устойчивого развития.

Во-вторых, это вариант дополнения содержания учебника учебными материалами по ОУР. Метафора такого взаимодействия — «прикручивание» ОУР «болтами» к уже перегруженному предметному материалу. Известно сравнение получающегося эклектичного результата с плюсом для учебного предмета, от которого он пытается избавиться, чтобы не потерять качество предметного обучения.

В-третьих, это «встраивание» (embedding) ОУР в предметное содержание. Встраивание — это стратегия, которая открывает возможности для преобразования системы образования изнутри, прокладывая путь к междисциплинарному учебному плану, обучению на основе проблем. Учебный предмет ставит две цели: предметную и ОУР. Когда содержание ОУР встраивается в систему предметного образования, оно еще различимо, что порождает двухцелевую направленность обучения. Обучение с двойной целью, хотя и привносит увеличение объема учебника, дает возможность повысить качество результатов изучения учебного предмета. Во-первых, потому, что ОУР — это изучение любого объекта с позиции его связи с экологическими, социальными и экономическими процессами. ОУР интегрирует знания о местных и глобальных проблемах. ОУР позволяет понять связь прошлого, настоящего и будущего изучаемых процессов и явлений. То есть ОУР — это более глубокое осмысление предметных знаний для понимания мира и способов конструктивного взаимодействия с ним. ОУР — это средство социализации человека в мире, готовность самостоятельно действовать по вопросам устойчивого развития. Благодаря ОУР академические знания становятся конкретными, понятными и значимыми. ОУР привносит в содержание принципы

поведения в окружающем мире для повышения его человекообразности, формирует картину мира личности в его единстве, ориентирует на социально-гуманистические идеи устойчивого развития — на сохранение качества окружающей среды, уважение культурного и природного разнообразия, биосферно-совместимый образ жизни [22].

Кроме того, содержание предмета обогащается глобальной компетенцией «способности критически и с разных точек зрения анализировать глобальные и межкультурные проблемы» [14]. Согласно разработкам Pisa, глобальная компетентность — важный инструмент для осмысления предметных знаний, например, о климате, бедности, миграции, экологических проблемах. Студенты учатся собирать данные из различных источников, используя различные инструменты; критически оценивать их качество и извлекать полезную информацию, генерировать знания для решения проблем. Глобальная компетенция — это умение распознавать результаты вмешательства человека в окружающую среду; анализировать возникающие риски, давать прогноз вариантов будущего с учетом фактора неопределенности.

Примером встраивания ОУР в учебники является методическая система «зеленая аксиома», разработанная в Институте стратегии развития образования РАО (с 2010 по 2015 год — Институт содержания и методов обучения), а также региональные учебники для начальной и средней школы. В их основе — укрупненная дидактическая единица фрейм, теория контекстного обучения и значимые для соответствующего возраста культурные концепты, позволяющие выявлять в имеющемся предметном содержании значения ОУР и порождать личностные смыслы принципов действий для устойчивого развития [1].

В-четвертых, это «внедрение» (infusion), интеграция, «растворение» предметного содержания и содержания ОУР, которое в этом случае становится неотъемлемым элементом учебных программ, входит в ядро каждого предмета, а не преподается как дополнение на его периферии. Содержание учебного предмета и ОУР становятся неразличимыми, образуя целостную систему.

Встраивание и внедрение ОУР во все предметы обеспечивает выход ОУР за пределы *об* устойчивом развитии, реализует образование *для* устойчивого развития, обеспечивая пролонгированный образовательный результат. Фактически речь идет о смене образовательной парадигмы, трансформации образования, а не просто о ее оптимизации [12].

Встраивание и внедрение — процессы, реализуемые на основе общеинституционального подхода, провозглашенного по результатам Декады ООН по ОУР, то есть в рамках подхода «всей школы», отражаясь сквозным образом во всем образовательном процессе, в миссии школы, занимая центральное место в профессиональном росте учителей. При этом речь не идет об отмене или минимизации важности академического содержания. Напротив, речь идет о переориентации предметов на более социально и глобально значимые актуальные цели: о том, как создать устойчивый и справедливый мир, в котором молодые люди будут мотивированы, подготовлены и наделены возможностями решения постоянно возникающих местных и глобальных проблем. Внедрение ОУР обновляет школьные программы, дает возможность «увидеть большее, пренебрегая меньшим» [4] для понимания мира в его единстве.

Естественно, такие процессы означают и пересмотр методик преподавания. Важно, чтобы авторы учебников связывали между собой методику ОУР и методику предметной области, которая имеет собственные педагогические подходы. Такой тандем, опирающийся на конструктивизм, системно-деятельностный подход, способствует повышению качества предметного образования [23].

Однако разработанных моделей взаимодействия содержания ОУР и учебного предмета еще недостаточно для понимания процесса его конструирования, то есть дидактики. Исследования путей конструирования содержания ОУР, выполнявшиеся в Институте стратегии развития образования РАО совместно с сетевым педагогическим партнерством «Учимся жить устойчиво в глобальном мире» (программа УНИТВИН/ЮНЕСКО), кафедрой ЮНЕСКО факультета глобальных процессов МГУ им. М. В. Ломоносова, доказали, что этот процесс должен идти не «снизу», начиная с учебного предмета, а с допредметного уровня разработки содержания всего общего образования, то есть «сверху вниз», когда содержание еще не разделено на учебные предметы, с последующей его декомпозицией по образовательным областям и учебным предметам. Для каждой ступени образования необходима четкая формулировка «предцелевого» содержания — единого «наброска» интегрированного содержания (экспоненциально приближающегося к проблемному) с выделением сквозных (транспредметных) линий аспектного содержания [1], которые придают всему образованию единую ценностно-мировоззренческую направленность и используются

при разработке рекомендаций для авторов учебников.

Несмотря на внешнюю кажущуюся простоту предлагаемого решения, на самом деле речь идет о фундаментальной перестройке всей системы образования, об образовании, которое, по словам академика Н. Н. Моисеева, позволяет увидеть содержание «сверху», уходя от специфики предмета и давая пищу для размышлений о смысле жизни, ее ценностях, преодолевая негативные последствия редуccionизма, примитивизма, предметного формализма [4].

Такая стратегия конструирования прямо вытекает из представлений об особенностях и возможностях разных рангов образования [6]. Экологическая культура личности, как сложный личностный результат образования, не может быть достигнута путем суммирования результатов предметного ранга содержания. Учитывая интегрированный (междисциплинарный) характер экологических проблем и ЦУР, а также сквозной (транспредметный) характер мировоззренческих установок ОУР, задающих ценностно-смысловой аспект (ракурс, взгляд) всему содержанию образования, культуросоразмерные результаты образования представляются результатом взаимодействия аспектного, интегрированного и предметного содержания образования. Однако сложность заключается в том, что в отличие от дидактики предметно-организованного содержания дидактика аспектного и интегрированного содержания еще только складывается [6].

Приведем примеры встраивания и внедрения ОУР в предметное содержание. На государственном уровне это осуществляется в совместном проекте Постоянной конференции министров образования и культуры Германии с Федеральным министерством экономического сотрудничества и развития Германии, который начался, когда Институт Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития (MGIEP) при поддержке Engagement Global gGmbH собрал в 2016 году 30 международных экспертов в области математики, естественных наук, языков, географии и образования для устойчивого развития в Бангалоре [16].

Другой важный проект ОУР для системы общего образования, тоже реализующийся на государственном уровне, — это новая Национальная базовая учебная программа в Финляндии.

В 2013 году Совет управляющих Программы по международной оценке знаний учащихся оценки (PISA) решил в 2018 году ввести оценку «глобальной компетентности» в контексте мониторинга задачи 4.7 ЦУР.

Было достигнуто определенное согласие относительно видов сквозных компетенций, необходимых для реализации устойчивого развития. Организация экономического сотрудничества и развития составила примерный список компетенций ОУР, который актуален и поддерживает разработчиков учебных программ, авторов учебников и учителей в определении компетенций, которые могут быть интегрированы в предметное содержание [14].

Российские исследования в области ОУР легли в основу Концепции экологического образования в системе общего образования Российской Федерации, которая была принята ФУМО общего образования (29.04.2022). Результаты исследований используются в экологическом образовании для устойчивого развития в Республике Казахстан для совершенствования теории и практики «зеленых» школ [11].

### **Заключение**

Практически все страны мира признают необходимость включения ОУР не только во все аспекты образования, но и во все формы обучения, на всех уровнях (от раннего детства до высшего образования) и во всех видах (формальном, неформальном и информальном) образования. Однако радикальное преобразование всей системы образования для большинства стран является нереальным предложением.

Хотя повышение качества учебников не является панацеей, это важный шаг на пути к преобразованию образования для реализации более устойчивых обществ и формирования экологической культуры для устойчивого развития.

Учебник, учебная литература остаются важными средствами продвижения ОУР в общее образование, с помощью которого школы, в частности, «зеленые» и экошколы, могут существенно повысить результаты образования, используя максимально текущую ситуацию, когда учителя подготовлены к преподаванию предметов, есть учебники по предметам и есть надежда преобразования «законсервированной» структуры школьных предметов.

### **Список источников**

1. Дятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Транспредметность. М.: Экология и образование, 2015. 340 с.
2. Как сделать школу «зеленой». Экологические практики в российских школах: успешные примеры и руководство к действию. М.: ФМПИ «ЭРА», 2019. 100 с.

3. *Мадисон О. Г., Марчук С. Н.* Международная программа «Эко-школы / Зеленый флаг». Советы, рекомендации, особенности проведения в России. Псков: ЦДТ, 2020 г. 98 с.
4. *Моисеев Н. Н.* Судьба цивилизации. Путь разума М.: Языки русской культуры, 2000. 224 с.
5. *Моргун Д. В., Ермаков Д. С., Ермаков А. С. и др.* Экологическое воспитание: от юных натуралистов до «зеленых» школ // Наука и школа. 2022. № 6. С. 89–98.
6. *Рыжаков М. В.* Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дис. ... докт. пед. наук. М., 1999. 583 с.
7. *Сейлан Ч., Блюмштейн Д.* Провал экологического образования (и как мы можем это исправить). Беркли и др.: Изд-во Калифорнийского ун-та, 2011. 247 с.
8. Agenda 21 — Chapter 36. Promoting education, public awareness and training // United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992 AGENDA 21 [Электронный ресурс]. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
9. «COME ON!» [Электронный ресурс]. URL: <https://malakhov.link/come-on-report> (дата обращения: 25.01.2023).
10. Culture in, for and as Sustainable Development. Conclusions from the COST Action IS1007. Investigating Cultural Sustainability / edited by J. Dessein, K. Soini, G. Fairclough, et al. // COST IS1007. Investigating cultural sustainability [Электронный ресурс]. URL: [www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf](http://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf) (дата обращения: 25.01.2023).
11. *Dlimbetova G., Bulatbayeva K., Abenova S., et al.* Management of Ecologization of Professional Education // Ekoloji. 2017. No. 27 (106). P. 1217–1225.
12. *Lotz-Sisitka H., Wals A.E.J., Kronlid D., et al.* Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction // Current Opinion in Environmental Sustainability. 2015. Vol. 16. P. 73–80.
13. *Michel J., Holland LeAnn M., Brunnuquell C., et al.* The Ideal Outcome of Education for Sustainability: Transformative Sustainability Learning // New Directions for Teaching and Learning. 2020. No. 161. P. 177–188.
14. OECD. PISA — 2018. Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD, 2019. Paris [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 25.01.2023).
15. SDG. The 2030 Agenda for Sustainable Development. UNESCO.2014. Paris, France [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals> (дата обращения: 25.01.2023).
16. *Тууххов И.* UNESCO activity in education for Sustainable Development and Aichi-Nagoya Declaration // Research in Agricultural Electric Engineering. 2015. Vol. 3, no. 2. P. 43–47.
17. UNESCO. Education for the sustainable development goals. Learning objectives, 2017. Paris: UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
18. UNESCO. Education for sustainable development: a roadmap. 2020 [Электронный ресурс]. URL: [www.unesco.sibstrin.ru/files/sineevaNV/Education for SD2020.pdf](http://www.unesco.sibstrin.ru/files/sineevaNV/Education%20for%20SD2020.pdf) (дата обращения: 25.01.2023).
19. UNESCO. Education 2030. Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, 2016. Paris: UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/> (дата обращения: 25.01.2023).
20. UNESCO. Framework for the UN DESD international implementation scheme, 2006. Paris: UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
21. UNESCO. Global education monitoring report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all, 2016. Paris: UNESCO. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://gem-report-2016.unesco.org/en/home/> (дата обращения: 25.01.2023).
22. UNESCO. Global Education Monitoring Report. 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris, UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-12/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202021.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
23. UNESCO MGIEP. Textbooks for sustainable development — a guide to embedding. 2017. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, 35 Ferozshah Road,

## «Зеленая» школа: чему учить? |

New Delhi 110001, India [Электронный ресурс]. URL: <https://mgiep.unesco.org/article/textbooks-for-sustainable-development-a-guide-to-embedding> (дата обращения: 25.01.2023).

24. UNESCO. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).

25. UNESCO. Textbooks pave the way to sustainable development. Global education monitoring report policy paper 28. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246777e.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).

### References

1. *Dzjatkovskaja E. N.* Obrazovanie dlja ustojchivogo razvitiya. Kul'turnye koncepty. «Zelenye aksiomy». Transpredmetnost'. M.: Jekologija i obrazovanie, 2015. 340 s. [In Rus].
2. Kak sdelat' shkolu «zelenoj». Jekologicheskie praktiki v rossijskih shkolah: uspehnye primery i rukovodstvo k dejstvuju. M.: FMPI «JeRA», 2019. 100 s. [In Rus].
3. *Madison O. G., Marchuk S. N.* Mezhdunarodnaja programma «Jeko-shkoly / Zelenyj flag». Sovety, rekomendacii, osobennosti provedeniya v Rossii. Pskov: CDT, 2020 g. 98 s. [In Rus].
4. *Moiseev N. N.* Sud'ba civilizacii. Put' razuma M.: Jazyki russkoj kul'tury, 2000. 224 s. [In Rus].
5. *Morgun D. V., Ermakov D. S., Ermakov A. S.* i dr. Jekologicheskoe vospitanie: ot junyh naturalistov do «zelenyh» shkol // Nauka i shkola. 2022. № 6. S. 89–98. [In Rus].
6. *Ryzhakov M. V.* Teoreticheskie osnovy razrabotki gosudarstvennogo standarta obshhego srednego obrazovanija: dis. ... dokt. ped. nauk. M., 1999. 583 s. [In Rus].
7. *Sejlan Ch., Bljumshtejn D.* Proval jekologicheskogo obrazovanija (i kak my mozhem jeto ispravit'). Berkli i dr.: Izd-vo Kalifornijskogo un-ta, 2011. 247 s. [In Rus].
8. Agenda 21 — Chapter 36. Promoting education, public awareness and training // United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janerio, Brazil, 3 to 14 June 1992 AGENDA 21 [Электронный ресурс]. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
9. «COME ON!» [Электронный ресурс]. URL: <https://malakhov.link/come-on-report> (дата обращения: 25.01.2023).
10. Culture in, for and as Sustainable Development. Conclusions from the COST Action IS1007. Investigating Cultural Sustainability / edited by J. Dessein, K. Soini, G. Fairclough, et al. // COST IS1007. Investigating cultural sustainability [Электронный ресурс]. URL: [www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf](http://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf) (дата обращения: 25.01.2023).
11. *Dlimbetova G., Bulatbayeva K., Abenova S., et al.* Management of Ecologization of Professional Education // Ekoloji. 2017. No. 27 (106). P. 1217–1225.
12. *Lotz-Sisitka H., Wals A. E. J., Kronlid D., et al.* Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction // Current Opinion in Environmental Sustainability. 2015. Vol. 16. P. 73–80.
13. *Michel J., Holland LeAnn M., Brunnuquell C., et al.* The Ideal Outcome of Education for Sustainability: Transformative Sustainability Learning // New Directions for Teaching and Learning. 2020. No. 161. P. 177–188.
14. OECD. PISA — 2018. Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD, 2019. Paris [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 25.01.2023).
15. SDG. The 2030 Agenda for Sustainable Development. UNESCO.2014. Paris, France [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals> (дата обращения: 25.01.2023).
16. *Тухтов I.* UNESCO activity in education for Sustainable Development and Aichi-Nagoya Declaration // Research in Agricultural Electric Engineering. 2015. Vol. 3, no. 2. P. 43–47.
17. UNESCO. Education for the sustainable development goals. Learning objectives, 2017. Paris: UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
18. UNESCO. Education for sustainable development: a roadmap. 2020 [Электронный ресурс]. URL: [www.unesco.sibstrin.ru/files/sineevaNV/Education for SD2020.pdf](http://www.unesco.sibstrin.ru/files/sineevaNV/Education%20for%20SD2020.pdf) (дата обращения: 25.01.2023).

19. UNESCO. Education 2030. Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, 2016. Paris: UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/> (дата обращения: 25.01.2023).
20. UNESCO. Framework for the UN DESD international implementation scheme, 2006. Paris: UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
21. UNESCO. Global education monitoring report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all, 2016. Paris: UNESCO. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://gem-report-2016.unesco.org/en/home/> (дата обращения: 25.01.2023).
22. UNESCO. Global Education Monitoring Report. 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris, UNESCO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-12/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202021.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
23. UNESCO MGIEP. Textbooks for sustainable development — a guide to embedding. 2017. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, 35 Ferozshah Road, New Delhi 110001, India [Электронный ресурс]. URL: <https://mgiep.unesco.org/article/textbooks-for-sustainable-development-a-guide-to-embedding> (дата обращения: 25.01.2023).
24. UNESCO. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).
25. UNESCO. Textbooks pave the way to sustainable development. Global education monitoring report policy paper 28. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246777e.pdf> (дата обращения: 25.01.2023).

### **Информация об авторах**

Е. Н. Дзятковская — доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник

В. В. Пустовалова — кандидат педагогических наук

Г. К. Длимбетова — доктор педагогических наук, профессор

### **Information about the authors**

E. N. Dzyatkovskaya — Dr. Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher

V. V. Pustovalova — PhD (Education)

G. K. Dlimbetova — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 06.02.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.

The article was submitted 06.02.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.



Б. Ю. Борисов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 52–59.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 52–59.

Научная статья  
УДК 37.017.93  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–52–59

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСКОВСКИХ ГИМНАЗИЙ В СФЕРЕ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**Борис Юрьевич Борисов**  
Псковский государственный университет, Псков, Россия,  
borrisov@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается деятельность гимназий Министерства народного просвещения губернского города Пскова в конце XIX — начале XX века в сфере духовно-нравственного воспитания учащихся, которое востребовано и в наше время. Цель исследования: изучение деятельности гимназий в деле духовно-нравственного воспитания своих учеников как учреждений классического образования, хотя и являющихся предметом спора об их эффективности, но бывших самыми распространенными учебными заведениями и отличавшихся стремлением к получению среднего образования через них самыми широкими социальными слоями и конфессиями. Методы исследования: анализ архивных документов, анализ и интерпретация полученной информации. В результате проведенного исследования удалось выявить, что духовно-нравственное воспитание в рассматриваемый период базировалось на религиозной ценностно-смысловой основе, с христианских позиций отношения к ближним, очерчивая весь жизненный путь человека. В основу данных

установок было помещено жертвенное служение ближним, созвучное идеалам, провозглашенным Указом Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», который уже назвали нацеленным против «эгоизма и за семью». Нам также удалось установить, что морально-нравственные требования предъявлялись и к преподавателям гимназий, которые приносили своего рода присягу, обязывавшую служить на своем поприще, «не жалея живота своего». Блестящая плеяда выпускников Псковской императора Александра Первого Благословенного гимназии является ярким подтверждением правильности постановки дела воспитания ее учащихся.

**Ключевые слова:** традиционные ценности, религиозное сознание, духовно-нравственное воспитание, воспитательная работа, гимназия

**Для цитирования:** Борисов Б. Ю. Деятельность псковских гимназий в сфере духовно-нравственного воспитания учащихся в конце XIX — начале XX века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 52–59. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-52-59.

Original article

ACTIVITIES OF PSKOV GYMNASIUMS IN THE FIELD OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION  
OF STUDENTS IN THE LATE XIX — EARLY XX CENTURY

**Boris Yu. Borisov**

Pskov State University, Pskov, Russia, borrisov@yandex.ru

**Abstract.** The article examines the activities of gymnasiums of the Ministry of Public Education of the provincial city of Pskov in the late XIX — early XX century in the field of spiritual and moral education of students, which is in demand in our time. The purpose of the study is to study the activities of gymnasiums in the spiritual and moral education of their students as institutions of classical education, although they are the subject of a dispute about their effectiveness, but they were the most common educational institutions, and were distinguished by the desire to receive secondary education through them by the widest social strata and confessions. Research methods: analysis of archival documents, analysis and interpretation of the information received. As a result of the conducted research, it was possible to reveal that spiritual and moral education in the period under review was based on a religious value-semantic basis, from the Christian standpoint of the attitude towards neighbors, outlining the entire life path of a person. These attitudes were based on sacrificial service to neighbors, consonant with the ideals proclaimed by the Decree of the President of the Russian Federation “On the approval of

the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values”, which has already been called aimed against “selfishness, and for the family”. We also managed to establish that moral requirements were also imposed on gymnasium teachers who took a kind of oath obliging them to serve in their field “without sparing their belly”. The brilliant galaxy of graduates of the Pskov Emperor Alexander the First Blessed Gymnasium is a vivid confirmation of the correctness of the task of educating its students.

**Keywords:** traditional values, religious consciousness, spiritual and moral education, educational work, gymnasium

**For citation:** Borisov B. Yu. Activities of pskov gymnasiums in the field of spiritual and moral education of students in the late XIX — early XX century. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):52–59. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-52-59>.

**Введение.** Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» конкретизировал положения вышедших ранее документов и продолжил линию на утверждение семейных ценностей, а также идеалов патриотизма и служения Отечеству в деле воспитания учащихся.

Помимо определения базовых понятий, относящихся к традиционным ценностям, таких как жизнь, достоинство человека, его права и свободы, патриотизм, крепкая семья и служение Отечеству, определены задачи сохранения и укрепления традиционных ценностей, прописаны инструменты реализации данной государственной политики. Отмечено, что в случае позитивного сценария реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей, российское общество будет надежно защищено от вызовов современности, связанных с распространением деструктивной идеологии, понятие которой также приводится в документе. Целью подобной государственной политики является формирование высоконравственной личности.

В Указе отмечена роль традиционных российских религий, особенно православия, оказавших значительное влияние на формирование исторического и духовного наследия нашей страны. С учетом того, что церковь прежде всего является хранительницей предания, передающегося из поколения в поколение и являющегося важным элементом традиции, необходимо обращение к опыту использования религиозного

мировоззрения в деле воспитания учащихся.

Мы предполагаем, что стоящие перед нами задачи могут быть реализованы с учетом историко-педагогического опыта педагогических традиций духовно-нравственного воспитания в учебных заведениях дореволюционной России на примере гимназий губернского города Пскова.

**Цель исследования.** Изучение деятельности гимназий в деле духовно-нравственного воспитания своих учеников как учреждений классического образования, хотя и являющихся предметом спора об их эффективности, но бывших самыми распространенными учебными заведениями и отличавшихся стремлением к получению среднего образования через них самыми широкими социальными слоями и конфессиями.

**Методы исследования.** Анализ архивных документов; анализ и интерпретация полученной информации.

**Результаты исследования.** Прежде всего обратимся к определению понятия «духовно-нравственное воспитание», под которым понимается «воспитание, интегрирующее цели, принципы, содержание и методы духовного и нравственного воспитания. Оно направлено на приобщение молодых людей к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей (гуманистической, религиозной, этнической), на создание условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов этих ценностей, на формирование стремления и готовности действовать в своей повседневной жизни в соответствии с этими ценностями» [4, с. 15].

С учетом того, что в царской России господствующим было религиозное сознание, на основании которого осуществлялось воспитание подрастающего поколения, то обязательным являлось изучение Закона Божия во всех учебных заведениях. Не являлась исключением и Псковская мужская гимназия, образованная еще 2 июня 1808 года на базе Главного народного училища и являющаяся старейшим учебным заведением Пскова, в стенах которого ныне располагается средняя общеобразовательная школа № 1 им. Леона Поземского.

Программа испытания зрелости по Закону Божию в Псковской императора Александра Первого Благословенного гимназии за 1913/1914 учебный год в разделе «Православно-христианское веро- и нравоучение» содержала следующие важные с точки зрения духовно-нравственного воспитания моменты: «Существенная связь нравственности с религией. Богооткровенный нравственный закон» [1, л. 11].

Относительно отношения человека к другим людям гимназисты должны были усвоить и руководствоваться в жизни следующими разделами предмета: «Обязанности христианина по отношению к ближним. Неразрывная связь любви к Богу с любовью к ближним. Связанное с любовью к ближнему уважение личности каждого человека. Искренность, честность, правдивость, доверие, справедливость по отношению к ближнему. Сострадание, сорадование, долготерпение, прощение обид. Милосердие, благотворительность и самоотречение в пользу ближнего» [1, л. 12].

По отношению христианина к самому себе выдвигались следующие обязанности: «Отношение к себе, как носителю образа Божия. Христианский взгляд на счастье, как результат нравственно-добраго настроения, а не как на совокупность эгоистически чувственных наслаждений» [1, л. 12].

Также круг частных обязанностей христианина определялся следующими положениями: «Почтение к родителям. Нравственное значение семьи. Христианское воспитание детей» [1, л. 12-об.].

Относительно нравственности в общественной жизни указывалось следующее: «Любовь христианина к своему Отечеству, требующая жертвы и самоотречения. Обязанности воина-христианина. Обязанности христианина во всех обстоятельствах жизни и в затруднениях руководствоваться учением Священного Писания и святой Церкви» [1, л. 12-об.].

Таким образом, программа по Закону Божию излагала в систематическом порядке основные понятия об этических категориях с точки зрения их библейского и богословского понимания как христианское учение о морали.

Нравственное богословие изучаемого предмета, таким образом, давало ответы на основные вопросы касательно всей жизни человека, формируя мировоззрение, разделявшее в качестве основных констант бытия понятия долга, чести и ответственности.

Лучшим подтверждением наличия этих качеств у учеников Псковской мужской гимназии является блестящая плеяда ее выпускников 1912–1916 годов, в числе которых микробиолог с мировым именем Лев Зильбер, академик в области медицины Август Летовет, писатели Юрий Тынянов и Вениамин Каверин и многие другие деятели, чьи имена увековечены на памятных досках, украшающих здание школы № 1 г. Пскова. Школьный музей по праву бережно хранит память о своих выпускниках и педагогах,

приумножая заложенные ими традиции.

К слову, говоря о преподавателях, необходимо отметить, что по долгу рода деятельности и службы на них также налагались обременения морального свойства. Так, в фондах Государственного архива Псковской области сохранился документ под названием «Клятвенное обещание преподавателей Псковской губернской мужской гимназии А. Турбина и В. Луйга» от 25 октября 1881 года, в котором оба педагога «обещаются и клянутся Всемогущим Богом, перед Святым Его Евангелием» служить императору Александру Александровичу и его наследнику Николаю Александровичу «верно и нелицемерно, не щадя живота своего до последней капли крови» [2, л. 30]. Также преподаватели обязались способствовать в своей деятельности ко всему, что служит пользе государственной, не извлекая корысти, по совести исполняя свои обязанности.

В заключение клятвы приносилось крестное целование и ставилась подпись под текстом «Клятвенного обещания». Необходимо отметить, что в настоящее время, возможно, есть смысл обратиться к данному рода практике, которая используется в ряде зарубежных стран под названием «Клятва учителя».

Надо сказать, что делу воспитания учащихся служили не только учебные предметы морально-нравственного свойства, но и правила поведения, принятые в учебных заведениях, а также регулярная практика поощрений и взысканий.

Так, в Псковской Мариинской женской гимназии педагогический совет на своем заседании 10 декабря 1867 года принял «Правила о воспитанницах», которые были напечатаны и розданы всем ученицам и их родителям. Начинались правила с указания на то, что в учебное заведение принимаются «дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания», подчеркивая тем самым равенство учениц, в том числе перед обязанностями и ответственностью. Правила регулировали своевременный приход в гимназию, наличие удостоверения от родителей в случае отсутствия, обязывали к опрятному виду. Согласно правилам в каждом классе перед началом занятий воспитанницами (по очереди) прочитывалась молитва. Нельзя было возражать учителям, задавать вопросы, не относящиеся к уроку, а их замечания надо было выслушивать почтительно и своевременно исправлять. Запрещалось во время уроков подсказывать. На перемене можно было ходить, разговаривать, но «без крика, ссор, соблюдая между собой вежливость и дружелюбие»

[3, л. 11-об.]. Также дисциплинированно полагалось себя вести после окончания уроков, при выходе из класса и в гардеробе.

Возвращаясь к религиозным началам воспитания, отметим, что по субботам, после окончания уроков, девицы всех классов должны были собираться в зале, для того чтобы прослушать объяснение предстоящего воскресного Евангелия, излагаемое законоучителем гимназии.

О значимости воспитательной работы может свидетельствовать тот факт, что как при переводе учениц в высшие классы, так и при их выпуске с аттестатами в награду выдавались книги и похвальные листы только тем, кто по всем предметам имел отметки не ниже 4 баллов, а по поведению — не ниже 5 баллов.

Регулярность контроля успехов и поведения со стороны родителей обеспечивалась выдачей соответствующих свидетельств еженедельно по субботам, где те должны были расписываться [3, л. 12-об.].

**Заключение.** Таким образом, обратившись к историко-педагогическому опыту духовно-нравственного воспитания в гимназиях Министерства народного просвещения г. Пскова, удалось установить, что оно базировалось на религиозной ценностно-смысловой основе, с христианских позиций отношения к ближним. Для нас, живущих в ситуации мировоззренческого плюрализма общества и светского государства, данные положения нравственного богословия предмета Закона Божия ценны с точки зрения хорошего примера и вообще как таковой возможности постановки и решения вопросов сложной онтологии человеческого бытия в социуме. Для многих педагогов, родителей и учеников данные прописные истины способны стать подлинным откровением. Дисциплинарная практика, имевшая место в гимназиях, отличалась своей регулярностью и подлинной заинтересованностью участников учебного процесса в успехах воспитательной работы, элементы которой также могут быть востребованы.

#### Список источников

1. ГАПО (Государственный архив Псковской области). Программа по Закону Божию (Псковская губернская мужская гимназия, 1913–1914 гг.). Ф. 8. Оп. 1. Д. 94. Л. 11.
2. ГАПО. Формулярный список о службе преподавателя математики и физики Псковской мужской гимназии А. И. Турбина. 1878 г. Ф. 8. Оп. 1. Д. 14. Л. 30.
3. ГАПО. Переписка с попечителем Санкт-Петербургского учебного округа об открытии при гимназии педагогических курсов с образцовой школой по подготовке учителей начальных школ. Ф. 7. Оп. 1. Д. 24. Л. 11-об. Л.12-об.
4. Шитякова Н. П. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учебное пособие / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. С. 15.

### References

1. GAPO (Gosudarstvennyj arhiv Pskovskoj oblasti). Programma po Zakonu Bozhiju (Pskovskaja gubernskaja muzhskaja gimnazija, 1913–1914 gg.). F. 8. Op. 1. D. 94. L. 11. [In Rus].
2. GAPO. Formuljarnyj spisok o sluzhbe prepodavatelja matematiki i fiziki Pskovskoj muzhskoj gimnazii A. I. Turbina. 1878 g. F. 8. Op. 1. D. 14. L. 30. [In Rus].
3. GAPO. Perepiska s popechitelem Sankt-Peterburgskogo uchebnogo okruga ob otkrytii pri gimnazii pedagogicheskikh kursov s obrazcovoj shkoloj po podgotovke uchitelej nachal'nyh shkol. F. 7. Op. 1. D. 24. L. 11-ob. L.12-ob. [In Rus].
4. *Shitjakova N. P.* Duhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov: problemy, teorii, tehnologii: uchebnoe posobie / N. P. Shitjakova, I. V. Verhovyh. Cheljabinsk: Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, 2016. S. 15. [In Rus].

### Информация об авторе

Б. Ю. Борисов — кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования и социального проектирования, докторант Института стратегии развития образования Российской академии образования

### Information about the author

B. Yu. Borisov — PhD (Education), Associate Professor of the Department of Secondary General Education and Social Design, Doctoral student of the Institute of Education Development Strategy Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 01.03.2023; принята к публикации 07.03.2023.

The article was submitted 15.02.2023; approved after reviewing 01.03.2023; accepted for publication 07.03.2023.



Г. Л. Килеп

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 60–75.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 60–75.

Научная статья

УДК 373.51

doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-60-75

### **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Галина Леонидовна Килеп  
Сочинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский  
университет дружбы народов», Сочи, Россия, [tischgalina@yandex.ru](mailto:tischgalina@yandex.ru)

**Аннотация.** Проектная деятельность на уроках иностранного языка обладает значительным потенциалом в формировании коммуникативной компетентности учащихся основной школы. Однако в массовой практике преподавания иностранного языка в основной школе проектная деятельность организуется несистематически, не реализуется в полной мере ее потенциал как средства развития коммуникативной компетентности обучающихся. В педагогической науке не разработана модель развития коммуникативной компетентности учащихся основной школы посредством целенаправленной организации групповой проектной деятельности.

**Цель статьи:** смоделировать процесс развития коммуникативной компетентности обучающихся основной школы средствами проектной деятельности.

**Результаты исследования.** В результате исследования автором уточнены ресурсы проектной деятельности в формировании коммуникативной компетентности учащихся основной школы.

Разработана модель, направленная на полноценную реализацию ресурсов проектной деятельности в развитии коммуникативной компетентности учащихся основной школы.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность учащихся основной школы, проектная деятельность, модель развития коммуникативной компетентности, уроки иностранного языка, смешанное обучение, цифровые образовательные ресурсы, скаффолдинг

**Для цитирования:** Килеп Г. Л. Модель развития коммуникативной компетентности обучающихся основной школы средствами проектной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 60–75. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-60-75.

Original article

A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES

**Galina L. Kilep**

Sochi Institute (branch) of Peoples Friendship University of Russia, Sochi, Russia,  
tischgalina@yandex.ru

**Abstract.** Project activity in foreign language lessons has a significant potential for the formation of the communicative competence of primary school students. However, in the existing school practice of teaching a foreign language, project activity is not organized purposefully and systematically as a mean of developing communicative competence, its organization is episodic. This is largely due to the fact that pedagogical science has not developed a model for the development of the communicative competence of primary school students through the purposeful organization of group project activities.

**Purpose of the article:** to model the process of developing the communicative competence of primary school students by means of project activities.

**Results.** As a result of the research, the author clarified the resources of project activity in the formation of the communicative competence of primary school students. A model, aimed at the full implementation of project activity resources in the development of the communicative competence of primary school students, has been developed.

**Keywords:** communicative competence of primary school students, project activity, model of development of communicative competence, foreign language lessons, blended learning, digital educational resources, scaffolding

**For citation:** Kilep G. L. A model for the development of communicative competence of primary school students by means of project activities. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):60–75. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-60-75>.

**Введение.** Коммуникативная компетентность является важным компонентом личностной культуры человека, воспитывать которую призвана школа. Формирование коммуникативной компетентности отражено в требованиях федерального государственного стандарта основного общего образования: коммуникативные универсальные учебные действия как метапредметный результат образования; «формирование опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач».

Высоким потенциалом формирования коммуникативной компетентности обладает групповая проектная деятельность обучающихся. Необходимость реализации такого потенциала также отражена во ФГОС ООО: «овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, обучающимися младшего и старшего возраста и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности» [8].

Научно-методические основы организации проектной деятельности на уроках иностранного языка разработаны И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, А. А. Колесниковым, Н. Ф. Коряковцевой, Е. С. Полат, П. В. Сысоевым и другими учеными. Авторами представлена методика организации проектной деятельности на разных возрастных ступенях, на уроках английского и немецкого языка, в рамках курсов по выбору, которая была внедрена в целый ряд линеек учебников. Е. С. Полат разработана типология проектов, которые могут быть организованы на уроках иностранного языка, особое внимание уделено телекоммуникационным региональным и международным проектам на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран, позволяющих углубить знания особенностей национальной культуры партнера, его мироощущения [9]. В серии учебников И. Л. Бим для основной школы в содержание каждой темы включен раздел «Проекты», в котором предложены варианты проблемных ситуаций для проектной деятельности: нарисовать школу своей мечты, подготовить страноведческий альбом, характеризующий Германию, составить вопросы для викторины о городах Германии, подготовить информационный коллаж к темам *Deutschland populärste Reiseziele*, *Einkaufen in Deutschland*, сделать совместный коллаж о летних каникулах, собрать коллекцию немецких пословиц с русскими эквивалентами. В процессе обучающиеся выполняют проекты, включающие их

в реальное общение на немецком языке (переписка, возможные встречи с носителями языка) или имитирующие такое общение средствами ролевой игры. Например, в ходе работы над проектом *Ihr könnt einen großen Stadtplan machen* ученики должны объединиться в группы и определить план своего будущего города (сколько кварталов в нем будет, как они будут расположены и т.д.). Затем необходимо все предложенные кварталы соединить воедино и обсудить поставленные цели. Долгосрочный проект *Unsere deutschen Freundinnen und Freunde bereiten ein Abschiedsfest vor. Und wir?* направлен на подготовку к празднику в конце учебного года, в работе над которым обучающиеся должны рассказать о своем городе (нарисовать, смастерить модель) [2].

Однако в массовой практике преподавания иностранного языка в основной школе проектная деятельность организуется не систематически, не реализуется в полной мере ее потенциал как средства развития коммуникативной компетентности обучающихся, что обусловлено следующими недостатками ее организации:

- учителя не всегда обеспечивают овладение учениками ориентировочной основой проектной деятельности, плавный переход от выполнения микропроектов, которые могут быть выполнены в рамках одного урока, к макропроектам, требующим длительных усилий, поисковой деятельности и выполняемым в течение четверти, полугодия;

- цели, содержание, инструменты проектной деятельности зачастую достаточно жестко регламентируются учителем, ученикам редко предоставляется возможность самостоятельного выбора темы, заказчика проекта, способа его выполнения; не находят широкого применения зарубежные методики организации проектной деятельности, когда учащийся сам себе выбирает тему, намечает пути ее реализации, находит информацию по данному направлению и самостоятельно оформляет результаты своей работы;

- редко устанавливаются межпредметные связи, преемственность учебной и внеучебной деятельности в выполнении проектов.

Недостаточно используется потенциал проектной деятельности на уроках иностранного языка в развитии у обучающихся актуальных компонентов коммуникативной компетентности, обеспечивающих успешность выпускника школы в обществе и конкурентоспособность на рынке труда: умения устанавливать продуктивные контакты с представителями другого языка и культуры в различных коммуникативных

ситуациях, в процессе совместной деятельности, работать в команде [13].

В настоящее время в педагогической науке не разработана модель организации проектной деятельности обучающихся основной школы на уроках иностранного языка и в ходе освоения курсов внеурочной деятельности, позволяющая овладеть ориентировочной основой проектной деятельности и развить актуальные в современном мире компоненты коммуникативной компетентности.

**Цель статьи:** представить модель развития коммуникативной компетентности обучающихся основной школы средствами проектной деятельности.

**Методология и методы исследования.** В разработке модели развития коммуникативной компетентности обучающихся основной школы средствами проектной деятельности мы опирались на системно-деятельностный подход к развитию коммуникативной компетентности (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков), коммуникативный подход к осмыслению роли коммуникации и межличностного общения (Г. М. Андреева, Л. Л. Вохмина, М. Н. Вятютнев, П. Б. Гурвич, Ю. М. Жуков, Т. В. Иванчикова, А. А. Леонтьев, М. Д. Матюшкина, Л. А. Петровская, С. Л. Рубинштейн, А. И. Савостьянов, Б. Ф. Фролов, Н. С. Черноусова и др.), философию, теорию и методiku организации проектной деятельности обучающихся (Р. Вике, Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик, М. Кноль, М. Легутке, Е. С. Полат, Г. Функ, Т. С. Шацкий, М. Шрац).

Для достижения цели применялись следующие методы: сравнительный анализ отечественных и современных подходов к обучению иностранным языкам и организации проектной деятельности школьников; моделирование проектной деятельности обучающихся, направленной на формирование коммуникативной компетентности; моделирование педагогического процесса развития коммуникативной компетентности обучающихся основной школы средствами проектной деятельности.

**Результаты исследования.** Обобщение имеющихся источников позволило определить коммуникативную компетентность как интегративное качество личности, обладающей внутренней готовностью и способностью к установлению продуктивных коммуникаций с представителями различных культур.

В современных условиях (глобализированное общество, расширение межкультурных связей и возможностей межкультурного взаимодействия, средств коммуникации, цифровизация и виртуализация) меня-

ются требования к коммуникативной компетентности личности. На первый план выходит умение устанавливать и поддерживать контакты, совместную деятельность с представителями других языков и культур, вести переговоры и находить общие решения, выступающие важными составляющими иноязычной компетенции как компонента коммуникативной компетентности [7]. В этой связи повышается значимость уроков иностранного языка в формировании коммуникативной компетентности.

Значительным потенциалом в формировании коммуникативной компетентности обучающихся основной школы обладает групповая проектная деятельность: совместная исследовательская, учебно-познавательная, игровая или творческая деятельность учеников, цель и задачи которой направлены на решение поставленной самими учениками, учителем или заказчиком проекта проблемы, достижение результата и получение проектного продукта [10; 12].

В наибольшей степени формированию коммуникативной компетентности способствует выполнение проектной деятельности в групповой форме (в малых группах численностью 3–7 учеников).

Групповая проектная деятельность обладает следующими ресурсами, выражающими ее потенциал в формировании коммуникативной компетентности обучающихся основной школы:

- личностный ресурс: усиление учебно-познавательной мотивации посредством обеспечения связи с жизнью, практикой, познавательными интересами и жизненными целями каждого ученика;
- коммуникативный ресурс: развитие умений обмениваться информацией на русском и иностранном языке в устной и письменной форме, устанавливать и поддерживать межличностные контакты, договариваться, разрешать конфликты, принимать критику в свой адрес;
- информационный ресурс: умение находить нужную информацию в различных источниках, критически ее оценивать, применять для решения конкретных проблем;
- интерактивный ресурс: развитие умений сотрудничества, установления продуктивных интеракций в процессе выполнения совместной учебной деятельности, навыков работы в команде;
- поисково-исследовательский ресурс: формирование поисковой активности, исследовательских компетенций;
- организационный ресурс: развитие навыков организации и самоорганизации, лидерских качеств, самостоятельности, ответственности;

- интенсифицирующий ресурс: интенсификация достижения предметных, метапредметных и личностных результатов посредством установления непосредственной связи между приобретаемыми знаниями и умениями;

- интегративный ресурс: установление межпредметных связей посредством выполнения межпредметных проектов.

Проектно-ориентированное обучение немецкому языку как иностранному содержит идеальные возможности для удовлетворения познавательных потребностей школьников, способствуя как индивидуальному, так и совместному обучению в аутентичных контекстах и предоставляя учащимся возможность взять на себя ответственность за процесс обучения. Такое обучение удовлетворяет образовательные потребности как лингвистически одаренных, так и слабо мотивированных обучающихся. Кроме того, учащиеся осознают, что они могут общаться в рамках проекта, несмотря на слабое знание языка [4].

Нами разработана модель организации проектной деятельности на уроках немецкого языка с целью развития коммуникативной компетентности обучающихся (см. рис. 1). **Цель моделируемого процесса** — развитие коммуникативной компетентности учащихся основной школы средствами групповой проектной деятельности с построением учебных коммуникаций на иностранном языке. Достижение заявленной цели обеспечивается решением трех ключевых **задач**:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции;
- формирование коммуникативных УУД и личностных качеств, связанных с построением учебных коммуникаций, в том числе на иностранном языке;
- развитие коммуникативных умений и качеств.

Ключевым средством развития коммуникативной компетентности в нашей модели выступает проектная деятельность. **Концептуальной основой организации проектной деятельности** выступают три методологических подхода — системно-деятельностный, личностно ориентированный, коммуникативный — и три выражающих их принципа организации проектной деятельности:

- принцип сочетания микро- и макропроектов обеспечивает реализацию системно-деятельностного подхода и позволяет поэтапно и эффективно развивать коммуникативную компетентность учащихся основной школы средствами проектной деятельности;



Рисунок 1. Модель развития коммуникативной компетентности учащихся основной школы средствами проектной деятельности

– принцип выполнения проектов, позволяющих облегчить собственное изучение иностранного языка и его изучение одноклассниками, обеспечивает реализацию лично ориентированного подхода и выражается в связи тематики проектов с процессом изучения иностранного языка. Ученикам предлагается подумать, как можно оптимизировать, облегчить, интенсифицировать данный процесс, сделать его более занимательным, интересным, полезным. Если ученик понимает, что продукт его деятельности может пригодиться и повлиять на образовательный результат других школьников, то он несет ответственность за свою работу, а вместе с тем переживает ситуацию успеха [6];

– принцип речевого иноязычного взаимодействия учащихся в процессе выполнения проекта: организация дискурсивной деятельности обучающихся на немецком языке в процессе выполнения проекта.

**Содержательно-процессуальный блок модели** раскрывает содержание, этапы, педагогический инструментарий и образовательные ресурсы формирования коммуникативной компетентности средствами проектной деятельности. *Содержание* моделируемого процесса включает:

1. Организацию проектной деятельности на уроках иностранного языка и в рамках курса внеурочной деятельности «Мое веб-издательство» и выполнение межпредметных проектов. В вариативную часть учебного плана включается курс внеурочной деятельности — филологический клуб «Мое веб-издательство». Работа клуба продолжается в течение учебного года, что позволяет выполнить долгосрочный проект по созданию учебного пособия/книги. Цель и задачи проектной деятельности должны быть общими для группы школьников и направлены на получение проектного продукта. Содержание проектной деятельности включает создание электронных книг и веб-словарей. Каждому ученику отводится в веб-издательстве определенная роль: верстальщика, переводчика, иллюстратора, менеджера, редактора, корректора, графического веб-дизайнера и т.д. Особенный интерес у школьников вызывают межпредметные многоязычные проекты (немецкий, английский и русский языки). Иностраный язык также удачно можно представить в сочетании с биологией/экологией/географией или немецким, французским, русским языками, литературой и рисованием.

2. Выполнение учащимися микропроектов и лингвокультурных макропроектов. Микропроект — краткосрочный проект, выполняемый в рамках одного-двух занятий в форме рецепта, сказки, стихотворения,

статьи, буклета, рекламы, постера и т.д. Микропроект может стать частью или этапом работы над макропроектом [16].

Макропроект — долгосрочный проект, выполняемый в рамках не только занятий в классе, но и внеурочной деятельности (более половины времени работы над проектом) [18]. Результатом такой работы является проектный продукт с последующей публичной защитой в форме презентации. Как правило, ученики защищают свои макропроекты не только в школе, но и за ее пределами, участвуя в различных конкурсах проектов на региональном, всероссийском и международном уровне. Макропроекты можно представлять в любых формах: в форме электронной презентации, веб-словаря, электронной книги и др. [14].

Изучение немецкого как второго иностранного языка в основной школе, как правило, начинают с 5-го класса и заканчивают в 9-м классе. Вводить проектную деятельность следует постепенно, начиная с 5–6-х классов. Сначала необходимо научить школьников выполнять несложные проектные задания — микропроекты. В этом возрасте мотивация изучения иностранного языка еще высокая: детям нравится строить и запоминать элементарные фразы, многократно употреблять необычное иностранное слово, петь песни, читать стихотворения на немецком языке [3; 17]. Но впоследствии интерес постепенно угасает, и в 7–9-х классах нужно наращивать проектные компетенции посредством выполнения значимых для школы и общества макропроектов, сочетая проектный метод с технологией смешанного обучения, ИКТ. Выполнение таких макропроектов позволяет ученикам понять, где можно в жизни применить свои коммуникативные способности на немецком языке.

В содержательно-процессуальном блоке нашей модели систематизированы *технологии, методы, приемы и формы, позволяющие интенсифицировать процесс развития коммуникативной компетентности средствами проектной деятельности*.

Одной из форм выступает смешанное обучение с использованием двух моделей: «перевернутый класс» и «ротация станций». Акцент смещается на проектную практико-ориентированную работу (преимущественно коллективную), персонализацию, развитие личной ответственности за самообучение.

С целью научить учащихся самостоятельно планировать свою деятельность, систематизировать и анализировать изученную информацию, а также оформлять результаты своей проектной работы в нашей модели

применяются следующие методы и приемы:

- мнемотехника: для эффективного запоминания иноязычной лексики и информации на иностранном языке [5];
- эвристические вопросы: позволяют посмотреть на исследуемый объект с разных сторон и найти нестандартное решение проблемы);
- дизайн-анализ: для выбора лучшего варианта дизайна электронной книги, который соответствует заявленному знаку качества со стороны заказчика и его критериям (экологическим, социальным, функциональным, эстетическим);
- сторителлинг (рассказывания историй): позволяет минимизировать конфликты в проектной группе, укрепить позитивные взаимоотношения, стимулировать на достижение целей;
- форум в Padlet: помогает вести коллективное обсуждение, собирать и хранить все записи и материалы, оставлять на цифровой доске свои ответы под заданиями учителя, знакомиться с другими версиями выполнения упражнения, предлагать новые идеи;
- фишбоун: позволяет графически структурировать, ранжировать информацию, показать взаимосвязи между причинами и следствиями, способствует четкой организации работы учащихся в группах [1];
- скаффолдинг: позволяет ученику решить проблему или задачу, которая находится за пределами его индивидуальных возможностей, с помощью временной поэтапной поддержки учителя [15].

В процессе работы с учащимися также важно стимулировать их деятельность и активное включение в общественную жизнь школы, участие в выставках, конференциях, форумах и т.д.

**Критериально-оценочный блок модели раскрывает оцениваемые показатели коммуникативной компетентности обучающихся и методики их диагностики:**

- учебная мотивация и учебная результативность изучения немецкого языка (международный тест Гёте-Института, участие в конкурсах проектов);
  - результативность учебных коммуникаций в ходе выполнения групповых микро- и макропроектов (методика «Групповой проект»);
  - сформированность коммуникативных умений (тест Михельсона).
- Оценка проводится по трем критериям: предметно-результативный, коммуникативно-результативный, проектно-результативный.

Для закрепления, повторения и систематизации полученных лекси-

ко-грамматических, лингвострановедческих знаний и т.д. для создания проекта вполне уместно создавать или брать готовые варианты тестов, опросов на цифровом ресурсе Online Test Pad [11]. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона необходимо провести с помощью данного цифрового ресурса как перед выходом на организацию проектной работы, так и после защиты проектного продукта.

Модель развития коммуникативной компетентности средствами проектной деятельности прошла экспериментальную апробацию. В экспериментальной апробации модели участвовали 215 обучающихся образовательных учреждений Брянска и Сочи. В экспериментальных группах на уроках немецкого языка обучающиеся выполняли микро- и макро-проекты лингвокультурного содержания и освоили курс внеурочной деятельности «Мое веб-издательство». Контрольные группы изучали немецкий язык в традиционной форме выполнения упражнений на развитие умений чтения, аудирования, говорения. Контрольная диагностика показала значимые позитивные изменения в экспериментальных группах в сравнении с контрольной по всем трем критериям (в табл. 1 приведены данные заключительного этапа опытно-экспериментальной работы, проведенного на базе гимназии № 15 г. Сочи).

**Таблица 1. Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики коммуникативной компетентности в экспериментальной группе**

уровень	Р исх.	Р кон.	Р исх. — Р кон.	(Р исх. — Р кон.) <sup>2</sup>	(Р исх. — Р кон.) <sup>2</sup> / Р кон.
<b>Иноязычная коммуникативная компетенция (тест «Говорение»)</b>					
Высокий	3	5	2	4	0,8
Средний	9	11	2	4	0,364
Низкий	6	2	4	16	8
Сумма $\chi^2$					9,164
<b>Иноязычная коммуникативная компетенция (тест «Письмо»)</b>					
Высокий	2	5	3	9	1,8
Средний	7	10	3	9	0,9
Низкий	9	3	6	36	12
Сумма $\chi^2$					14,7
<b>Коммуникативные умения (тест Михельсона)</b>					
Высокий	4	4	6	36	9
Средний	6	11	5	25	2,273
Низкий	8	3	5	25	8,333
Сумма $\chi^2$					19,606

Коммуникативные УУД, связанные с командной работой (экспертное наблюдение за процессом групповой работы над микропроектом по методике О. Б. Логинова)					
Высокий	8	10	2	4	0,4
Средний	6	7	1	1	0,143
Низкий	4	1	3	9	9
Сумма $\chi^2$					9,543

Значимость различий в сформированности различных показателей коммуникативной компетентности в экспериментальной группе проверена с применением статистических методов. Значения  $\chi^2$  по тесту «Говорение», тесту «Письмо», тесту Михельсона и методике О. Б. Логинова 9,164; 14,7; 19,606; 9,543. Число степеней свободы  $n - 1 = 2$ . Соответствующее  $(n - 1) = 2$  значение  $\chi^2$  на 95% уровне вероятности равно 5,99. Полученные значения  $\chi^2$  больше табличного значения.

Полученные в ЭГ результаты подтверждают достоверность различий в распределениях учащихся по результатам исходного и итогового среза.

Таким образом, результаты и итоги исследования доказывают эффективность педагогической модели процесса развития коммуникативной компетентности учащихся основной школы средствами проектной деятельности.

**Заключение.** Организация на уроках иностранного языка групповой проектной деятельности может способствовать формированию коммуникативной компетентности учащихся основной школы. Организацию такой деятельности целесообразно осуществлять на основе модели, особенностями которой выступают:

- систематическая организация проектной деятельности на уроках и во внеурочной деятельности;
- последовательный переход от выполнения микропроектов в 5–6-х классах к созданию макропроектов в 7–9-х классах;
- реализация курса внеурочной деятельности — филологического клуба «Мое веб-издательство», включающего выполнение групповых долгосрочных макропроектов;
- стимулирование активной речевой деятельности обучающихся в ходе выполнения проектов, организация общения учащихся в ходе выполнения проекта на иностранном языке;
- создание специальной образовательной среды с помощью педагогической поддержки (скаффолдинг);

- применение смешанного обучения и информационно-коммуникационных технологий;
- стимулирование проектной деятельности учащихся (награждение и поощрение за результат проявления творческих способностей, создание благоприятной психологической атмосферы для работы учащихся и т.д.).

#### Список источников

1. *Асташова Н. А.* Развитие аксиосферы будущего педагога в условиях диалогового пространства / Н. А. Асташова. Брянск: РИО БГУ, 2018. 240 с.
2. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие. Обнинск: Титул, 2001.
3. *Брыкова О. В.* Проектная деятельность в учебном процессе / О. В. Брыкова, Т. В. Громова. М.: Чистые пруды, 2016. 32 с.
4. *Быстрой Е. Б.* Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся / Е. Б. Быстрой, И. А. Скоробренко // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99–102.
5. *Кишкова М. Х.* Формирование информационно-коммуникативной компетентности обучающихся / М. Х. Кишкова, З. М. Айдинова // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2017. Т. 2, № 3. С. 56–58.
6. *Килеп Г. Л.* Проектная деятельность в изучении иностранных языков с лингвистически одаренными обучающимися / Г. Л. Килеп // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей/ науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Полиграм-Плюс», 2020. С. 171–184.
7. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М., 2010. С. 23–184.
8. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=430270> (дата обращения: 10.05.2022).
9. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 1. С. 8.
10. Проектная и исследовательская деятельность в условиях реализации ФГОС: сборник материалов конференции / составитель Н. В. Осколкова // Агентство образовательных инициатив, прикладных исследований и консалтинга «Перспективы». Северодвинск, 2016. 112 с.
11. *Ряполова О. В.* Организация проектной деятельности на уроках иностранного языка как способ достижения предметных и метапредметных результатов // 2016. № 4–2 (7). С. 111–113.
12. *Сайгушев Н. Я.* Реализация метода проектов в старшей школе при обучении немецкому языку / Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденева // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 35.
13. *Скоробренко И. А.* О некоторых аспектах обучения иностранному языку в межкультурном контексте / И. А. Скоробренко // Культурные инициативы: Материалы 50 Всероссийской с международным участием научной конференции молодых исследователей. Челябинский государственный институт культуры; составитель и научный редактор Ю. В. Гушул; ответственный за выпуск С. Б. Синецкий. 2018. С. 141–143.
14. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK und dem ÖSD. Berlin et al.: Langenscheidt, 2001 [Электронный ресурс]. URL: <https://europaeischer-referenzrahmen.de/> (дата обращения: 12.10.2021).
15. *Funk H.* Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York de Gruyter, 2010. P. 940–952.
16. *Newton D.* How Companies Profit Off Education at Nonprofit Schools. 2016 [Электронный

ресурсы]. URL: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/06/for-profit-companies-nonprofit-colleges/485930> (дата обращения: 31.05.2022).

17. *Rance-Roney J. A.* Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning. *Englishteaching Forum*. 2010. No 48 (1). P. 20–26.

18. *Wicke R. E.* Projektorientiertes Lernen — aber wie? In: ders.: *Aktiv und Kreativ Lernen*. München: Hueber, 2004. P. 136–194.

### References

1. *Astashova N. A.* Razvitiye aksiosfery budushhego pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva / N. A. Astashova. Brjansk: RIO BGU, 2018. 240 s. [In Rus].
2. *Bin I. L.* Konceptija obucheniya vtoromu inostrannomu jazyku (nemeckomu na baze anglijskogo): ucheb. posobie. Obninsk: Titul, 2001. [In Rus].
3. *Brykova O. V.* Proektnaja dejatel'nost' v uchebnom processe / O. V. Brykova, T. V. Gromova. M.: Chistye prudy, 2016. 32 s. [In Rus].
4. *Bystraj E. B.* Rechevaja napravlenost' uroka inostrannogo jazyka kak uslovie formirovaniya kommunikativnoj kompetencii obuchajushhihsja / E. B. Bystraj, I. A. Skorobrenko // *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2018. № 2. S. 99–102. [In Rus].
5. *Kiikova M. H.* Formirovanie informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti obuchajushhihsja / M. H. Kiikova, Z. M. Ajdinova // *Novaja nauka: Problemy i perspektivy*. 2017. T. 2, № 3. S. 56–58. [In Rus].
6. *Kilep G. L.* Proektnaja dejatel'nost' v izuchenii inostrannyh jazykov s lingvisticheski odarennyimi obuchajushhihsja / G. L. Kilep // *Strategija i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej / nauch. red. i sost. N. A. Astashova*. Brjansk: RIO BGU; Izd-vo «Poligram-Pljus», 2020. S. 171–184. [In Rus].
7. *Korjakovceva N. F.* Teorija obuchenija inostrannym jazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii. M., 2010. S. 23–184. [In Rus].
8. Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: Prikaz Minprosveshhenija RF ot 31.05.2021 № 287 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=430270> (data obrashhenija: 10.05.2022). [In Rus].
9. *Polat E. S.* Metod proektov na urokah inostrannogo jazyka // *Inostrannye jazyki v shkole*. 2015. № 1. S. 8. [In Rus].
10. Proektnaja i issledovatel'skaja dejatel'nost' v usloviyah realizacii FGOS: sbornik materialov konferencii / sostavitel' N. V. Oskolkova // *Agentstvo obrazovatel'nyh iniciativ, prikladnyh issledovanij i konsaltinga «Perspektivy»*. Severodvinsk, 2016. 112 s. [In Rus].
11. *Rjapolova O. V.* Organizacija proektnoj dejatel'nosti na urokah inostrannogo jazyka kak sposob dostizhenija predmetnyh i metapredmetnyh rezul'tatov // 2016. № 4–2 (7). S. 111–113. [In Rus].
12. *Sajgushev N. Ja.* Realizacija metoda proektov v starshej shkole pri obuchenii nemeckomu jazyku / N. Ja. Sajgushev, O. A. Vedeneeva // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*. 2020. T. 8. № 3. S. 35. [In Rus].
13. *Skorobrenko I. A.* O nekotoryh aspektah obuchenija inostrannomu jazyku v mezkul'turnom kontekste / I. A. Skorobrenko // *Kul'turnye iniciativy: Materialy 50 Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchnoj konferencii molodyh issledovatelej. Cheljabinskij gosudarstvennyj institut kul'tury; sostavitel' i nauchnyj redaktor Ju. V. Gushul; otvetstvennyj za vypusk S. B. Sineckij*. 2018. S. 141–143. [In Rus].
14. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK und dem ÖSD. Berlin et al.: Langenscheidt, 2001 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://europaeischer-referenzrahmen.de/> (дата обращения: 12.10.2021).
15. *Funk H.* Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York de Gruyter, 2010. P. 940–952.
16. *Newton D.* How Companies Profit Off Education at Nonprofit Schools. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/06/for-profit-companies-nonprofit->

colleges/485930 (дата обращения: 31.05.2022).

17. *Rance-Roney J. A.* Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning. *Englishteaching Forum*. 2010. No 48 (1). P. 20–26.
18. *Wicke R. E.* Projektorientiertes Lernen — aber wie? In: *ders.: Aktiv und Kreativ Lernen*. München: Hueber, 2004. P. 136–194.

### **Информация об авторе**

Г. Л. Килеп — старший преподаватель кафедры иностранных языков

### **Information about the author**

G. L. Kilep — Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 01.03.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 15.02.2023; approved after reviewing 01.03.2023; accepted for publication 07.03.2023.



Н. Е. Косовцов

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 76–90.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 76–90.

Научная статья  
УДК 372.878  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–76–90

### **ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Николай Евгеньевич Косовцов**  
ООО «Конкурс «Шедевры русской музыки», Москва,  
Россия, Mr.nekos@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена развитию и актуализации традиционных теоретических и практических основ современного академического вокального образования в России.

Проанализированы теоретические методы академического вокального обучения, используемые ведущими российскими педагогами-вокалистами. В статье определены наиболее важные проблемы современного вокального образования.

Высокий результативный уровень современного вокального образования возможен при активном методическом обеспечении вокального педагога.

**Ключевые слова:** вокальное образование, голосовой аппарат, теоретические знания, методика преподавания, эмпирический метод

**Для цитирования:** Косовцов Н. Е. Проблемы методического обеспечения современного академического вокального образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 76–90. doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–76–90.

Nikolai E. Kosovtsov

Joint-stock company "Competition "The masterpiece of the Russia music", Moscow,  
Russia, Mr.nekos@mail.ru

**Abstract.** This article is dedicated to the development and actuality of the traditional theoretical and practice base of the modern vocal academic education in Russia.

The article gives an analysis of theoretical methods of the vocal academic education of the vocal teachers. It describes the main problems of the modern vocal education.

The high result level of the modern vocal education is possible only with the help of active methodical vocal teacher programs.

**Keywords:** vocal education, vocal apparatus, theoretical knowledge, teachers' methods, empirical method

**For citation:** Kosovtsov N. E. The methodical problems of modern vocal academic education in Russia. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):76–90. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-76-90>.

## Введение

### (Историческая справка)

Примечательно, что к настоящему времени основы знания, актуальные для эмпирики познания в вокально-педагогическом процессе и деятельности педагога-вокалиста не определялись и предметно не исследовались, равно как и не изучалось содержание «идеальной» сферы субъектно-объектных отношений вокально-педагогического процесса.

Российский вокальный педагог начала XX века К. М. Мазурин в своей работе «Методология пения: Курс педагогики пения: Руководство для учителей и пособие для учащихся» отмечал, что вокальное искусство, являясь лишь результатом предмета певческой эмпирической педагогики, должно при этом использовать эмпирику при разработке соответствующих певческих обучающих методов [5, с. 35].

К. М. Мазурин в заключение своего труда высказывается относительно того, что вокальная педагогика и ее многообразная проблематика нуждается в неких принципах ее организации. Особенно это касается, по мнению К. М. Мазурина, русской вокальной педагогики, «отечественной школы пения», которая зиждется на неких «лозунговых, обрывочных принципах» и не имеет методологического credo.

Именно потому приводимое ниже высказывание автора звучит также современно сегодня. «Россия, мне кажется потому и стоит на ложной дороге, что ее педагогика, на каком бы она уровне не находилась, делает ошибку в том, что основные положения для преподавания, во-первых, совершенно не выяснены, во-вторых, педагоги разбрасываются в разные стороны, черпая и применяя чуждые им взгляды и положения, не имея для ученика своего хода развития. Из этого получается, что подражательные теории, в разнородной смеси, соединяясь в одном учителе, не пропустившем их через фильтр личного опыта (или потерпев при этом крушение), — эти теории, манеры или способы преподавания являются обрывками какой-либо систематической науки или искусства» [5, с. 35].

Из таких противоречивых высказываний можно сделать вполне логический вывод, что не только эмпирика является ключом к вокально-педагогическому процессу, но и некие другие, тогда непознанные (и неоткрытые) научно-педагогические особенности этого процесса.

Важно отметить и то, что в 20–40-е годы XX века в СССР Государственным институтом музыкальной науки (ГИМН) был определен «Единый метод», по сути, примат единого «научно-исследовательского обоснования» и научно-исследовательского способа познания теории и методики обучения в вокальной педагогике. Это, естественно, ограничило область познания и творческого преобразования в вокальной педагогике, сузило и исказило в ней основное содержание и значение методологии; к эмпирическому методу стали относиться в лучшем случае «покровительственно-снисходительно».

Данные аспекты так называемого единого метода и его последствие в вокальной педагогике были справедливо подвергнуты критике вокальным педагогом и исследователем физиологии певческого процесса Л. Б. Дмитриевым [4].

Закономерным представляется сегодняшнее положение неразработанности вопросов методики как основы познания и творческого преобразования в вокальной педагогике. Известно, что в тоталитарном государстве господствовала схоластическая идеология, «единая методология», исключая любую альтернативу. Это явилось крайне отрицательным фактором, тормозящим развитие вокального исполнительства.

В середине прошлого века исследователь вокальной педагогики Д. Л. Аспелунд определил: «При овладении певческими навыками решающее значение имеет не мышечная тренировка как таковая, а выра-

ботка соответствующих двигательных координаций, лежащих в сфере высшей нервной деятельности и в связи с познанием. Таким образом, на первый план должна выступить психологическая сторона обучения пению» [1, с. 144].

Аналогичной точки зрения придерживался и педагог академического пения В. А. Багадуров, считавший, что полноценное пение возможно лишь на основе скоординированности факторов голосообразования (органов дыхания, гортани и резонаторов); данное взаимодействие должно считать принципиально значимым в приобретении певческого и вокально-педагогического профессионализма, познании предмета певческого искусства и вокально-педагогического процесса [2]. Он считал, что в настоящее время подобную координацию правомерно определить как «систему взаимодействия факторов голосообразования».

Таким образом, и в настоящее время решение проблем современного академического вокального образования в России является весьма актуальной задачей. Кратко рассмотрим наиболее значимые последние работы в этой области.

### **Цель статьи**

Основной задачей настоящей статьи является подведение итогов совершенствования академического вокального образования в России. Рефлексия ряда наиболее значимых исследований в этой области педагогики приводит к мысли о необходимости создания научно-практической методики, которая в настоящее время отсутствует и не имеет своего воплощения в вокальной педагогической практике.

### **Поиски и современные подходы к научной методике обучения пению**

Современная, имеющаяся в распоряжении научная литература позволяет осмыслить процесс голосообразования в различных режимах его функционирования. Однако до настоящего времени *научная методика певческого обучения отсутствует.*

Современные педагоги-исследователи в области вокального образования уделяют немного внимания работе составляющих элементов голосового аппарата, их взаимосвязи как с физической и физиологической стороны, так и во взаимодействии с центральной нервной системой. Однако важно отметить, что в процессе голосообразования участвует не только подсознание, но и сознательные установки.

Отсутствие значительных положительных результатов вокального обучения в случае сознательного управления своим голосовым аппаратом можно встретить в работах итальянского вокального педагога начала прошлого века К. Эверарди, а также у российского ларинголога Л. Д. Работнова, которые критиковали волевые усилия управления своим голосовым аппаратом. Отметим и то, что современные вокальные педагоги предпочитают дробить процесс певческого обучения на составные части: управление диафрагмой, дыхание, атака звука, направление звука в резонаторы и т.д. «Раздробление единого певческого процесса на части угнетает нервную систему ученика и создает ему большие трудности в охвате певческого процесса в целом» [6, с. 16].

Задача и искусство вокального педагога должны состоять в помощи ученику создания и нахождения им самим комфортных условий для работы голосового аппарата и контроля звукообразования. Это создаст благоприятные условия для взаимной наработки условно-рефлекторных связей всех мышц, участвующих в работе голосового аппарата. Добившись желаемого результата в середине голосового диапазона, педагог обязан провести совместное рассмотрение причин, вызвавших такой положительный результат, и расставить акценты для ученика для их дальнейшего использования в процессе обучения.

Многие исследователи педагогики певческого обучения в XX веке поддерживают точку зрения, что процессу голосообразования свойственны как активные движения голосовых связок (под воздействием центральной нервной системы), так и пассивные (под воздействием воздуха, проходящего через голосовые связки).

*Основным органом голосового аппарата, выполняющим главную функцию — звукоизвлечение, — является **гортань**, которая не только является источником звуковых колебаний, но и осуществляет их предварительное усиление.*

Строение гортани подробно описывает в своей работе российский фониатр Ю. С. Василенко: «Остов гортани образован тремя парными и тремя непарными хрящами, соединенными между собой при помощи суставов, связок, мышц, которые обуславливают их движение и отведение голосовых складок. Непарные хрящи являются наиболее крупными, к ним относятся перстневидный, щитовидный и надгортанник. Перстневидный хрящ соединен с нижним краем вышележащего щитовидного хряща... Щитовидный хрящ — самый большой хрящ гортани, выступающую

вперед его верхнюю часть называют кадыком, или адамовым яблоком. К внутренней поверхности щитовидного хряща сверху прикрепляется надгортанник, имеющий узкую часть — ножку или стебель и более широкую часть — лепесток» [3, с. 53].

Ю. С. Василенко в своей работе фиксирует: «Наиболее узкий отдел гортани образован голосовыми складками и голосовой щелью. Голосовые складки представляют две пластинки, расположенные в горизонтальной плоскости. Передним концом голосовые складки прикреплены к внутренней стороне щитовидного хряща в области его угла, а задним — к голосовым отросткам черпаловидных хрящей. Длина голосовых складок у мужчин равна 20–22 мм, у женщин — 18–20 мм, ширина — около 3–4 мм. Голосовые складки имеют сложное мышечное строение и отличаются от других мышц тем, что их волокна идут в разных направлениях (горизонтальном, вертикальном и косом)» [3, с. 57].

Такое подробное рассмотрение строения гортани позволяет сделать вывод о ее ключевом предназначении в системе голосообразования как в голосовом разговорном режиме работы, так и в певческом режиме. Знание строения гортани и представление о ее работе поможет методически точно скоординировать работу педагога и ученика-вокалиста.

Определенный интерес представляет работа Л. Б. Дмитриева «Основы вокальной методики» [4]. Рассмотрим основное содержание ее глав.

*В первой главе* рассмотрены физические процессы распространения звука в упругих средах. Дано учение физиологов И. П. Павлова и И. М. Сеченова о высшей нервной деятельности и ее значение в работе вокального педагога для образования условных рефлексов. Определены психологические понятия, свойственные вокальной профессии: познавательная сфера, наблюдательность, внимание и его свойства, память и ее особенности и развитие, мышление и воображение, эмоциональная сфера, волевая сфера. Проведен психологический анализ певческого и педагогического творчества.

*Во второй главе* исследованы физиологические особенности в работе голосообразующих органов и органов дыхания в различных режимах певческой активности. Приведен процесс формирования голоса у различных типов голосов. Рассмотрен процесс работы артикуляционного аппарата при пении и речи. Даны результаты непрямого (рентгенологического) исследования голосового аппарата при различных особенностях артикуляции. Определено значение резонаторов в работе голосового

аппарата певца (головных и грудного). Дано понятие опоры дыхания и ее значение для правильного голосообразования.

*В третьей главе* определены типы голосов, их физические особенности. Определены некоторые принципы вокального обучения. Рассмотрена важность подбора вокального педагогического репертуара. Даны рекомендации для работы вокального педагога по исправлению недостатков тембра голоса.

***Рассмотрев исследования Л. Б. Дмитриева, отметим большое значение его работы для осмысления процесса физиологии голосообразования, тем не менее вопросы методического обеспечения вокального обучения в его исследовании не нашли отражения.***

Расхождение вокально-педагогической теории и практики доказывает необходимость совершенствования детальной подготовки вокального педагога в сфере теоретико-методологической составляющей певческого обучения.

Разработанная в отечественной педагогике категория «метод» актуализируется при анализе процесса обучения, связанного с музыкой. Важное положение о трактовке современных методик вокального обучения содержится у доктора искусствоведения В. И. Юшманова. В монографии «Вокальная техника и ее парадоксы» он отмечает: «*Современная наука о певческом голосе и вокальная практика существуют параллельно, мало соприкасаясь друг с другом.* Усугубляется это тем, что, находясь по разные стороны певческого искусства, певцы-практики и люди науки говорят на разных языках: эмпирический ассоциативный язык певцов о своих представлениях и внутренних ощущениях оказывается трудно постижимым для исследователей, стремящихся увидеть объективное подтверждение того, о чем говорят певцы, а строгий, зачастую излишне абстрактный язык большинства научных трудов отпугивает практиков, кажется им сухим и безжизненным» [7, с. 10].

В данной связи существенно, что далее В. И. Юшманов, как педагог-практик, резюмирует: «Все это достаточное практическое подтверждение исчерпанности познавательного ресурса привычных, исторически сложившихся представлений и реального существования критической ситуации, в которой создание принципиально новой парадигмы мышления (новой системы исходных установок) становится практической необходимостью» [7, с. 11].

Результаты исследования Л. Б. Дмитриевым физиологии работы голо-

сового аппарата и используемые для этого приемы голосовой реализации в соответствии с поставленной художественной задачей подтверждаются в публикациях В. И. Юшманова. Он отмечает: «Обычно принято считать, что отсутствие адекватного визуального и слухового контроля затрудняет певцу освоение техники «игры» на своем инструменте. Между тем певец не столь беззащитен и беспомощен. У вокалиста есть преимущество, которого нет ни у одного инструменталиста и которое, как правило, не замечается и в должной степени не оценивается ни самими певцами, ни исследователями певческого искусства. Он имеет уникальную возможность чувствовать и оценивать со стороны внутреннюю (в том числе незвучащую) работу своего инструмента и непосредственно — без участия рук и использования каких-либо приспособлений — изменять внутренние условия и энергетический режим этой работы путем коррекции идеальных программ будущего действия» [7, с. 69]. Приведенное утверждение В. И. Юшманова доказывает, что только художественно оформленное сознание ученика является главным регулятором работы голосового аппарата для качественного выполнения поставленной исполнительской задачи.

В. И. Юшманов наряду с традиционной эмпирикой в обучении технологии пения предложил *с первых шагов в обучении вдумчиво осваивать свой вокальный аппарат и развивать свою вокальную технику*, используя возможности осознанного моделирования процесса певческой энергетики. «Задача этого метода одновременно шире и определеннее, чем традиционное понимание цели «постановки» певческого голоса. Она заключается в том, чтобы сделать «прозрачной» для сознания поющего энергетику фонационного процесса, помочь певцу научиться ориентироваться в ней для того, чтобы он мог развивать свои вокальные способности» [7, с. 104].

Заметим, что разработанный В. И. Юшмановым метод дает возможность ученику-вокалисту использовать свои неиспользованные (скрытые в подсознании) возможности для дополнительного управления своей энергетикой, что позволит улучшить результаты певческого обучения.

Моделирование энергетики (или двигательной активности) вокально-педагогического процесса осуществляется в основном ассоциативно. В. И. Юшманов объясняет, что такой прием позволяет отвлечь внимание ученика от появляющихся в его теле мышечных зажимов и активизировать эмоциональную сферу. Использование такого метода позволяет

использовать дополнительные резервы подсознания с минимальным вмешательством в работу голосообразующих органов осознанных установок сознания. Кроме того, в методе моделирования весьма важно отметить, что:

- в процессе обучения ученик должен иметь четкое представление о строении своего певческого аппарата;
- намеченная программа работы певческого инструмента изначально должна быть прочно осознана и принята учеником для исполнения;
- мысленное представление модели работы голосовых органов должно предшествовать практическому голосоизвлечению;
- моделирование энергетики фонационного процесса должно опираться на устойчивую психологическую сознательность, спокойствие, мотивационную активность.

Подвергнем разбору лишь некоторые методические приемы формирования голосового аппарата академического певца (*работу гортани*) и задачи, которые должен решить в этом случае ученик (исполнитель) со своим педагогом. В этом случае важно найти индивидуальное совместное педагогическое решение задачи: какими вокально-педагогическими методами для конкретного ученика можно достичь наибольшей эффективности голосового аппарата при академическом пении.

*Для примера рассмотрим лишь один из многих методических аспектов в практической работе вокального академического педагога.*

\* \* \*

### **Организация работы гортани при академической манере пения**

Вдох между музыкальными фразами произведения при *академической манере пения* осуществляется по методу «зевка», быстрый и глубокий (как после водного ныряния). Чтобы это получилось правильно, вдох надо спровоцировать. Кроме того, вдох нужно делать, не расширяя горла, тогда и певческий выдох будет осуществляться в геометрическом положении вышеописанного вдоха. При этом на выдохе и пропевании двух последних нот фразы весь воздух из легких должен выйти полностью, а две последние ноты должны быть обязательно пропеты на напряженной диафрагме. Тогда вдох можно проконтролировать, и он будет глубокий и полный. Важно отметить и то, что междуфразовый вдох нужно производить, сформировав при этом положение и внутреннюю требуемую

геометрию гортани, не расширяя и не сильно сужая ее. Это будет способствовать уравниванию тембра гласных звуков при пропевании фраз.

Если же вдох производится верхушками легких, это приводит к **зажиму и спазму** мышц рабочих голосообразующих органов, кроме того, академический тембр исчезнет.

**Важно отметить: выдох, как и вдох, должен быть гортанью!**

Такая работа «вдох — выдох» позволит ощутить явление вокального, то есть академического, резонанса.

Гласный звук нужно формировать в гортани, не в полости рта; гортань должна реагировать на соответствующую вокальную гласную изменением своей геометрии. *Ассоциативно этот процесс можно функционально смоделировать* (по методу В. И. Юшманова) и при этом сравнить его со стрельбой из огнестрельного оружия, когда стрелок попадает точно в десятку; вокалист же в качестве оружейного прицела должен использовать свою гортань и корень языка, приведенные в соответствующие геометрические размеры (если они широкие, попадания в цель, в десятку, не произойдет, а если достаточно узкие, то попадание в цель весьма вероятно). Возможны и любые другие ассоциативные сравнения. Выходящий из легких воздушный поток должен встречать сопротивление в гортани, которое образовалось в том числе и с помощью опущенного вниз корня языка. При этом стенки гортани также должны участвовать в образовании гласных. Каждой гласной соответствует свое сечение (горизонтальное), конфигурация гортани, с участием боковых и тыловых гортанных мышц.

Сохранение положения составляющих компонентов голосового аппарата в положении *зевкового выдоха* при пропевании фразы должно быть поддержано необходимым давлением воздушного потока, проходящего через *голосовые связки*. У певца должно возникнуть ощущение сопротивления выпускаемого воздушного потока исходящему звуку (звуковым волнам — воздушным колебаниям).

Важно отметить и то, что регулирование звуковой ширины осуществляется задней стенкой гортани, расположенной несколько ниже опущенного вниз корня языка. Именно по задней стенке узкого горла должно осуществляться движение выдыхаемого потока воздуха. В то же время в таком геометрическом положении этот участок гортани должен осуществлять артикуляцию гласных звуков, что и будет сопровождаться тембральным окрашиванием звукового потока, характерным академическому пению.

**Практические рекомендации и предостережения к вышесказанному:**

- *в конце каждой фразы* нужно следить, чтобы последние звуки формировались, как и первые, в гортани (не в ротовой полости) с опущенным вниз корнем языка; диафрагма должна активно воздействовать на воздушный поток все время пропевания музыкальной фразы;
- *вдох* для последующей музыкальной фразы должен происходить по вышесказанной методике, при этом гортань и корень языка должны находиться в своем нижнем положении;
- если ток исходящего дыхания происходит из *верхушек легких*, это провоцирует спазм всех мышц голосового аппарата;
- *при пении гласных* в последовательности на А, О, У, Э, И корень языка должен быть опущен, гортань при этом в своем нижнем положении приобретает геометрию для фонации соответствующей гласной, в то же время оставаясь в свободном, ненапряженном состоянии для свободного прохождения воздушного потока;
- должно быть отсутствие напряжения нижней челюсти, что поможет гортани правильно формировать свою требуемую геометрию;
- ученику нужно *освоить процесс формирования гласных и пропеваемых с ними слов только при помощи низко расположенного корня языка* и соответствующей работы гортани (*мышц стенок гортани*).

Таким образом, при академической манере пения **недопустимы:**

- *подъем корня языка на всем диапазоне*, а значит, и гортани вверх, особенно в высоком регистре;
- *зажим нижней челюсти* и подъем ее в верхнее положение (при этом не отодвигается задняя стенка гортани), что весьма важно, приводит к тому, что мягкое небо не поддерживается воздушным потоком в куполообразном состоянии. Это приводит к изменению тембральной академической окраски звука.

\* \* \*

Рассмотрев основные достижения ведущих российских педагогов, а также их наиболее существенные положения, отметим ряд важных черт, которые до настоящего времени были нацелены на задачи получения наиболее эффективного результата в певческом образовании.

Отметим их кратко.

С целью получения наибольшей эффективности и результативности в вокально-педагогической работе, опираясь на ряд однотипных особенностей в работе голосового аппарата академического певца, вокальной секцией Государственного института музыкальной науки (ГИМН) еще в начале прошлого века была предложена концепция «Единого метода» обучения вокалистов (1925). «Единый метод» имел большое внимание со стороны вокальных педагогов и послужил началом технических и физиологических исследований певческого процесса, а также некоторых особенностей формирования голосового аппарата в режиме академического звукоизвлечения.

Так, описание структуры голосообразующих органов можно найти в работе известного российского фониатра Ю. С. Василенко.

Большое значение имеет работа Л. Б. Дмитриева «Основы вокальной методики» [4], где автор объясняет процесс образования звука как физического явления, анатомическое строение органов звукообразования человека, даны результаты исследования физиологии голосового аппарата в различных режимах, рассмотрены некоторые принципы воспитания певцов.

Предложенный В. И. Юшмановым метод функционального моделирования, являясь универсальным, обеспечивает абсолютные возможности ученика при управлении голосовым аппаратом в части обучения вокальному искусству.

Голосовой аппарат — тонкий музыкальный инструмент. Главная особенность голосового аппарата человека состоит в его возможности трансформироваться в соответствии с биологическими особенностями и желанием (задачами) его владельца в разные по своей природе голоса: мужские (тенор, баритон, бас); женские (колоратурное сопрано, сопрано, меццо-сопрано). Заметим, что особенность голосовой трансформации нигде в природе не встречается, при этом такой процесс происходит не спонтанно, а весьма осмысленно.

Последние физиологические исследования (Д. Л. Аспелунд, Л. Б. Дмитриев и др.) позволяют сделать вывод, что работа голосового аппарата человека представляет собой самонастраивающийся, управляемый центральной нервной системой на сознательном и подсознательном уровне комплекс биологических образований для получения в окружающем пространстве осознанных звуковых колебаний. Качество

такой настройки зависит от программного обеспечения, имеющегося в наличии у конкретного индивидуума (аналог работы электронно-вычислительного комплекса или персональной электронно-вычислительной машины). Такие программы должны реализовываться их обладателем автоматически и по необходимости.

Заметим, что общим между работой вычислительного комплекса (далее — ВК) и работой голосового аппарата является то, что обоим системам присущ многозадачный режим работы. Как и вычислительный комплекс, голосовой аппарат певца должен одновременно, с большой скоростью решить свою задачу правильного пения, то есть настроить множество задач, данных при обучении, так, чтобы на высоком уровне донести до зрителя музыкальную форму, смысл и качественное тембральное звучание произведения.

Однако отметим, что если при работе вычислительного комплекса режим многозадачности иллюзорен за счет цифровой последовательной обработки (побитная обработка информации), то при вокализации достижение процесса полноценной многозадачной работы голосового аппарата основано на аналоговых (нецифровых), электрических и магнитных, более сложных связях нейронов коры головного мозга, происходящих параллельно, причем с еще большей эффективностью по сравнению с ВК. Понятно еще и то, что в обоих случаях имеют место взаимосвязи между каждой из подпрограмм. Причем если в вычислительных комплексах они жестко прописаны программистом и только программистом могут быть модифицированы, то при работе голосового аппарата связи между подпрограммами и сами подпрограммы могут меняться и совершенствоваться самим певцом (обладателем), достигая наибольшей своей эффективности только тогда, когда это отражается в хорошо исполненном вокальном произведении.

Как ВК может считаться несовершенным (ввиду несовершенства электронной части и программного обеспечения) к какому-то периоду своей эксплуатации, так и голосовой аппарат, остановившийся в своем развитии на определенной стадии развития или не достигший определенных успехов после обучения, не может считаться достигшим наивысшей высоты своего развития.

Этот вывод весьма важен для нас с точки зрения педагогического процесса для разбора вопроса понимания и определения взаимосвязей между задачами технического и исполнительского характера.

Известно достаточное количество научной литературы по вокальной педагогике, однако однозначно определить схему взаимодействия вышеуказанных связей в вокально-педагогическом процессе весьма трудно. Эта связь, вероятно, находится на уровне подсознания индивидуума, а схемы, пути решения вокальных задач для получения оптимального результата у каждого человека весьма различны.

Детальная разработка методики для устойчивой работы голосового аппарата академического певца по примеру, приведенному выше («*Организация работы гортани при академической манере пения*»), позволит педагогу и его ученику лучше понимать друг друга, свободно ориентироваться в требованиях и их выполнении для максимальной эффективности выполнения поставленных вокально-педагогических задач.

### Выводы

Вышеперечисленные, а также многие другие работы, посвященные вокально-педагогической тематике, только частично затрагивают весьма важный и актуальный методологический аспект, связанный с динамикой и механизмами образования вокальных навыков.

### Заключение

Рассмотрев основные задачи вокального образования в России, а также большую работу, проделанную выдающимися российскими педагогами-вокалистами, отметим, что *методический аспект* в вокальном образовании до сих пор не получил своих рельефных очертаний и *не имеет достаточно внимания в теории и практике вокальных педагогов*. Порою далеко не все педагоги-вокалисты подробно объясняют ученикам технологические особенности работы голосового аппарата в режиме академического пения. Это создает определенные **проблемы** в современном академическом вокальном образовании (вокально-педагогической работе) на всех уровнях певческого обучения.

### Список источников

1. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. М.-Л.: Музгиз, 1952. 191 с.
2. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики. М.: Музгиз, 1956. 268 с.
3. Василенко Ю. С. Голос. Фонологические аспекты. М.: Дипак, 2013. 396 с.
4. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 367 с.

5. *Мазурин К. М.* Методология пения. Ч. I. М.: П. Юргенсон, 1902. 996 с.
6. *Ситаров В. А.* Дидактика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
7. *Юшманов В. И.* Вокальная техника и ее парадоксы. Изд. второе. СПб.: Издательство ДЕАН, 2007. 128 с.

#### References

1. *Aspelund D. L.* Razvitie pevca i ego golosa. M.-L.: Muzgiz, 1952. 191 s. [In Rus].
2. *Bagadurov V. A.* Oчерki po istorii vokal'noj pedagogiki. M.: Muzgiz, 1956. 268 s. [In Rus].
3. *Vasilenko Ju. S.* Golos. Foniatricheskie aspekty. M.: Dipak, 2013. 396 s. [In Rus].
4. *Dmitriev L. B.* Osnovy vokal'noj metodiki. M.: Muzyka, 2007. 367 s. [In Rus].
5. *Mazurin K. M.* Metodologija penija. Ch. I. M.: P. Jurgenson, 1902. 996 s. [In Rus].
6. *Sitarov V. A.* Didaktika. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 368 s. [In Rus].
7. *Jushmanov V. I.* Vokal'naja tehnika i ee paradoksy. Izd. vtoroe. SPb.: Izdatel'stvo DEAN, 2007. 128 s. [In Rus].

#### Информация об авторе

Н. Е. Косовцов — кандидат педагогических наук, генеральный директор

#### Information about the author

N. E. Kosovtsov — PhD (Education), the General director

Статья поступила в редакцию 11.12.2022; одобрена после рецензирования 26.12.2022; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 11.12.2022; approved after reviewing 26.12.2022; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 91–104.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 91–104.

Научная статья

УДК 373.1

doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-91-104



Т. А. Ювентин-Фавста

## ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ STEAMS-ПОДХОД

Татьяна Александровна Ювентин-Фавста  
АНО ДПО «Агентство сетевых инноваций»,  
Москва, Россия, yuentin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7995-3159>

**Аннотация.** В статье представлена модель STEAMS-подхода к созданию развивающей среды и профессионального самоопределения обучающихся. *Актуальность проблемы* определяется новизной подхода к организации профориентационной работы со школьниками, вариантами интеграции урочной и внеурочной деятельности для формирования компетенций профессий будущего у обучающихся, отражен опыт работы инновационной площадки. *Предпосылками исследования* стали следующие проблемы: высокая значимость внедрения в школы инновационных решений и обучения школьников новым профессиям будущего. *Цель статьи:* анализ существующей проблемы в фокусе современных вызовов и образовательной политики, социального партнерства и сетевого взаимодействия. *В качестве методологического основания* берется широкий контекст образовательных и социальных преобразований. *Раскрывается* модель STEAMS-подхода и сетевого взаимодействия инновационных площадок. *Делаются выводы* о результате экспериментальной

работы и перспективах предложенной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как эффективной образовательной практики.

**Ключевые слова:** профориентация, самоопределение обучающихся, инновационная образовательная среда, сетевое взаимодействие, экспериментальные площадки, STEAMS-подход

**Для цитирования:** Ювентин-Фавста Т. А. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся через STEAMS-подход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 91–104. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-91-104.

Original article

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
OF STUDENTS THROUGH THE STEAMS APPROACH

**Tatiana A. Iuventin-Favsta**

The Agency network of innovation, Moscow, Russia, yuventin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7995-3159>

**Abstract.** The article presents the STEAMS model of the approach to creating a developing environment and professional self-determination of students. The relevance of the problem is determined by the novelty of the approach to organizing career guidance work with schoolchildren, options for integrating classroom and extracurricular activities to form the competencies of the professions of the future among students, reflects the experience of the innovation platform. The prerequisites for the study were the following problems: the high importance of introducing innovative solutions into schools and teaching schoolchildren new professions of the future. The purpose of the article is to analyze the existing problem in the focus of modern challenges and educational policy, social partnership and networking. The broad context of educational and social transformations is taken as a methodological basis. The model of STEAMS approach and network interaction of innovative platforms is revealed. Conclusions are drawn about the result of the experimental work and the prospects of the proposed model of organizational and pedagogical support for the professional self-determination of students as an effective educational practice.

**Keywords:** career guidance, self-determination of students, innovative educational environment, networking, experimental sites, STEAMS approach

**For citation:** Iuventin-Favsta T. A. Organizational and pedagogical support of professional self-determination of students through the STEAMS approach. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):91–104. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-91-104>.

## Введение

Вектор развития экономики России все более ярко движется в направлении инновационного, технологического приоритета, государством осуществляются национальные проекты развития и поддержки для всех отраслей. С целью достижения технологического лидерства страны реализуются долгосрочные программы: Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, Национальная технологическая инициатива (НТИ) до 2035 года, Цифровая экономика Российской Федерации, Указ от 21 июля 2020 года «О национальных целях развития России до 2030 года». Цифровая трансформация экономики требует решительного переосмысления и реформирования образовательной среды как основополагающей при организационно-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и профессиональной подготовке обучающихся. Все рынки НТИ требуют высокого уровня освоения информационных технологий, создание сквозных цифровых продуктов. Новый технологический прорыв создает новые рабочие места, а готовность к освоению новых профессий становится все более актуальной. Важно со школы готовить к освоению новых технологий, развивая у детей дивергентное мышление, умение связывать в единый изобретательский проект знания по всем дисциплинам, умение постоянно учиться и взаимодействовать с другими для достижения единой цели.

Организационно-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки к будущим профессиям, помощи в формировании самоопределения школьников должно строиться в единстве всех участников образовательного процесса, социальных партнеров, бизнеса, промышленных компаний, институтов развития и региональных структур власти. Быстрыми темпами входят в обычную жизненную среду населения инновационные технологии, появляются совершенно новые профессии, требующие от специалистов сквозных компетенций и навыков XXI века. Атлас новых профессий [комментарий 1], топ-50 профессий Минтруда [11], направления перспективных рынков НТИ [комментарий 2] становятся главными ориентирами при разработке концепций и программ для освоения школьниками и студентами образовательных организаций всех видов и уровней. Как выстроить качественно новую систему педагогического сопровождения для профориентации и профподготовки школьников и студентов, достаточно много обсуждается, предлагают разные решения. Проблемы профессионального самоопределения

личности и его сопровождения исследовались и были представлены в трудах таких современных ученых, как С. Н. Чистякова, И. С. Сергеев, Н. С. Пряжников, Н. Ф. Родичев, О. Л. Гончарова, А. Ф. Зеер, Л. М. Митина, В. И. Блинов, В. А. Поляков, Н. В. Тарасова и др. [2; 3; 5–7; 10; 12–15; 17].

Сектор труда определяет высокий спрос преимущественно на вакансии, которые можно обозначить термином STEM [комментарий 3]. Поскольку конкурентные преимущества для каждой компании являются главными, то и требования к специалистам изменяются в соответствии с глобальными вызовами рыночной экономики. Все больше в описаниях вакансий можно увидеть требования к наличию совершенно разных умений для одной должности: не просто инженер, а человек, обладающий инженерным мышлением, управленческими навыками и хорошими гибкими навыками (Soft skills). Высокий уровень притязания к технологическим прорывам определил и наступивший кризис гениев, нехватку квалифицированных STEM-специалистов для высокотехнологичных компаний. STEM-образование с 2001 года активно развивается в Америке, правительство и корпорации инвестируют в развитие STEM-образования, чтобы подготовить недостающий кадровый потенциал. В России потребность в STEM-специалистах возрастает с каждым годом, сегодня на рынке труда больше 300 тыс. вакансий для специалистов IT, и потребность будет только нарастать. Цифровые технологии, большие данные, интернет вещей — основные направления ведущих компаний, а значит, и компетенции в IT и Data Science важно формировать у каждого школьника и студента. Например, McKinsey оценил с точки зрения экономики средств до 17% всего бюджета от внедрения технологий анализа данных в здравоохранение Америки, а Китай уже в 2020 году получил более \$4 трлн добавленной стоимости за счет внедрения цифровых технологий [4, с. 579]. В перспективе STEM-образование будет осуществляться не только в вузах, но и в школе, будет ориентировано на развитие персонализации образования, через смешанные формы развивать проектное мышление и командную работу. В России массового перехода на STEM-образование пока еще нет, но активно внедряются его элементы, есть хорошие практики и опыт в отдельных образовательных организациях, создается множество онлайн-курсов для самостоятельного изучения студентами и взрослыми, с 2014 года стали открываться ЦМИТ, кванториумы, фаблабы, инженерные центры при вузах, технопарки; появляются магистерские программы STEM-подготовки учителей

в некоторых вузах страны. Последнее десятилетие в мировом сообществе уделяется внимание развитию креативной индустрии, связям интеллектуальной и творческой деятельности: например, компетенции виртуальной и дополненной реальности, промышленный дизайн, анимация, 3D. Занятость молодежи в данном направлении на сегодняшний день уже превышает занятость в реальном секторе, что ставит очередные задачи и перед системой образования, необходимость в ее трансформации. В концепции STEM-образования появилась потребность синтеза с искусством. Развивая данную концепцию, вводится термин STEAM — за счет добавления творческого направления, искусства (A — arts) [комментарий 4]. Таким образом, STEAM-подход учит объединять знания в области точных и естественно-научных направлений с творческим, искусством, что формирует у обучающихся нелинейное мышление, творческое воображение, лежащие в основе создания совершенно нового, революционного открытия. Автор в 2014 году предложила к STEAM-концепции добавить S (Self/Sport), что позволяет, на наш взгляд, формировать более успешную личность и способствовать гармоничному развитию каждого ребенка. С 2018 года нами запущен проект «Молодежное STEAMS-движение школьных профессиональных команд», поддержанный Российской академией образования, создана инновационная площадка РАО под научным руководством А. К. Орешкиной, заведующей лабораторией современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности РАО. Развивая STEAMS-направление, мы объединили в сетевое взаимодействие детские дошкольные учреждения, средние общеобразовательные школы, средние и высшие профессиональные организации, частные образовательные организации, центры дополнительного образования, технологические компании, инновационный бизнес, научные лаборатории, институты развития образования, некоммерческие образовательные организации. На основе государственно-частного и социального партнерства создали внешнюю сетевую платформу для взаимодействия, наставничества, менторства. Основная идея проекта «Молодежное STEAMS-движение школьных профессиональных команд» — построение и апробация перспективной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников, создание благоприятной среды для профподготовки по компетенциям новых профессий будущего, развитие наставничества и социального

партнерства для достижения высоких результатов в формировании гармоничной и успешной личности каждого ребенка. В инновационную площадку вошли 90 организаций из 29 субъектов Российской Федерации и 10 организаций из 6 зарубежных стран.

**Методология и методы исследования.** Необходимость развития приоритетных направлений для экономического благосостояния страны, определяется рядом государственных документов, которые также определили методологические основания нашего исследования: Национальный проект «Образование»: «Молодые профессионалы»; Федеральный закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Цифровая экономика Российской Федерации, Стратегия научно-технологического развития РФ; Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Предложен к рассмотрению проект «Молодежное STEAMS-движение школьных профессиональных команд» (далее — STEAMS), основанный на концепции STEAMS-образования и воспитания: подготовка детей в области высоких технологий через комплексный междисциплинарный подход с проектным обучением, сочетающим в себе естественные науки с технологиями, инженерией и математикой, учитывающий творческое, физическое, нравственное, личностное развитие ребенка. Модель объединяет естественные и гуманитарные науки, инженерные и точные предметы, личностное развитие и здоровье в единую систему. В ее основе интегративный подход: программирование и биологию, основы здоровья и физику, химию и математику преподают не по отдельности, а в связи друг с другом для решения реальных жизненных, технологических задач. При этом формируя необходимые навыки успешной и здоровой личности, а также прививая детям идеалы дружбы, товарищества, взаимопомощи, любви к Родине, добра и справедливости. STEAMS-подход [комментарий 5] подразумевает комплексную систему по формированию всестороннего развития обучающегося. В рамках реализации STEAMS проходит серия системных образовательных и воспитательных программ и мероприятий в течение всего года по направлениям (паттернам) STEAMS, результатом которых должна стать демонстрация полученных навыков на главных мероприятиях проекта. *Методы исследования:* аналитические, диагностические, формирующие, статистические. *Реализация инновационного проекта* проходила в несколько этапов: 1-й этап (2018 год) — организационный, подготовительный; 2-й этап (2019–2022 годы) — практический, основной;

3-й этап (2023 год) — аналитический, итоговый.

**Результаты исследования.** С 1 сентября 2018 года проект STEAMS запущен в первых 10 пилотных образовательных организациях (два дошкольных учреждения, шесть школ, один колледж, один центр дополнительного образования). Созданы технологические площадки проекта на каждой базе и оснащены современным оборудованием по компетенциям [комментарий 6] профессий будущего [комментарий 7] по стандартам WorldSkills Russia. Обязательными для освоения являются компетенции: «Интернет вещей» [комментарий 8], «Робототехника», «Беспилотные летательные аппараты (БЛА)», «Мультимедиакоммуникации», «Информационные технологии (ИТ)», «Графический дизайн», «Мехатроника», «Фрезерные работы на станках с ЧПУ», «Инженерный дизайн САД». Всего 50 компетенций для выбора и освоения в рамках проекта. Все компетенции являются перспективными профессиями будущего: например, компетенция «Интернет вещей» ставит перед собой целью подготовку специалистов, способных разрабатывать решения интернета вещей. По результатам освоения компетенции обучающийся может сдать демонстрационный экзамен [комментарий 9] по компетенции и получить сертификат по специальности будущего «Специалист по разработке систем интернета вещей». Специалисты данной компетенции в настоящее время широко востребованы на рынке труда. В качестве уровня требуемых умений и навыков участника чемпионатов профессионального мастерства («Московские мастера», «ЮниорПрофи», «Абилимпикс», WorldSkills Russia, JuniorSkills, Schoolskills и др.) по компетенции «Интернет вещей» берутся требования, предъявляемые сотрудникам, претендующим на роль специалиста по разработке решений интернета вещей (Solution Architect/ Solution Developer).

Создана внешняя коммуникационная партнерская сеть для поддержки реализации проекта STEAMS. На базе дошкольных организаций и начальной школы проект реализуется через внедрение технологических модулей в общеобразовательную программу, создается развивающая предметно-пространственная среда на основе междисциплинарного и прикладного подхода и интеграции всех направлений STEAMS. Осуществляется развитие детей через реализацию модулей: дидактическая система Ф. Фрёбеля, робототехника, мультстудия, цифровой БУМ (будущее умных машин), IT-старт, здоровье и Я, веселый эксперимент и пр. Сохраняя преемственность, далее с 5-го класса в школах реализация

проекта осуществляется через несколько ступеней развития и начинается свой путь с вовлечения детей в пробы по нескольким компетенциям новых профессий будущего в рамках предметной области «Технология». Количество компетенций и их выбор определяется совместно со школьниками по результатам заполнения ими специально разработанной анкеты. Лидерами проекта разработана Концепция модели школьного курса технологии с модулями инновационного технологического практикума *Schoolskills*, разработаны учебно-методические комплексы по всем компетенциям профессий будущего, набран состав партнеров — компаний — разработчиков инновационного оборудования по обучению новым профессиям. В рамках экспериментальной работы на базах школ введены часы по выбору в 9-х классах, увеличено количество часов в 8-х классах. Само содержание курса обогащено количеством компетенций. Для 9, 10, 11-х классов использованы часы внеурочной деятельности, разработана взаимообогащающая интеграционная программа вариативной и инвариантной части на всех уровнях: базовом, углубленном, профи. Программа обогащена модулями инновационных технологических практикумов (профессиональных проб) до 2 часов в неделю для 5–6-х и 7–8-х классов. Для 9, 10 и 11-х классов модули предлагаются как для базового уровня (до 2 часов в неделю), так и для профильного уровня (до 6 часов в неделю для 9-го класса и до 4 часов в неделю для 10-го и 11-го классов) [1; 16]. Внеурочная деятельность и возможности дополнительного образования закрывают потребности в часах по программам развития всех направлений проекта. Для школьников 14+ реализуется проект «Школьная корпорация», позволяющий выполнять профессиональные задачи с оплатой их труда, что повысило мотивацию к углубленному освоению профессии. По итогам набора модулей в рамках одного профессионального направления проводится итоговая аттестация (демонстрационный экзамен) на получение профессии. Такая работа позволяет школьникам на этапе окончания школы иметь точный выбор профессии, нужного ссуза или вуза для поступления и в дальнейшем работать по выбранной профессии. По предложениям школьников и студентов разработан Конкурс международного молодежного олимпиадного движения STEAMS и включен в Перечень олимпиад и конкурсов Министерства просвещения [комментарий 10]. Проект был представлен более чем на 15 различных площадках всероссийских и международных мероприятий. Для эффективной и систематической

работы оператора проекта с сетью базовых экспериментальных площадок создан головной технологический центр (ЦУП-центр управления проектом) на базе ЦМИТ «РобоСКАРТ» в инновационном центре «Сколково». Для сетевого взаимодействия, автоматизации организационно-педагогических процессов, администрирования, непрямого контакта обучающегося с технологическим оборудованием ЦМИТ разработан программно-аппаратный комплекс RobotoLab Reports [комментарий 11]. На постоянной основе реализуются курсы повышения квалификации для педагогов, в том числе совместно с издательством «Просвещение», ФИРО РАНХиГС, МГПУ, «Сколково» и др. Ежегодно проводятся мероприятия: Международная стажировка «Стратегии инновационного образования для цифровой экономики. Школа как инновационная среда»; Международный CONNECTOR (совместно со специалистами из Эстонии, Норвегии, Дании, Германии, США, Италии), Международная научно-практическая конференция и конкурс педагогического мастерства «Педагог цифрового столетия»; Международный педагогический форум «Технологический вектор в образовании», международные стажировки для педагогов и обучающихся. Для школьников организовано шесть конкурсов всероссийского и международного уровней, включенных в Перечень Минпросвещения. Победители и призеры данных конкурсов включаются в государственный информационный ресурс о детях, проявивших выдающиеся способности [комментарий 12], что дает дополнительные баллы при поступлении в вузы и ссузы, участие в программах «Сириуса» и др. По результатам участия в мероприятиях проекта STEAMS школьники направляются по бесплатной квоте в МДЦ «Артек». Обучающиеся STEAMS успешно представляют разработки в зарубежных конкурсах, входят в региональные Малые научные академии, имеют патенты на изобретения, с ними заключаются отложенные договоры по трудоустройству в инновационные компании.

В результате исследовательской работы сформирована система оценки результативности организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования; определен набор практических решений и технологий для эффективного организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования; разработана, научно обоснована и экспериментально

апробирована Модель сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования; определены критерии и показатели готовности самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации технологического образования; реализован оценочно-диагностический мониторинг готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. Все материалы представлены в диссертационной работе.

**Заключение.** STEAMS-подход к организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся помогает выстроить весь процесс от идеи до эффективной реализации в любой образовательной структуре либо на уровне муниципалитета, региона. Все программы для всех возрастов полностью адекватны новым требованиям по ФГОС. Созданные площадки обеспечивают знакомство с миром профессий через профпробы, происходит ориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Обеспечивается гибкий переход от общего к профессиональному образованию. Данную модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся можно считать эффективной образовательной практикой.

### Комментарии

1. Атлас новых профессий — альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет, разработанный в «Сколково». Сайт: <https://atlas100.ru/catalog/>

2. Проектный офис Национальной технологической инициативы. Сайт: <https://nti2035.ru/>

3. STEM (англ. Science, Technology, Engineering Mathematics — естественные науки, технологии, инженерия и математика) — термин, используемый в США для общего обозначения академических дисциплин.

4. Концепция STEAM зародилась в Школе дизайна Род-Айленд, г. Провиденс (англ. Rhode Island School of Design, Providence), при этом под Art следует понимать не эстетическое искусство в узком смысле, а широкий спектр гуманитарных направлений: языкознание (словесность), обществознание и все виды искусств, включая физические и изобразительные (изящные) искусства, а также музыку (physical arts, fine arts). В настоящее время STEAM считается наиболее сильной комбинацией академических направлений и методов обучения для образования

общества и инновационного развития экономики, внедренной многими институтами и организациями, а также принятым национальным стратегическим приоритетом не только в США, но и во многих других странах (Великобритания, Китай, Южная Корея, Австралия, Сингапур, Израиль, Индия, Тайвань, Канада и др.).

5. STEAMS: S-паттерн — Science (естественные науки); T-паттерн — Technology (технологии в общем смысле: изучение современных цифровых технологий и профессий будущего через новую систему профориентации и профподготовки школьников); E-паттерн — Engineering (инжиниринг, проектирование, дизайн); A-паттерн — Art (искусство); M-паттерн — Mathematics (математика, программирование); S-паттерн — Self/Sport (личность/здоровье: формирование успешной личности через формирование физического, психологического, духовно-нравственного здоровья; формирование личностных компетенций и навыков XXI века, мягких навыков (soft skills). Сайт: <https://vk.com/public166316243>

6. Компетенция — это профессия, по которой проводятся профессиональные чемпионаты и соревнования для выявления и оценки способностей участника успешно действовать на основе профессиональных умений, знаний и практического опыта при выполнении конкурсного задания и решении задачи профессиональной деятельности. Сайт: <https://nationalteam.worldskills.ru/skills/>

7. Профессии будущего — профессии, которые появляются с возникновением и развитием новых технологий и становятся необходимыми для конкурентного преимущества страны. Например, специалист по кибербезопасности — это человек, который занимается выявлением угроз потери и повреждения цифровых данных, обеспечивает их защиту и безопасность.

8. Интернет вещей (Internet of Things, IoT) — концепция сети, предполагающая использование огромного количества устройств (вещей), взаимодействующих не только с человеком, но и друг с другом, а также с другими информационными системами.

9. Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Russia проводится с целью определения у обучающихся уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по профессии или специальности в соответствии со стандартами WorldSkills Russia. Сайт: <https://worldskills.ru/>

10. Перечень олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих

конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2018/2019 учебный год, Приказ Министерства просвещения № 197 от 9 ноября 2018 года.

11. На Программно-аппаратный комплекс RobotoLab Reports получено Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016662104 от 21.07.2016, ПАК включен в Реестр инновационных продуктов, технологий и услуг, рекомендованных к использованию в Российской Федерации.

12. В целях реализации Указа Президента Российской Федерации № 607 от 7 декабря 2015 года «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности», постановления Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2015 года № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития». Образовательный фонд «Талант и успех» является в соответствии с пунктом 7 Правил оператором по формированию и ведению государственного информационного ресурса о детях.

#### Список источников

1. Ауруениус Ю. К., Ботова А. А., Цветкова М. С. и др. Профориентационная модель "Schoolskills" для школьного курса Технологии с модулями инновационного технологического практикума / Непрерывное образование: эффективные практики и перспективы развития: Материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 6–7 апреля 2018 года. М.: Московский городской педагогический университет, ООО «А-Приор», 2018. С. 271–278. EDN X0AJAT.
2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 24 с.
3. Гончарова О. Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процессе преемственности начального и среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). М., 180 с.
4. Гурулева Т. Л. Современная система образования Китая: кросс-культурное взаимодействие Востока и Запада // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 11 (4). С. 579 [Электронный ресурс]. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7791> (дата обращения: 15.12.2022).
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Уч. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. М.: МПСИ, 2003. 216 с.
6. Логвинова О. Н., Родичев Н. Ф., Махотин Д. А. Модели и механизмы сетевого взаимодействия образовательных организаций для реализации содержания учебного предмета «Технология» // Школа и производство. 2019. № 5. С. 3–8.

7. *Митина Л. М.* Психологическое сопровождение выбора профессии. М.: МПСИ, 2003. 160 с.
8. *Поляков В. А.* Профессиональное самоопределение / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 212–213.
9. Приказ от 26 октября 2020 года № 744 (с изменениями на 20 октября 2021 года) «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования». Министерство труда и социальной защиты [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1488> (дата обращения: 11.01.2023).
10. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личного самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 490 с.
11. *Родичев Н. Ф.* Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников / Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 1–2. С. 234–251.
12. *Сергеев И. С.* К вопросу об эффективности стратегии профессиональной ориентации «повышение престижа рабочих профессий» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceeducation.ru/119-14669> (дата обращения: 15.01.2023).
13. *Тарасова Н. В.* Профессиональное самоопределение учащихся в выборе профиля обучения в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и ссуза: дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). М., 2005. 165 с.
14. *Цветкова М. С., Аурениус Ю. К., Ювентин-Фавста Т. А. и др.* Концепция модели школьного курса «Технологии» с модулями инновационного технологического практикума // Техническое творчество молодежи. 2018. № 3 (109). С. 10–15.
15. *Чистякова С. Н.* Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12; № 2. С. 3–6.

#### References

1. *Aurenium Ju. K., Botova A. A., Cvetkova M. S. i dr.* Proforientacionnaja model' "Schoolskills" dlja shkol'nogo kursa Tehnologii s moduljami innovacionnogo tehnologicheskogo praktikuma / Nepreryvnoe obrazovanie: jeffektivnye praktiki i perspektivy razvitiya: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 6–7 aprelja 2018 goda. M.: Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, OOO «A-Prior», 2018. S. 271–278. EDN XOAJAT. [In Rus].
2. *Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Ju.* Osnovnye idei didakticheskoi koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovanija i obuchenija. M.: Izdatel'stvo «Pero», 2019. 24 s. [In Rus].
3. *Goncharova O. L.* Pedagogicheskaja podderzhka professional'nogo samoopredelenija obuchajushhijhsja v processe preemstvennosti nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovanija: dis. ... kand. ped. nauk (13.00.08). M., 180 s. [In Rus].
4. *Guruleva T. L.* Sovremennaja sistema obrazovanija Kitaja: kross-kul'turnoe vzaimodejstvie Vostoka i Zapada // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2015. № 11 (4). S. 579 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://applied-research.ru/rur/article/view?id=7791> (data obrashhenija: 15.12.2022). [In Rus].
5. *Zeer Je. F.* Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod: Uch. posobie / Je. F. Zeer, A. M. Pavlova, Je. Je. Symanjuk. M.: MPSI, 2003. 216 s. [In Rus].
6. *Logvinova O. N., Rodichev N. F., Mahotin D. A.* Modeli i mehanizmy setevogo vzaimodejstvija obrazovatel'nyh organizacij dlja realizacii soderzhanija uchebnogo predmeta «Tehnologija» // Shkola i proizvodstvo. 2019. № 5. S. 3–8. [In Rus].
7. *Mitina L. M.* Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii. M.: MPSI, 2003. 160 s. [In Rus].
8. *Poljakov V. A.* Professional'noe samoopredelenii / V. A. Poljakov, S. N. Chistjakova // Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: V 2 t. / Gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1998. T. 2. S. 212–213. [In Rus].
9. Приказ от 26 октjабрja 2020 goda № 744 (s izmenenijami na 20 oktjабрja 2021 goda) «Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannyh na rynke truda, novyh i perspektivnyh professij, trebujush-

- hih srednego professional'nogo obrazovanija». Ministerstvo truda i social'noj zashhity [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1488> (data obrashhenija: 11.01.2023). [In Rus].
10. *Prjazhnikov N. S.* Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredelenija. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. 490 s. [In Rus].
  11. *Rodichev N. F.* Obosnovanie koncepcii pedagogicheskoj podderzhki professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov / Novye cennosti obrazovanija. M., 2006. Vyp. 1–2. S. 234–251. [In Rus].
  12. *Sergeev I. S.* K voprosu ob jeffektivnosti strategii professional'noj orientacii «povyshenie prestizha rabochih professij» // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2014. № 5 [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.scienceeducation.ru/119-14669> (data obrashhenija: 15.01.2023). [In Rus].
  13. *Tarasova N. V.* Professional'noe samoopredelenie uchashhihsja v vybore profilja obuchenija v uslovijah vzaimodejstvija obshheobrazovatel'noj shkoly i ssuza: dis. ... kand. ped. nauk (13.00.01). M., 2005. 165 s. [In Rus].
  14. *Cvetkova M. S., Aurenus Ju. K., Juventin-Favsta T. A. i dr.* Koncepcija modeli shkol'nogo kursa «Tehnologii» s moduljami innovacionnogo tehnologicheskogo praktikuma // *Tehnicheskoe tvorcestvo molodezhi*. 2018. № 3 (109). S. 10–15. [In Rus].
  15. *Chistjakova S. N.* Novye podhody k formirovaniju professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov v uslovijah nepreryvnogo obrazovanija // *Shkola i proizvodstvo*. 2013. № 1. S. 9–12; № 2. S. 3–6. [In Rus].

#### **Информация об авторе**

Т. А. Ювентин-Фавста — генеральный директор

#### **Information about the author**

T. A. luventin-Favsta — General Director

Статья поступила в редакцию 05.02.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 05.02.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 105–120.

Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 105–120.

Научная статья

УДК 371

doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-105-120



Л. С. Львова

### **НОВЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ЦЕНТРЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ**

Лариса Семеновна Львова

Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий, Москва, Россия,  
larisa-lvova@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен аналитический обзор процесса и результатов изменений в управлении дополнительного образования в период 2017–2022 годов, дано научное описание организационно-управленческого новообразования — регионального модельного центра дополнительного образования, ставшего результатом внедрения Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей в рамках нацпроекта «Образование». Обоснованы предпосылки модернизации управления дополнительным образованием, обеспечившей интеграцию и кооперацию ресурсов, повышение доступности дополнительного образования детей для населения России. На основе анализа нормативно-правовых документов представлены функциональная характеристика и организационно-управленческие механизмы регионального модельного центра (координация межуровневого взаимодействия с муниципальными опорными центрами и образовательными организациями, координация межведомственного взаимодействия сфер образования, спорта, культуры (межведомственный совет), региональные

навигаторы дополнительного образования, персонифицированный учет, персонифицированное финансирование дополнительного образования). Представлен анализ достижения региональными методическими центрами плановых показателей охвата детей программами дополнительного образования. В статье обоснованы перспективы развития деятельности РМЦ как организаторов и координаторов развития дополнительного образования в регионах на основе экосистемного подхода, институциональной преемственности, сетевой интеграции и кооперации.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей, региональный модельный центр, организационно-управленческие механизмы, охват дополнительным образованием

**Для цитирования:** Львова Л. С. Новые организационно-управленческие центры развития дополнительного образования в регионах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 105–120. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-105-120.

Original article

NEW ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CENTERS FOR THE DEVELOPMENT  
OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE REGIONS

Larisa S. Lvova

All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies, Moscow, Russia, larisa-lvova@mail.ru

**Abstract.** The article presents an analytical review of the process and results of changes in the management of additional education in the period 2017–2022, gives a scientific description of the organizational and managerial neoplasm — the regional model center for additional education, which was the result of the introduction of the Target Model for the development of regional systems of additional education for children within the framework of the National Project "Education." From the perspective of the methodological foundations of the Institute of Education, the HSE substantiated the prerequisites for modernizing the management of additional education (accessibility, coverage of additional education, integration and cooperation of resources). Based on the analysis of regulatory documents, the functional characteristics and organizational and management mechanisms of the regional model center are presented (coordination of interlevel interaction with municipal reference centers and educational organizations, coordination of interdepartmental interaction in

the fields of education, sports, culture (interdepartmental council), regional navigators of additional education, personalized accounting, personalized financing of additional education). An analysis of the achievement of the RMC indicators of further education coverage is presented. The article substantiates the prospects for the development of the activities of the RMC as organizers and coordinators of the development of additional education in the regions based on the ecosystem approach, institutional continuity, network integration and cooperation.

**Keywords:** additional education of children, target model of development of regional systems of additional education of children, regional model center, organizational and management mechanisms, coverage of additional education

**For citation:** Lvova L. S. New organizational and management centers for the development of additional education in the regions. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):105–120. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-105-120>.

## Введение

«Дополнительное образование детей и взрослых» как вид образования в Российской Федерации отражает ключевые принципы вариативности, добровольности, свободного формирования содержания образовательных программ, ориентации на разнообразие интересов и потребностей детей, возможность построения уникальных образовательных траекторий для обеспечения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Отсутствие образовательных стандартов и специальных требований к дополнительным общеразвивающим программам позволяет обеспечить разнообразие программ и вариативность содержания дополнительного образования. Воспитательный потенциал дополнительных общеразвивающих программ, их роль в профориентации и саморазвитии детей определяют заинтересованность населения в таких программах. В последние годы дополнительное образование детей стало одним из приоритетов государственной образовательной политики.

В настоящее время базовым показателем результативности дополнительного образования для органов управления образованием всех уровней (федерального, регионального, муниципального) является показатель охвата детей дополнительным образованием. В числе других значимых показателей результативности дополнительного образования — его доступность, то есть обеспечение «равенства образовательных возможностей» (Policy Priorities (Educational Policy) [24; 25] с учетом социального и имущественного статуса семей [11; 12], равенство участия

частного (негосударственного сектора) в сегменте дополнительного образования детей [4].

Вместе с тем дополнительное образование детей не имеет конституционной гарантии обязательности, федерального субсидирования, как, например, общее образование. Согласно статье 9 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «организация предоставления дополнительного образования детей» относится к полномочиям региональных и муниципальных органов управления образованием. Различия в ресурсных возможностях регионов, автономность муниципалитетов, регионов в управлении дополнительным образованием сформировали запрос на поиск новых моделей и инструментов взаимодействия всех уровней управления образованием (муниципального, регионального и федерального) в управлении и развитии дополнительного образования.

Научное обоснование гибкой структуры управления дополнительным образованием для преодоления межуровневых и межведомственных барьеров и дефицитов было осуществлено в результате многолетних мониторинговых исследований центров экономики образования НИУ ВШЭ и РАНХиГС [4; 5; 9; 11; 15; 20]. Был разработан принципиально новый подход к созданию региональных модельных центров (далее — РМЦ) для управления дополнительным образованием в регионе. Разработанный подход отражает приоритеты государственной образовательной политики по увеличению охвата дополнительным образованием, внедрению новых механизмов персонифицированного учета и финансирования программ, интеграции и кооперации ресурсов различных сфер и ведомств, модернизации организационно-финансовых механизмов [10; 16–18].

Внедрение целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей (далее — ДОД) является мероприятием федерального проекта «Успех каждого ребенка» Национального проекта «Образование», реализуется в соответствии с Паспортом федерального проекта «Успех каждого ребенка», утвержденного протоколом президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам [16; 18].

В данной статье представлены характеристика действующей модели РМЦ, аналитический обзор научных, нормативно-правовых и статистических источников, связанных с изучением предпосылок создания, организационно-управленческих механизмов функционирования

и нормативно-правовых требований к организации деятельности РМЦ, основных результатов и перспектив развития. При подготовке работы использованы статистические данные Росстата, РАНХиГС, центра мониторинга экономики образования (МЭО) НИУ ВШЭ, данные мониторингов ФГБУК «ВЦХТ», данные ЕАИС ДО. Количественные данные подкреплены результатами экспертного анализа нормативно-правовых документов, региональных документов по созданию и организации деятельности РМЦ в регионах, в которых осуществилось внедрение «целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей», понимаемой как «комплекс современных организационно-управленческих механизмов, обеспечивающий переход к новой системе управления в дополнительном образовании детей на основе координации управленческих полномочий регионального и муниципальных уровней» [10].

### Результаты и обсуждение

За период 2017–2022 годов в 77 регионах России внедрена «целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей» (далее — целевая модель) и созданы региональные модельные центры дополнительного образования.

В процессе внедрения целевой модели были задействованы следующие организационно-управленческие механизмы: внедрение регионального навигатора дополнительного образования, обеспечивающего персонализированный учет детей, персонализированное финансирование дополнительного образования, обновление содержания и технологий дополнительного образования детей и др. Ключевым элементом внедрения целевой модели стало создание РМЦ; этот подход воплощен в «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г.» [10].

РМЦ были сформированы на основе нормативно-правового акта регионального органа исполнительной власти, осуществляющего государственное управление в сфере образования. РМЦ — организация (самостоятельное юридическое лицо) или структурное подразделение организации, наделенное правовым актом высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации функциями по организационному, методическому и аналитическому сопровождению и мониторингу развития системы дополнительного образования детей на территории соответствующего субъекта Российской Федерации.

Основная цель формирования РМЦ — обеспечение функционирования эффективной структуры управления региональной системой дополнительного образования детей, направленной на создание условий в целях «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности и эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи», создания и вовлечения детей в освоение новых актуализированных программ дополнительного образования различных направленностей [16].

Перед РМЦ «как ядром региональной системы ДОД» стоят задачи развития региональных систем дополнительного образования, в том числе задача преодоления проблем «межведомственной разобщенности, эффективности использования бюджетных средств, повышения доступности ДОД» [6, с. 48]. Вероятностные решения качественных изменений состоят в интеграции и кооперации образования, культуры, спорта «при реализации механизмов финансирования интеграции дополнительного образования, спорта и культуры» [2, с. 44]; партнерства, а не конкуренции с негосударственным сектором [4, с. 16]; информационной открытости и «изучения влияния навигационных систем на развитие самой системы дополнительного образования» [13, с. 22].

РМЦ как ключевой организационно-управленческий элемент целевой модели обладает полномочиями управления образовательными организациями и муниципальными опорными центрами, координации с межведомственным советом. В каждом регионе РМЦ реализует типовой рамочный организационно-управленческий функционал.

1. *Ресурсная рамка.* Включает аудит и мониторинговое сопровождение ресурсов дополнительного образования региона для оценки возможностей, потенциала для создания условий доступности программ для детей различных категорий (в т.ч. инфраструктура, материально-техническая база, кадровый потенциал).

2. *Координационная рамка.* Межведомственный совет: взаимодействие представителей отраслей и сфер (образование, спорт, культура, молодежная политика). Организация межуровневого взаимодействия между региональным и муниципальными органами управления образования, при руководстве и поддержке федерального уровня.

3. *Организационно-исполнительская рамка.* Организация и сопровождение регионального навигатора. Организация персонифицированного учета детей, ведение перечня поставщиков программ дополнительного

образования. Координация организационно-финансовых механизмов (выдачи сертификатов персонифицированного финансирования дополнительного образования, в том числе в рамках внедрения социального заказа (перехода на социальный сертификат).

4. *Организационно-методическая рамка.* Организация методической поддержки для всех организаций дополнительного образования по разработке, обновлению, экспертной оценке программ дополнительного образования детей. Организация мероприятий по профессиональному развитию, повышению квалификации педагогов дополнительного образования и представителей реального сектора экономики для привлечения в сферу дополнительного образования.

На РМЦ в регионах возложена уникальная миссия созидателей, координаторов и «переговорщиков» со всеми реальными и потенциальными участниками рынка дополнительного образования, включая ИП, некоммерческие организации, заинтересованный социально ориентированный бизнес, работодателей и др. Организационные усилия РМЦ направлены на развитие региональной системы дополнительного образования детей, создание и распространение современных, вариативных и востребованных дополнительных общеобразовательных программ различных направленностей, обеспечивающих достижение показателей развития системы дополнительного образования детей, которые определены стратегиями на государственном уровне.

Перечень ключевых функций и задач РМЦ отражен в Приказе Минпросвещения России от 3 сентября 2019 года. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» [16]. На региональном уровне функционал РМЦ закрепляется локальными нормативными документами.

В каждом из 77 регионов, в которых была внедрена целевая модель и были созданы РМЦ, организационно-управленческие и координационные функции и полномочия были переданы в рамках принятия нормативно-правовых документов РОИВ. В ходе изучения нормативных актов в регионах, внедривших целевую модель, выявлен общий алгоритм возложения функционала и полномочий на РМЦ. В целом этот порядок включал: принятие нормативных актов регионального уровня о создании РМЦ и передаче полномочий и функционала по управлению развитием системы ДОД; распорядительные документы и штатное расписание для начала функционирования РМЦ; ремонт по-

мещений, закупку оборудования, формирование штатного состава РМЦ и наполнение сайтов региональных модельных центров. После создания РМЦ осуществляет разработку и внедрение региональных навигаторов дополнительного образования детей; обеспечивает информирование родителей и образовательных организаций о внедрении сертификатов персонализированного финансирования дополнительного образования детей (ролики, буклеты, публикации в СМИ); организывает повышение квалификации педагогических, управленческих работников региональной системы дополнительного образования; сопровождает разработку и экспертный анализ программ дополнительного образования детей. Кроме того, РМЦ сопровождают формирование муниципальных опорных центров (МОЦ), организуют их взаимодействие через муниципалитеты. РМЦ разрабатывают пути повышения доступности дополнительного образования для различных уязвимых категорий детей, проживающих на территории муниципалитетов. Таким образом, целевая модель позволила изменить логику управления дополнительного образования в регионах на основе делегирования управленческих функций региональному модельному центру, который обеспечивает координацию с муниципальными образованиями, ведомствами, негосударственным сектором дополнительного образования.

На РМЦ возложена операторская функция сбора аналитических данных в региональных навигаторах дополнительного образования. На федеральном уровне сбор и анализ данных осуществляется с помощью Единой автоматизированной информационной системы сбора и анализа данных по учреждениям, программам, мероприятиям дополнительного образования и основным статистическим показателям охвата детей дополнительным образованием в субъектах Российской Федерации (далее — ЕАИС ДО). Количественные данные, которые агрегируются региональными навигаторами и стекаются в систему ЕАИС ДО, включают следующие сведения: численность детей в возрасте от 5 до 18 лет; численность детей в возрасте от 5 до 18 лет, фактически проживающих в муниципальном образовании; число детей, охваченных дополнительным образованием; количество программ, как суммарно общее, так и по направленностям, а также сведения об учреждениях и педагогах, их реализующих (личные кабинеты учреждений, карточки программ).

Выстраивание в регионах оперативной системы сбора данных дало свой результат: зафиксирована положительная динамика охвата детей

программами дополнительного образования. Цифры, характеризующие охват, подтверждаются разными источниками. По данным мониторинга ЕАИС ДО, в 2022 году 83,4% детей осваивали программы ДОД разной направленности. При этом в 2020/2021 учебном году, согласно данным опроса родителей школьников, проведенного НИУ ВШЭ, охват учащихся дополнительным образованием составлял лишь 80%. По данным Росстата, в 2020/2021 учебном году в среднем по России 45,6% обучающихся осваивали программы дополнительного образования на базе школ [6; 11; 15; 22].

Сравнение показателей охвата дополнительным образованием, по данным Росстата в период с 2017 по 2020 год, подтверждает поступательную и положительную динамику роста от 71% детей и подростков в 2017 году к 75% в 2020-м. В 2021 году, по данным ЕАИС ДО, этот показатель составляет 81,8%, с последующим ростом в 2022 году до 83,4% охвата программами шести направленностей. При этом также наблюдается поступательный рост числа педагогов, реализующих программы дополнительного образования. В 2017 году, по данным Росстата, насчитывалось 219 669 педагогов дополнительного образования, в 2020 году их число увеличилось до 249 259. По данным выгрузки из ЕАИС ДО, в 2021 году число педагогов дополнительного образования возросло до 395 717. Такая динамика связана с увеличением количества образовательных организаций, ставших лицензиатами по подвиду «дополнительное образование детей и взрослых» и, соответственно, реализующих дополнительные общеобразовательные программы. Статистические данные показывают увеличение доли таких организаций с 58,3% в 2018 году до 64,4% в 2021 году.

Для сравнения с периодом институционального становления дополнительного образования в 90-е годы XX века приведем данные, опубликованные в статье А. К. Бруднова, в те годы занимавшего пост начальника управления дополнительного образования Минобрнауки России: «В 1992 году было 8066 учреждений ДОД, в которых занимались 7 464 654 детей, в 1995 году было 8460 учреждений ДОД, в которых занимались 8 056 203 детей». Согласно экспертной оценке А. К. Бруднова, это составляло «38% учащихся», которые систематически занимаются художественным и техническим творчеством, экологией, спортом и туризмом» [3].

Таким образом, динамика количественных показателей отражает рост вовлеченности детей в дополнительное образование и достижение целей повышения охвата. Результативность РМЦ по выполнению намеченных показателей развития дополнительного образования очевидна.

В ходе анализа функций РМЦ был проведен опрос руководителей региональных модельных центров 72 регионов. Выборка составила 88% от общего числа созданных и функционирующих в настоящий момент РМЦ.

Опрос подтвердил, что во всех регионах РМЦ учреждены региональными министерствами, комитетами или департаментами образования. Свыше 80% РМЦ созданы как структурные подразделения знаковых организаций: 62,1% — в составе государственных региональных организаций дополнительного образования, 16,7% — в составе региональных институтов развития образования. РМЦ реже всего сформированы как отдельные организации (самостоятельные юрлица) — лишь в 6,1% случаев.

Назначенные для исполнения функций руководителя РМЦ в основном работают, непосредственно исполняя должностные обязанности (64,7%), при этом каждый пятый руководитель РМЦ (20,6%) работает в рамках совмещения должностей. 89,7% руководителей РМЦ прошли процедуру аттестации, что отвечает квалификационным требованиям к должности руководителя. Назначенные руководители РМЦ — специалисты с большим опытом работы и трудовым стажем: более 25% работают в образовании свыше четверти века; 32,4% специалистов трудятся около 25 лет; 14,7% достигли 10-летнего стажа; молодых специалистов со стажем до трех лет — 10,3%. В целом штат сотрудников РМЦ незначителен во всех регионах: 3–4 сотрудника отмечены в 11,8% центров, около 6 сотрудников — в 29,4% РМЦ, максимальный штатный состав (до 10 специалистов) — в 39,7% регионах.

Большинство (70,6%) руководителей РМЦ высоко оценивают подготовку штатного состава РМЦ и не видят организационных, координационных, контролирующих, проектных или методических дефицитов и барьеров в реализации управленческого функционала. При этом остаются открытыми вопросы реализации задач развития региональной системы дополнительного образования, использования всех ресурсов и регионального потенциала для создания новых программ, проектов, для чего необходимы новые управленческие компетенции, связанные с компетенциями проектного управления, межведомственного взаимодействия, сетевых практик, государственно-частного партнерства, требующие применения инновационных инструментов: бизнес-решений, взаимодействия с частным сектором, создания стартапов и др.

Представленная динамика роста охвата дополнительным образованием и аналитические данные доказательно демонстрируют результа-

тивность организационной и оперативной деятельности РМЦ в регионах как ответственных организаторов и координаторов выполнения задач по охвату детей программами дополнительного образования. Сравнительный анализ данных разных источников подтверждает наличие динамики изменений в количественных показателях, характеризующих численность обучающихся педагогов, образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ. Однако сами по себе эти количественные данные пока не полностью подтверждают достижение задач развития региональных систем дополнительного образования детей. «Целевая модель» внедрена, РМЦ функционируют, охват дополнительным образованием выполнен. Но стали ли региональные модельные центры «управленческим ядром» развития дополнительного образования в регионах?

Дальнейшее развитие региональных модельных центров должно учитывать мировые тенденции развития локальных образовательных систем, в числе которых трансформация образовательных систем под конкретные цели развития [7; 17; 24; 25], институциональная преемственность внешкольного и дополнительного образования [8; 19], экосистемный подход к развитию образования [21; 23].

Мировые тренды нацеливают на достижение специфических реформаторских целей и трансформации через «конкретные изменения в образовательной системе». ОЭСР предложена рамка анализа процесса и результатов образовательных трансформаций, включающая четыре основных требования к экспертной оценке:

- оценка логичности, достижимости и адаптированности к образовательному контексту страны («умный дизайн»);
- участие всех стейкхолдеров;
- «благоприятный контекст» — адаптивность к социально-экономической и институциональной среде;
- «структурированная стратегия» — совокупность взаимосвязанных мер достижения результатов [7; 25].

Экосистемный подход к модернизации и развитию региональных систем дополнительного образования позволяет сформулировать следующие критерии их развития в регионах:

- 1) концепция и программа развития [21];
- 2) управленческое ядро, автономность и самостоятельность [2; 6];
- 3) интеграция и сетевая кооперация [1; 2];

4) межуровневая, межтерриториальная интеграция ресурсов, образовательных пространств [4];

5) феномен «открытого образования» для участников рынка и негосударственного сектора [4].

Институциональная рамка преемственности внешкольного и дополнительного образования на постсоветском пространстве дает основания учитывать в анализе образовательных систем последовательность и взаимообусловленность нормативно-правовых документов, регулирующих функционирование и задающих векторы развития дополнительного образования [19].

На основе зарубежных и отечественных исследований в логике трансформации сферы дополнительного образования, с учетом мировой практики, на базе анализа результатов научных исследований в настоящее время сформированы теоретические основы создания в регионах условий для развития локальных систем дополнительного образования детей.

Для выстраивания управленческих стратегий целенаправленного развития дополнительного образования детей в регионах, для формирования на этой основе критериев экспертного оценивания результативности деятельности разработаны концепции и программы развития образовательных экосистем, подходы к модернизации организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, модели межведомственного взаимодействия, интеграции и кооперации ресурсов в системе дополнительного образования. Региональные навигаторы дополнительного образования детей служат источниками открытых данных для экспертного анализа. Векторами развития служат принцип доступности дополнительного образования для обеспечения образовательного равенства детей с учетом социально-экономических и имущественных возможностей семей, принцип открытости дополнительного образования, принцип равенства государственного и негосударственного сектора дополнительного образования.

### **Заключение**

В соответствии с приоритетами государственной образовательной политики миссия региональных модельных центров — «развитие региональных систем дополнительного образования детей», а в фокусе внимания РМЦ, таким образом, должны быть образовательные системы ДЮД муниципалитетов и регионов в целом. РМЦ в субъектах Российской

Федерации стали организационно-структурными новообразованиями, которые каждый регион создал в регулятивном порядке для выполнения задач координации управления муниципальными, государственными и негосударственными образовательными организациями, для достижения поставленных задач по повышению охвата доступным дополнительным образованием детей 5–17 лет.

Анализ зарубежных исследований практики создания подобных центров с переданными функциями управления и кооперации на региональном уровне показал, что прямых аналогов государственного управления на уровне региональных систем отдельно взятого подвида дополнительного образования в зарубежной образовательной практике нет, несмотря на разнообразие стратегий интеграций и коопераций, сетевых сообществ и «образовательных экосистем» [4; 7; 17; 24; 25], профессиональной кооперации внешкольного образования на постсоветском пространстве [8; 19].

Организационно-операторская функция РМЦ по достижению показателей охвата в каждом муниципалитете и регионе выполнена и достигнута. Для планирования и проектирования развития РМЦ предстоит очертить круг этапных задач по разработке региональных, муниципальных концепций или программ развития образовательных экосистем.

На развитие РМЦ постоянно оказывает влияние динамика потребностей населения в дополнительном образовании с учетом социально-экономических и имущественных возможностей семей, нацеленность на обеспечение «образовательного равенства детей», то есть доступности образовательных программ для социально незащищенных и уязвимых категорий населения. Очевидна необходимость продолжения работы по интеграции и кооперации ресурсов сфер образования, спорта, культуры, выстраивания межведомственных усилий вопреки принимаемым нормам дифференциации и выведения за рамки целевой модели предпрофессиональных программ в области искусств и программ спортивной подготовки. Перспективными представляются работы по созданию на территории муниципалитетов и регионов зон открытого вариативного дополнительного образования, вовлечения негосударственного сектора. Модернизация организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов в системе дополнительного образования будет продолжена с учетом региональных, этнокультурных, социально-экономических возможностей и особенностей регионов, в форматах, наиболее целесообразных для каждого конкретного

региона. Региональные навигаторы дополнительного образования будут развиваться в логике инструментов предоставления открытых данных и аккумуляции сведений для экспертного анализа внутри региональных систем, для повышения прозрачности принимаемых актуальных управленческих решений. РМЦ вносят существенный вклад в реализацию Плана мероприятий по реализации Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [10], обеспечивают управление перспективным развитием дополнительного образования в регионах.

#### Список источников

1. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М. Интеграция образования и культуры: ресурсный потенциал // Образовательная политика. 2020. № 5. С. 3–11.
2. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М. Современные механизмы финансирования интеграции дополнительного образования, спорта и культуры. М: НИУ ВШЭ, 2020. 56 с.
3. Бруднов А. К. От внешкольной работы — к дополнительному образованию детей // Внешкольник. 1996. № 1. С. 2–5.
4. Глухов П. П., Попов А. А. Состояние негосударственного сектора в региональных системах дополнительного образования детей. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2022. 44 с.
5. Директора организаций дополнительного образования детей: профессиональные позиции и стратегии. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 48 с.
6. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / Под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 277 с.
7. Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, политика, регулирование / Н. М. Жулябина. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 40 с.
8. Иванов И. Ю. Чьи дети? Внешкольное образование в странах бывшего Советского Союза // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 184–207. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-184-207>.
9. Клячко Т. В. Образование в России и мире: основные тенденции // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 26–40.
10. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года и План мероприятий по реализации Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, I этап (2022–2024 годы), утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/news/45028/> (дата обращения: 26.02.2023).
11. Косарецкий С. Г., Гошин М. Е., Иванов И. Ю. Участие школьников в дополнительном образовании: информационный бюллетень / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 52 с.
12. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190.
13. Мерцалова Т. А., Горбовский Р. В., Петлин А. В. Навигаторы дополнительного образования детей: этапы развития, разнообразие и функциональность. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
14. Модернизация организационно-экономических механизмов в системе дополнительного образования: сборник документов / Общ. ред. и сост. С. Г. Косарецкого, А. В. Петлина, М. Б. Савельевой и др. М.: Университетская книга, 2018. 152 с.
15. Мониторинг эффективности школы. Дополнительное образование школьников (2013–2017 гг.) / под ред. Т. Л. Клячко. М.: РАНХиГС, 2018. 24 с.
16. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 3 сентября 2019 г. № 467 // Гарант.ру. Информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/> (дата обращения: 26.02.2023).

17. Образовательная политика и долговременные тенденции / под ред. И. Д. Фрумина и др. // Социальная политика в России: долгосрочные тенденции и изменения последних лет. Доклад. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2015. С. 239–269.

18. Паспорт национального проекта «Образование», утвержденный протоколом президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 24 декабря 2018 г. № 16, с изменениями № Е2–2020/023 [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 26.02.2023).

19. Регулирование внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза. / Под ред. И. Ю. Иванова, С. Г. Косарецкого. Серия № 3. М.: Де Либри, 2022. 98 с.

20. Родители в системе дополнительного образования детей: ожидания, стратегии поведения, информированность. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 56 с.

21. Фрумин И. Д., Косарецкий С. Г., Лешуков О. В. Экосистемы образования: с уважением к сложности // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализации и возможности управления: материалы 22-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2015 г. Красноярск: Институт психологии практик развития, 2016. С. 22–32 [Электронный ресурс]. URL: <https://ippd.ru/resources/library?file=1242> (дата обращения: 22.02.2023).

22. Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов: аналитический доклад / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 96 с.

23. Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики / Д. О. Королева, Т. О. Науширванов. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.

24. Front Matter. In *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* / eds K. J. Saltman and A. J. Means. Medford: John Wiley & Sons, Inc., 2018. 518 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1002/9781119082316.fmatter> (дата обращения: 26.02.2023).

25. *Schleicher A. World Class: How to Build a 21st-Century School System: Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing, 2018. 296 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm> (дата обращения: 26.02.2023).

## References

1. *Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M. Integracija obrazovanija i kul'tury: resursnyj potencial // Obrazovatel'naja politika*. 2020. № 5. S. 3–11. [In Rus].
2. *Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M. Sovremennye mehanizmy finansirovanija integracii dopolnitel'nogo obrazovanija, sporta i kul'tury*. M: NIU VShJe, 2020. 56 s. [In Rus].
3. *Brudnov A. K. Ot vneskol'noj raboty — k dopolnitel'nomu obrazovaniju detej // Vneskol'nik*. 1996. № 1. S. 2–5. [In Rus].
4. *Gluhov P. P., Popov A. A. Sostojanie negosudarstvennogo sektora v regional'nyh sistemah dopolnitel'nogo obrazovanija detej*. M.: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2022. 44 s. [In Rus].
5. *Direktora organizacij dopolnitel'nogo obrazovanija detej: professional'nye pozicii i strategii*. M.: NIU VShJe, 2017. 48 s. [In Rus].
6. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe / Pod red. S. G. Kosareckogo, I. D. Frumina*. M.: NIU VShJe, 2019. 277 s. [In Rus].
7. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej za rubezhom: ponimanie, politika, regulirovanie / N. M. Zhuljabina*. M.: NIU VShJe, 2017. 40 s. [In Rus].
8. *Ivanov I. Ju. Ch'i deti? Vneskol'noe obrazovanie v stranah byvshego Sovetskogo Sojuza // Voprosy obrazovanija*. 2022. № 4. S. 184–207. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-184-207>. [In Rus].
9. *Kljachko T. V. Obrazovanie v Rossii i mire: osnovnye tendencii // Obrazovatel'naja politika*. 2020. № 1 (81). S. 26–40. [In Rus].
10. *Koncepcija razvitiija dopolnitel'nogo obrazovanija detej do 2030 goda i Plan meroprijatij po realizacii Koncepcii razvitiija dopolnitel'nogo obrazovanija detej do 2030 goda, I jetap (2022–2024 gody)*, utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2022 g. № 678-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/news/45028/> (дата обращения: 26.02.2023). [In Rus].
11. *Kosareckij S. G., Goshin M. E., Ivanov I. Ju. Uchastie shkol'nikov v dopolnitel'nom obrazovanii: informa-*

- cionnyj bjujleten' / *Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki»*. M.: NIU VShJe, 2022. 52 s. [In Rus].
12. *Kosareckij S. G., Kuprijanov B. V., Filippova D. S.* Osobennosti uchastija detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichijami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushhestvennom statuse semej i meste prozhivanija // *Voprosy obrazovanija*. 2016. № 1. S. 168–190. [In Rus].
  13. *Mercalova T. A., Gorbovskij R. V., Petlin A. V.* Navigatory dopolnitel'nogo obrazovanija detej: jetapy razvitiija, raznoobrazie i funkcional'nost'. M.: NIU VShJe, 2018. 28 s. [In Rus].
  14. Modernizacija organizacionno-jekonomicheskikh mehanizmov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija: sbornik dokumentov / *Obshh. red. i sost. S. G. Kosareckogo, A. V. Petlina, M. B. Savel'evoj i dr. M.: Universitetskaja kniga*, 2018. 152 s. [In Rus].
  15. Monitoring jeffektivnosti shkoly. Dopolnitel'noe obrazovanie shkol'nikov (2013–2017 gg.) / *pod red. T. L. Kljachko*. M.: RANHiGS, 2018. 24 s. [In Rus].
  16. Ob utverzhdenii Celevoj modeli razvitiija regional'nyh sistem dopolnitel'nogo obrazovanija detej: Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 3 sentjabrja 2019 g. № 467 // *Garant.ru*. Informacionno-pravovoj portal [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/> (data obrashhenija: 26.02.2023). [In Rus].
  17. Obrazovatel'naja politika i dolgovremennye tendencii / *pod red. I. D. Frumina i dr.* // *Social'naja politika v Rossii: dolgosrochnye tendencii i izmenenija poslednih let. Doklad. Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki»*. M.: NIU VShJe, 2015. S. 239–269. [In Rus].
  18. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie», utverzhdenij protokolom prezidiuma Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiiju i nacional'nyh proektam ot 24 dekabrja 2018 g. № 16, s izmenenijami № E2–2020/023 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/info/35566/> (data obrashhenija: 26.02.2023). [In Rus].
  19. Regulirovanie vneshkol'nogo obrazovanija v stranah byvshego Sovetskogo Sojuza. / *Pod red. I. Ju. Ivanova, S. G. Kosareckogo*. Serija № 3. M.: De' Libri, 2022. 98 s. [In Rus].
  20. Roditeli v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija detej: ozhidaniija, strategii povedeniija, informirovanost'. M.: NIU VShJe, 2018. 56 s. [In Rus].
  21. *Frumin I. D., Kosareckij S. G., Leshukov O. V.* Jekosistemy obrazovanija: s uvazheniem k slozhnosti // *Praktiki razvitiija: novye otnosheniija v obrazovanii, ih realizacii i vozmozhnosti upravlenija: materialy 22-j nauch.-prakt. konf. Krasnojarsk, april' 2015 g. Krasnojarsk: Institut psihologii praktik razvitiija*, 2016. S. 22–32 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ippd.ru/resources/library?file=1242> (data obrashhenija: 22.02.2023). [In Rus].
  22. Shkol'noe obrazovanie v kontekste nacional'nyh celej i prioritetnyh proektov: analiticheskij doklad / *T. A. Mercalova, S. G. Kosareckij, K. M. Anchikov i dr.* *Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki»*. M.: NIU VShJe, 2022. 96 s. [In Rus].
  23. Jekosistema razvitiija innovacij rossijskogo obrazovanija: infrastrukturnye karakteristiki / *D. O. Koroleva, T. O. Naushirvanov*. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. M.: NIU VShJe, 2020. 32 s. [In Rus].
  24. Front Matter. In *The Wiley Handbook of Global Educational Reform* / eds K.J. Saltman and A. J. Means. Medford: John Wiley & Sons, Inc., 2018. 518 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1002/9781119082316.fmatter> (дата обращения: 26.02.2023).
  25. *Schleicher A.* World Class: How to Build a 21st-Century School System: Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD Publishing, 2018. 296 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm> (дата обращения: 26.02.2023).

### Информация об авторе

Л. С. Львова — кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе

### Information about the author

L. S. Lvova — PhD (Education), Deputy Director for Scientific and Methodological Work

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 01.03.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 15.02.2023; approved after reviewing 01.03.2023; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 121–128.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 121–128.

Научная статья  
УДК 37  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–121–128

## СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ А. С. МАКАРЕНКО

135-летию со дня рождения А. С. Макаренко  
посвящается



Ю. В. Андреева

Юлия Владимировна Андреева  
Башкирский институт социальных технологий, филиал  
АТИСО, Уфа, Россия, andreeva\_u\_v@insto.ru

***Аннотация.** Введение.* Двадцатые годы XX века стали важным этапом развития классического принципа педагогического оптимизма благодаря трудам А. С. Макаренко.

*Методология и методы.* Философско-антропологические взгляды А. С. Макаренко («завтрашняя радость»), В. А. Сухомлинского («радость познания»), Ш. А. Амонашвили («радость сотрудничества») обусловили новаторские поиски в области гуманистической педагогики, связанные с созданием ситуации успеха на современном этапе развития общества и привели к классификации ситуации успеха по типам радости А. С. Белкина.

*Результаты исследования.* Проведенный анализ показывает, что в ситуации успеха осуществляется методическое обновление классических педагогических приемов в соответствии с вариативной спецификой современной школы и педагогики. В ситуации успеха совмещается классический педагогический принцип «завтрашней радости» А. С. Макаренко и вариативные производные от него: принципы радости познания и радости сотрудничества.

*Обсуждение результатов исследования.* Среди педагогических условий, сформировавшихся под воздействием педагогических приемов, — варьирование от «мажорного тона» коллектива А. С. Макаренко до «интеллектуального фона» В. А. Сухомлинского и А. С. Белкина.

*Выводы.* Вариативное разворачивание ситуации успеха происходит в согласии с каждым пошаговым педагогическим приемом всей ее внутренней психологической структуры и педагогической технологии ее создания в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** принцип педагогического оптимизма, ситуация успеха, завтрашняя радость, радость познания, радость сотрудничества, перспектива

**Для цитирования:** Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха в контексте идей А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 121–128. doi:10.24412/2224-0772-2023-91-121-128.

Original article

CREATING A SITUATION OF SUCCESS IN THE CONTEXT OF THE IDEAS

A. S. Makarenko

Dedicated to the 135th anniversary of his birth

**Yulia V. Andreeva**

Bashkir Institute of Social Technologies, ATISO branch, Ufa, Russia, andreeva\_u\_v@insto.ru

**Annotation. Introduction.** The twenties of the XX century became an important stage in the development of the classical principle of pedagogical optimism, thanks to the works of A. S. Makarenko. Methodology and methods. The philosophical and anthropological views of A. S. Makarenko (“tomorrow’s joy”), V. A. Sukhomlinsky (“the joy of knowledge”), Sh. A. Amonashvili (“the joy of cooperation”) led to innovative searches in the field of humanistic pedagogy associated with the creation of a situation of success at the present stage of society development and led to the classification of the situation of success by types of joy A. S. Belkina. The results of the study. The analysis shows that in a situation of success, methodological updating of classical pedagogical techniques is carried out in accordance with the variable specifics of modern school and pedagogy. In a situation of success, the classical pedagogical principle of “tomorrow’s joy” by A. S. Makarenko and its variable derivatives are combined: the principles of the joy of knowledge and the joy of cooperation. Discussion. Among the pedagogical conditions formed under the influence of pedagogical techniques, there is a variation: from the “major tone” of the A. S. Makarenko collective to the “intellectual background” of V. A. Sukhomlinsky and A. S. Belkin. Conclusions. The variable unfolding of

the success situation occurs in accordance with each step-by-step pedagogical technique of its entire internal psychological structure and pedagogical technology of its creation in educational activities.

**Keywords:** the principle of pedagogical optimism, the situation of success, tomorrow's joy, the joy of knowledge, the joy of cooperation, perspective

**For citation:** Andreeva Yu. V. Creating a situation of success in the context of the ideas A. S. Makarenko. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):121-128. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-121-128>.

**Введение.** Двадцатые годы XX века стали важным этапом развития классического принципа педагогического оптимизма, благодаря трудам А. С. Макаренко. Именно в эти годы происходит активный поиск целей воспитания и обучения, образа новой личности, которую еще предстоит сформировать. Происходит активный поиск новых методик организации коллектива и всего педагогического процесса в целом, активизируется работа по философскому изучению личности, а также антропологический подход в образовании. Среди инновационных практик и научных достижений в педагогике особое место занимает «оптимистическая гипотеза» А. С. Макаренко, или особый подход к растущей личности с верой в ее еще подлежащие развитию возможности. Было создано целое научное направление в педагогике, определяющее на долгие годы перспективы личностного развития каждого человека, при этом сама растущая личность рассматривалась как проект, как незавершенная данность, устремленная в будущее.

**Методология и методы исследования.** Анализ, классификация, сравнение, педагогическая интерпретация идей и взглядов российских представителей педагогики сотрудничества XX–XXI веков.

**Аналитический обзор.** В педагогике принцип оптимизма известен благодаря трудам Антона Семеновича Макаренко, который строил процесс воспитания на основе веры в ребенка и его возможности.

Антон Макаренко предлагал ряд методов, позволяющих подтвердить оптимистическую гипотезу как предположение о том, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера. Одним из них является метод позитивного расклада. На листке бумаги с одной стороны записывались плюсы, а с другой — минусы в поведении ребенка. Половину листа с минусами А. С. Макаренко выбрасывал и забывал о них, что позволяло одновременно реализовывать тем самым еще один метод — «забвение прошлого». При этом вторая половина с плюсами должна была лежать на учитель-

ском столе перед глазами и служить неким руководством в воспитании ребенка с ориентацией на его сильные стороны. И техника позитивного расклада, и практика забвения прошлого позволяли сформировать у учителя оптимистически ориентированный подход к детям на основе методики завтрашней радости. А. С. Макаренко предполагал, что человек не стоячее болото, а развивающийся проект, причем в лучшую сторону, в сторону личностного самоусиления и роста. Для того чтобы выстроить оптимистические перспективы личностного развития, А. С. Макаренко также использовал технику «авансированного доверия»: он доверял воспитанникам изначально и априори, и еще до того, как те проявят себя позитивно, он открывал им кредит доверия. При этом А. С. Макаренко предостерегал, что доверие может ненароком перерасти в педагогическую манипуляцию, педагогу не стоит одновременно вспоминать о зле, прошлых неудачах воспитанника: вот я простил тебя, а помнишь, ты... — это может привести к нежелательному педагогическому манипулированию. Техника «забвения негативного прошлого» выступала как некая динамика педагогических приемов, которые обеспечивали девальвацию отрицательных переживаний по поводу прошлого. С самого начала своей работы в колонии А. С. Макаренко принял решение не интересоваться прошлым воспитанника и не напоминать ему о самых тяжелых моментах его жизни. Это привело к тому, что весь коллектив переставал интересоваться «вчерашний день», оставалась вера в день завтрашний. Устремленность в будущее и игнорирование негативного прошлого в сочетании позволяли растущей личности двигаться вперед на основе преодоления прошлых трудностей и восприятия наличного опыта как наставника в будущих достижениях. Это формировало оптимистическую убежденность в успехе и отчуждало подростков от прошлых негативных оценок (в частности, и от негативного образа собственного «я» в целом); это побуждало их мотивацию и ориентацию на успех, это позволяло оценивать себя адекватно и выстраивало собственные перспективы личностного развития. Педагогический принцип оптимизма А. С. Макаренко конкретизировался в следующих положениях:

- дисциплина преодоления и борьбы;
- параллельные действия;
- перспективные линии [2].

Примечательно, что личность формировалась путем скрытой помощи и защитной роли коллектива. Несмотря на искреннюю заин-

тересованность в судьбе воспитанника и открытую педагогическую требовательность, А. С. Макаренко формировал личность не столько путем авторитарных воздействий, сколько «путем личностного преодоления трудностей, сорадования успехам ближнего, путем совместного проживания успехов и неудач» [2, с. 57].

**Результаты исследования.** С нашей точки зрения, ключевым методом оптимистически ориентированного воспитания является ситуация успеха.

Научное изучение технологии создания ситуации успеха и целенаправленная теоретическая разработка велись ее основоположником Августом Соломоновичем Белкиным, екатеринбургским педагогом и ученым, сыгравшим роль ее первооткрывателя в области педагогики. В своей книге «Ситуация успеха. Как ее создать», опубликованной в 1997 году, он выдвигает следующие типы ситуации успеха:

- 1) общая радость;
- 2) радость познания;
- 3) радость сотрудничества.

Отмечая отличия в методике создания каждого из типов ситуации успеха, педагог обратил внимание на разницу и специфику их создания. В своей книге Август Белкин представил педагогическую систему создания ситуации успеха как наследницу традиции классической педагогики Макаренко. При этом он не заявлял об этом напрямую.

Наше исследование показало, что многие методы Антона Макаренко, такие как авансирование доверием и метод эмоционального взрыва [8], согласуются с приемами создания ситуации успеха в методике А. С. Белкина.

Сама классическая методика создания оптимистических перспектив Антона Макаренко может служить прообразом современной педагогической системы создания ситуации успеха. Пример приемов А. С. Белкина:

– «Даю шанс — возможность, которую получает ребенок, неожиданно раскрыть для самого себя собственные возможности» [6];

– прием «Эмоциональный всплеск», или «Ты так высоко взлетел», — главная роль отведена учителю. Слова его, безусловно, экспромт, вдохновение, настоящий эмоциональный всплеск его искреннего стремления помочь ребенку, создать ситуацию успеха. Колоссальный интеллектуальный потенциал скрывается в каждом ученике, если найти способ воспламенить этот заряд, высвободить его энергию, превратить в цепную реакцию, где пропитанное горячим чувством слово учителя рождает

усилие, усилия рождают мысль, а мысль расщепляется на знание и ответное чувство признательности [6, с. 84]. В конечном счете формируется вера в себя, вера в успех.

Наше исследование по изучению основ создания ситуации успеха в учебной деятельности имеет практическое значение, поскольку помогло создать авторскую технологию создания ситуации успеха [6].

**Обсуждение результатов исследования.** Создавая ситуацию успеха, А. С. Белкин создает и новый подход к разработке технологии, основанной на реализации ее глубинных закономерностей в русле гуманистической педагогики России.

В дальнейшем последователи Антона Семеновича Макаренко совершенно справедливо выделили в педагогике принцип радости познания (В. А. Сухомлинский) и радости сотрудничества (Ш. А. Амонашвили) и предложили прием «отсроченная отметка», создающий основы ситуации успеха среди них. Суть данного приема состоит в том, что в конце каждого занятия педагог озвучивает оценку деятельности обучающегося, но выставляет ее только тогда, когда обучающийся демонстрирует продвижение вперед и достижение успеха в учебной деятельности. А в начальной школе и вовсе двойки запрещены. В данном направлении российская педагогика успеха развивалась вплоть до конца XX — начала XXI века.

Отметим, что подобная педагогическая вариативность обусловлена параллелизмом педагогических взглядов, ориентированных на радость в учебной деятельности, которая позволяет достигать успеха в деятельности и ориентировать растущую личность на достижение целей-перспектив. И здесь «завтрашняя радость» как кульминация провозглашает начальный тематический комплекс в новом варианте с учетом современной специфики российского образования. К тому же сопровождается инновационными педагогическими приемами: высокая оценка детали, система малых успехов [2–4].

«Общая радость» — кульминация создания ситуации успеха, которая начинается вариантом завтрашней радости и переходит к радости познания и разворачивается до радости сотрудничества. Однако, если в первом варианте педагогические приемы выполняли функцию развивающего звена ситуации успеха, то в новых динамических условиях образования они становятся источником ее целенаправленного развития, достигая максимального уровня мастерства ее создания.

Дальнейшее развитие принципа педагогического оптимизма обнаруживается не только в момент установления мажорного тона коллектива, но и в процессе установления взаимоотношений учебно-педагогического сотрудничества.

Принцип оптимизма действует не только в классических образцах создания ситуации успеха (по А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинскому, Ш. А. Амонашвили), но и в технологиях их последователей (В. М. Поташника, В. А. Сластенина и др.).

**Выводы.** Проведенный анализ отдельных фрагментов создания ситуации успеха Августа Соломоновича Белкина позволяет сделать следующие выводы.

Все указанные выше ведущие педагогические приемы и методы создания ситуации успеха, используемые на современном этапе развития педагогической науки и практики, находятся в постоянном совершенствовании, благодаря чему количество индивидуальных вариантов и авторских технологий создания ситуации успеха оказывается очень большим. Наряду с типовыми случаями создания ситуации успеха встречается большое количество промежуточных, единичных.

Отечественный педагог А. С. Белкин является автором ситуации успеха в педагогике, осуществившим обновление различных способов организации образовательной среды в случае успеха, обусловленных спецификой российского образования.

В ситуации успеха действуют законы, пространство вариативности которых охватывает процесс формирования личности, рассматриваемой как незавершенная данность, как проект, которому еще предстоит себя проявить в позитивном плане, вызревая на почве успеха и радости.

#### Список источников

1. Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет // Педагогический поиск / сост. И. И. Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.
2. Андреева Ю. В. Как воспитать ребенка оптимистом. Уфа: Академия ВЭГУ, 2011. 200 с.
3. Андреева Ю. В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3 (50). С. 51–65.
4. Андреева Ю. В. Ситуация успеха как технология развития профессионально-личностного оптимизма будущего учителя // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 53.
5. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 172 с.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. Книга для учителя. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1997. 185 с.
7. Макаренко А. С. О воспитании. Издательство политической литературы, 1990. С. 416.
8. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М: АСТ, 2015. 703 с.

## Создание ситуации успеха в контексте идей А. С. Макаренко |

9. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 576 с.
10. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982. 270 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2016. 312 с.

### References

1. *Amonashvili Sh. A. V shkolu — s shesti let // Pedagogicheskij poisk / sost. I. I. Bazhenova. M.: Pedagogika, 1987. 544 s. [In Rus].*
2. *Andreeva Ju. V. Kak vospitat' rebenka optimistom. Ufa: Akademija VJeGU, 2011. 200 s. [In Rus].*
3. *Andreeva Ju. V. Optimisticheskaja napravlennost' vospitateľ'noj pedagogiki A. S. Makarenko // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2018. T. 1, № 3 (50). S. 51–65. [In Rus].*
4. *Andreeva Ju. V. Situacija uspeha kak tehnologija razvitija professional'no-lichnostnogo optimizma budshhego uchitelja // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 4. S. 53. [In Rus].*
5. *Andreeva Ju. V. Sozdanie situacii uspeha v uchebnoj dejatel'nosti podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 172 s. [In Rus].*
6. *Belkin A. S. Situacija uspeha. Kak ee sozdat'. Kniga dlja uchitelja. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1997. 185 s. [In Rus].*
7. *Makarenko A. S. O vospitanii. Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1990. S. 416. [In Rus].*
8. *Makarenko A. S. Pedagogicheskaja pojema. M: AST, 2015. 703 s. [In Rus].*
9. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 576 с. [In Rus].
10. *Suhomlinskij V. A. O vospitanii / V. A. Suhomlinskij. 4-e izd. M.: Politizdat, 1982. 270 s. [In Rus].*
11. *Suhomlinskij V. A. Serdce otdaju detjam. M.: Konceptual, 2016. 312 s. [In Rus].*

### Информация об авторе

Ю. В. Андреева — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры политологии, теории и истории государства и права

### Information about the author

Yu. V. Andreeva — PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Political Science, Theory and History of State and Law

Статья поступила в редакцию 26.01.2023; одобрена после рецензирования 09.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 26.01.2023; approved after reviewing 09.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 129–143.

Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 129–143.

Научная статья

УДК 379.8

doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–129–143

## ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МОНГОЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ О ПРАЗДНИКАХ



В. В. Васильева

Валерия Викторовна Васильева

Красноярский государственный университет имени  
В. П. Астафьева, Улан-Батор, Монголия, vasilieva@rcnkmn.ru

**Аннотация.** Успешность воспитательных методов, используемых в работе педагога, во многом зависит от уровня развития ценностных представлений школьников, среди которых традиционные ценности народа являются основой морали ребенка, но именно они подвержены в настоящее время негативному влиянию глобализации. Сохранение этнокультурной направленности образования с приоритетом воспитания российской гражданственности в условиях негативного влияния западной культуры остается нерешенной проблемой для педагогической науки и практики, что объясняет интерес к системе образования Монголии, находящегося в процессе социокультурных изменений на стыке тенденций глобализации (вестернизации) и задач сохранения этнокультурной направленности. Традиционные праздники являются наиболее мощным транслятором национальных традиционных ценностей, эффективным средством воспитания национальной гордости, запускающей механизм становления национальной идентичности.

Цель статьи — на примере Монголии, сохранившей этнокультурную направленность воспитания, изучить социокультурную динамику традиционных

ценностей в представлениях школьников о праздниках.

Методология и методы исследования: изучение социальных представлений городских и сельских учащихся о праздниках методом анонимного письменного опроса ( $n = 209$ ), сравнение в городской и сельской выборке; контент-анализ текстов статей в электронных СМИ.

В результате исследования было выявлено стабилизирующее аксиологическое ядро традиционных праздников, связанное с ценностями патриотизма, основанного на национальной гордости, ценностями семьи, любви и уважения к близким, гостеприимства, уважения к старшим, и любви к детям, обнаружено снижение популярности национальных праздников в городской выборке.

В заключение делается вывод о том, что глобализация негативно влияет на национальную идентичность городской монгольской молодежи, что выражается в снижении их интереса к национальным традициям и ценностям.

**Ключевые слова:** традиционные ценности, воспитание, традиционные праздники Монголии

**Для цитирования:** Васильева В. В. Отражение социокультурной динамики традиционных ценностей в представлениях монгольских школьников о праздниках // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 129–143 . doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-129-143.

Original article

REFLECTION OF THE SOCIO-CULTURAL DYNAMICS OF TRADITIONAL VALUES IN THE IMAGES  
OF MONGOLIAN SCHOOLCHILDREN ABOUT THE HOLIDAYS

**Valeriya V. Vasilyeva**

Krasnoyarsk State University named after V. P. Astafiev, Ulaanbaatar, Mongolia, vasilyeva@rcnkmmn.ru

**Abstract.** The success of the educational methods used in the work of a teacher largely depends on the level of development of the value ideas of schoolchildren, among which the traditional values of the people are the basis of the morality of the child, but they are currently object of the negative influence of globalization. The preservation of the ethnocultural orientation of education with the priority of educating Russian citizenship in the face of the negative influence of Western culture remains an unresolved problem for pedagogical science and practice, which explains the interest in the educational system of Mongolia, which is in the process of sociocultural changes at the junction of globalization trends (Westernization) and the tasks of preserving the ethnocultural orientation. Traditional holidays are the most powerful transmitter of national traditional values, an effective means of instilling national pride,

which launches the mechanism for the formation of national identity. The purpose of the article is to study the sociocultural dynamics of traditional values in schoolchildren's ideas about traditional holidays using the example of Mongolia, which has retained the ethnocultural orientation of education.

**Methodology and research methods:** study of social perceptions of urban and rural students about traditional holidays by anonymous written survey (n = 209), comparison in urban and rural samples. The study revealed a stabilizing axiological core of traditional holidays associated with the values of patriotism based on national pride; family values; love and respect for loved ones; hospitality; respect for elders; and love for children, a decrease in the popularity of national holidays in the urban sample was found.

In conclusion, it is concluded that globalization has a negative impact on the national identity of urban Mongolian youth, which is reflected in a decrease in their interest in national traditions and values.

**Keywords:** traditional values, education, traditional holidays of Mongolia

**For citation:** Vasilyeva V. V. Reflection of the socio-cultural dynamics of traditional values in the images of mongolian schoolchildren about the holidays. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):129–143. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-129-143>.

**Введение.** В современных социокультурных условиях, отражающих негативные последствия глобализации и экспансии западной культуры, традиционные ценности, присущие конкретному этносу, также испытывают социокультурную динамику. Интерес для российских исследователей представляют системы образования стран, сохраняющих этнокультурную направленность воспитания, при этом не являющихся закрытыми от межкультурных контактов. Среди них — Монголия, чья национальная система образования достаточно полно изучена исследователями в области сравнительного образования в конце XX — начале XXI века [3; 13], но недостаточно представлена в российской компаративистике за последние 20 лет.

XX век привнес во многие национальные системы образования последствия геополитических изменений. Монголия не стала исключением. Как и в других странах, находившихся под влиянием СССР, система ценностей новой, постсоветской Монголии претерпела существенные изменения. С 90-х годов XX века национальная идентичность монголов стала возрождаться через обращение к монгольским народным играм и праздникам [3, с. 2–3; 10, с. 6; 13]. *Идентичность*, по определению исследователя З. И. Ивановой, — это субъективное ощущение принадлеж-

*ности человека к некоей совокупности людей, отличающейся от другой совокупности [12]. Н. И. Бутенко, разграничивая три вида идентичности (этническую, национальную и цивилизационную) и конкретизируя особенности каждой, определяет национальную идентичность как... идеологический, духовный, рационализированный уровень сознания [7]. Но несмотря на то, что национальная идентичность представляет собой важнейший аспект бытия человека, определяющий чувство коллективного «Мы» [2], она напрямую связана с формирующей ее цивилизацией и в результате происходящих процессов начинает расширяться, разламываться [14].*

Официальным указом президента Монголии Ц. Элбэгдоржа «Об основных курсах монгольской традиционной мысли и методологии», вышедшим в 2010 году, была утверждена учебная программа «Основы монгольской традиционной мысли и методологии» и введен предмет «Гражданское воспитание» в целях приобщения учащихся общеобразовательных школ к общим нормам национальных ценностей, культуры, традиционного мышления и обычаев [21]. Фактическое внедрение нового предмета в программу монгольских школ было осуществлено только в 2015 году.

В 2019 году министр образования, культуры, спорта и науки Е. Баатарбилэг способствовал реализации добавления в учебную программу начальной школы (с 1-го по 5-й класс) нового предмета «Монгольская культура и воспитание», а в программу 6–12-х классов — предмета «Гражданская этика» [26].

Актуальность проблемы социокультурной динамики традиционных ценностей подчеркивается такими современными монгольскими учеными, как С. Эрдэнэцэцэг, С. Эрдэнэмаам, Д. Энхбаяр, которые указывают, что в конце XX века в Монголии произошли существенные изменения в нравственном сознании и нормах вследствие преобразований материальной и духовной сторон жизни общества, связанных с началом развития экономических отношений, основанных на нормах, присущих западной цивилизации [11; 22; 24]. С. Эрдэнэцэцэг отмечает, что в связи с этим в монгольской семейной этике и традиционной морали стали происходить негативные изменения [24]. Тем не менее, по утверждению Д. Тунгалаг, следуя традициям, монголы сделали образ упорядоченной и воспитанной семьи нормой семейной жизни [25].

**Цель статьи** — на примере Монголии, сохранившей этнокультур-

ную направленность воспитания, изучить социокультурную динамику традиционных ценностей в представлениях школьников о праздниках.

Большая Российская энциклопедия характеризует понятие «традиция» (от лат. *traditio* — передача, предание) как социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиций выступают определенные культурные образцы, нормы, ценности...» [4, с. 331]. Национальные ценности представляют собой духовные достижения, принадлежащие народу и составляющие основу его нравственного существования и развития [5, с. 207].

Традиционными монгольскими ценностями, согласно современным исследователям, являются семья, патриотизм, сострадание и трудолюбие [25], любовь к детям [6], физическое воспитание [6; 10].

Из текста монгольского, в историческом смысле самого известного правового документа «Биография Чингиса (Чингисхана), или Великий закон», действовавшего с XIII века, можно выделить такие ценности, как любовь и уважение к близким, честность, аккуратность, образованность, воспитанность, уважение ко всем людям, независимо от их материального положения, уважение к старшим, помощь бедным. Согласно «Великому закону», разрушение семьи приводит к поражению государства от врага [29]. Таким образом, наиболее важными традиционными ценностями монголов являются сохранение семьи, преемственность поколений и патриотизм, основанный на национальной гордости.

Стремление монголов воспитывать детей, опираясь на исконные ценности и традиции, отражено и в концепции предшкольного образования «Развитие каждого ребенка» и «Ядро-программы дошкольного образования». В статье «Современное состояние предшкольного образования в России и Монголии» авторы Г. Х. Вахитова, Э. П. Леонтьев, А. Батсуурь, ссылаясь на данные Ц. Цэвээн, пишут, что «дошкольные учреждения сегодня призваны предоставлять образование на основе применения главного национального принципа «традиционного монгольского воспитания, когда через конкретную деятельность дети овладевают знаниями и формируют характер» [8].

Традиционные ценности, несомненно, отразились в монгольских национальных праздниках. Именно праздники в наибольшей степени, чем другие народные средства воспитания, аккумулируют в себе традиционные ценности и сохраняют их благодаря выработанному и реализу-

емому в течение веков сценарию. Праздник, как концепт этнопедагогике, успешно реализуется в воспитании детей разного возраста как один из видов коллективного творческого дела [9, с. 33], часть событийного подхода [15, с. 106–107].

**Методология и методы исследования.** В качестве объекта исследования нами были выбраны представления о праздниках, так как они являются средством интенсификации духовной жизни личности, уникальной комплексной формой организации воспитания и жизнедеятельности детей и взрослых, в которых проявляется национальный характер, находят отражение религиозные верования народа [15, с. 93].

Исследование основано на материалах, полученных в результате анонимного опроса двух групп школьников 7–9-х классов, в состав которых вошли респонденты средних школ Завханского аймака Монголии (село) и школы № 40 города Улан-Батора (n = 209). Цель исследования — сравнение представлений о предпочитаемых праздниках у современных городских и сельских монгольских школьников, аксиологический анализ содержания праздников.

### **Результаты исследования**

Опрос проводился по следующему гайду: «Какие праздники вы обычно отмечаете в семье?», «Перечислите все монгольские праздники, которые вы отмечаете в своей семье. Как вы их отмечаете?». Всего было получено 209 бланков ответов. Среди праздников были названы как национальные: Цагаан сар, Наадам, Битүүн, «Дээлтэй монгол», День рождения Чингисхана, Монгол цэргийн өдөр (Цэргийн баяр), Наурыз, так и заимствованные из западноевропейской культуры: Новый год, Международный день защиты детей (в Монголии: Эх үрсийн өдөр / Хүүхдийн баяр, дословно: День матери и ребенка / Детский праздник), Международный женский день (8 Марта), День знаний (1 сентября), День смеха (1 апреля), День отца, День матери, Рождество / Праздник приветствия (в Монголии: Зулсар / Мэндэлсний баяр), а также бытовые — день рождения.

В дальнейшем аксиологическом анализе участвовали праздники, набравшие не менее 10% ответов, частота упоминания представлена на рисунке 1.

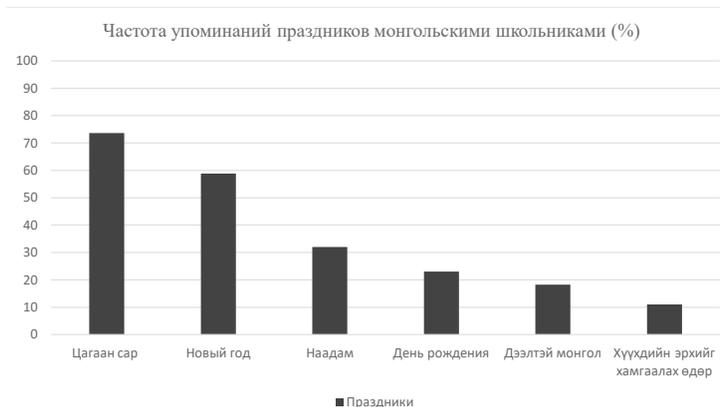


Рисунок 1. Популярность праздников у монгольских школьников (2022 год)

Обратимся к аксиологическому содержанию наиболее популярных среди респондентов праздников.

Лидирующий по частоте упоминания традиционный монгольский праздник Цагаан сар (Белый месяц) имеет тысячелетнюю историю. Он ведет свое начало с конца 1206 года, года Огненного Тигра, когда Чингисхан объединил разрозненные монгольские племена под своим началом [23, с. 281–282]. О праздновании Цагаан сар монголами свидетельствовал и итальянский путешественник Марко Поло в своей «Книге чудес света». Первый день нового года отмечался как государственный праздник, люди надевали белую одежду, готовили много блюд.

Лувсандамбижанцан, китайский ученый XVIII века, в своей книге «Зурхайн жилийн эх тэргүүтний асуулгын хариу» отметил, что Чингисхан провел свадебную церемонию в первый месяц весны, «так пусть этот месяц будет назван первым месяцем Монголии» [23, с. 282–283].

Холодной весной, зимой и поздней осенью скотоводы не могли проводить масштабные гулянья, поэтому встречали Цагаан сар в кругу семьи, играя в различные интеллектуальные игры: шагай (настольная игра с косточками от бараньих лодыжек), головоломки, игры с развязыванием узлов и т.д. [22].

Опираясь на вышеизложенные исторические факты, можно сделать вывод, что центральной фигурой праздника Цагаан сар является личность основателя Монгольской империи, завоевателя Чингисхана, внесшего

наибольший вклад в объединение разрозненных монгольских племен и формирование национальной идентичности монголов. Праздник, соответственно, формирует такую ценность, как патриотизм, основанный на национальной гордости.

Другими ценностями Цагаан сар являются семья, любовь и уважение к близким, гостеприимство, уважение к старшим, любовь к детям.

Новый год — международный праздник, основными ценностями которого являются семья, любовь и уважение к близким, любовь к детям. Он был привнесён в монгольскую культуру во времена СССР, но в данный момент испытывает влияние вестернизации: на смену Деду Морозу пришел Санта-Клаус, а стандартные поздравления («С Новым годом!», «Шинэ жилийн мэнд!») заменила фраза Merry Christmas! [20; 28].

По личным наблюдениям выявлено, что на праздничных елках можно теперь увидеть нетипичных для традиционного праздника персонажей: третий год подряд одним из злодеев праздничного спектакля является Гринч, главный антагонист одноименного фильма (2018 год, производство США), а с 2022 года к отрицательным персонажам праздника присоединилась Киси-Миси, подруга монстра Хагги-Вагги.

Наадам — традиционный монгольский праздник, один из двух главных календарных праздников Монголии, как и Цагаан сар. В летнее время, когда скот был на выпасе, у кочевых монгольских племен было достаточно запасов еды, а также свободного времени, что и приводило к увеличению социальных контактов между семьями, их объединению и, соответственно, крупным совместным праздникам [22].

В своем масштабном исследовании истории и традиции Наадама «Монгол баяр Наадам туухэн товчоон» Х. Мөнхбаяр пишет, что «влияние любой заинтересованности в управлении человеческими удовольствиями трансформируется в автономную систему социального влияния и создает групповую идентичность», из этого далее он делает вывод, что после 1911 года праздник Наадам стал одним из инструментов, создающих национальную идентичность монгольского народа [22, с. 35–36]. По его мнению, в результате победы Монгольской народной революции 1921 года и Демократической революции 1990 года общественные отношения в Монголии были реорганизованы, и уже реконструированная традиция сыграла важную роль в формировании национальной идентичности монголов. Другими словами, в то время как в обычном понимании явления, переданные издавна, называются

традициями, новая культура, созданная государственной политикой, распространяется под видом «традиции».

Образ Чингисхана, национальные герои, шаманизм, морин хуур (монгольский музыкальный инструмент, дословно переводится как «конская скрипка»), национальная монгольская музыка и другие составляющие нематериального культурного наследия монгольского народа являются обязательными культурными образами праздника Наадам, объединяющими монголов и этим формирующими их национальную идентичность. Этот факт был изучен такими современными учеными, как Д. Снийт, М. Буяндэлгэр, Б. Цэцэнцолмон и др. [30–32]. Неотъемлемая часть праздника Наадам — «Три мужские игры», или «Эрийн гурван Наадам». Это конные скачки, стрельба из лука и монгольская борьба.

Стоит отметить, что в своей работе Х. Мөнхбаяр отрицает применение названия «Эрийн гурван Наадам» к празднику Наадам в целом, так как упомянутое выше название несет сугубо спортивный характер, относясь только к части фестиваля, и не используется в монгольской науке по отношению к национальному фестивалю, символизирующему национальную гордость монгольского народа. Ведь, как свидетельствуют источники, официально с 1946 года монголы 11–13 июля празднуют годовщину победы Народной революции (101 год в 2022 году) [22; 27].

Таким образом, Наадам выражает ценности национальной гордости, самодостаточности, влияет на формирование национальной идентичности монголов.

«Дээлтэй монгол» — конкурсный фестиваль традиционной монгольской одежды, который проводится во время Наадама с 2006 года. Впервые был организован Монгольской ассоциацией туризма совместно с ООО «Монгольские костюмы» [17; 18]. Мероприятие «Дээлтэй монгол» напрямую связано с Наадамом и так же, как и фестиваль Наадам, способствует формированию ценности национальной гордости, самоопределения себя как монгола.

День рождения, вошедший в число часто упоминаемых школьниками праздников, — бытовой праздник, главной ценностью которого является семья, любовь к ближним.

Олон улсын хүүхдийн эрхийг хамгаалах өдөр, или Монголын эх үрсийн баярын өдөр, — Международный день защиты детей, или День монгольской матери, государственный выходной в Монголии. Первое упоминание в монгольском источнике относится к 1 июня 1950 года,

## Отражение социокультурной динамики традиционных ценностей ... |

когда в правительственном вестнике «Правда» была опубликована статья «Дэлхий дахины хүүхдийн энх жаргалын төлөө!» («За мир и счастье детей мира!»). Второе название, Монголын эх үрсийн баярын өдөр, возникло в 1995 году. День монгольской матери праздновался до 2003 года, затем его снова сменил Международный день защиты детей [19]. Основное празднование проходит на главной площади имени Чингисхана. Дети облачаются в монгольские национальные костюмы, зрителей развлекают ростовые куклы, изображающие мальчиков и девочек в монгольской национальной одежде. Облачение в монгольскую одежду подчеркивает национальный колорит международного праздника и способствует укреплению чувства национальной идентичности.

Сравнительный анализ показывает, что наблюдается негативная социокультурная динамика в отношении представленности в сознании у городских школьников традиционных монгольских праздников (табл. 1).

Таблица 1

### Популярность праздников в представлениях сельских и городских монгольских школьников (аксиологический аспект)

Праздник	Ценности	Частота упоминания (доля)	
		село	город
Цагаан сар	патриотизм, основанный на национальной гордости; семья; любовь и уважение к близким; гостеприимство; уважение к старшим; любовь к детям	0,33	0,26
Новый год	семья; любовь и уважение к близким; любовь к детям	0,19	0,31
Наадам	патриотизм, основанный на национальной гордости; национальная самодостаточность	0,17	0,07
Дээлтэй монгол	патриотизм, основанный на национальной гордости; национальная самодостаточность	0,12	0
День рождения	семья; любовь к ближним	0,04	0,17
Международный день защиты детей	любовь к детям; укрепление чувства национальной идентичности	0,02	0,07

Праздник Новый год, подвергшийся вестернизации, и бытовой праздник день рождения превалируют среди городских школьников в сравнении с сельскими. Национальный праздник Наадам и сопутствующий ему фестиваль монгольской национальной одежды «Дээлтэй монгол» доминируют в сельской среде.

У сельских школьников такой праздник, как «Дээлтэй монгол», влияющий на формирование чувства национальной гордости, самостоятельности, сохраняет достаточно выраженную степень популярности, в то время как городские школьники его вообще не отмечают.

Таким образом, у городских школьников мы видим тенденцию снижения популярности национальных праздников и повышение популярности праздников бытовых, в том числе подвергшихся вестернизации.

### Выводы

Интерпретируя обнаруженные различия, можно выдвинуть гипотезу о том, что городская культура, испытывающая влияние вестернизации через массмедиа и рекламу коммерчески выгодных товаров, размывает национальную идентичность городских школьников. Однако обнаружено пока устойчивое 1–2-е рейтинговое место по частоте упоминания праздника Цагаан сар, что свидетельствует о сохранении этнокультурной идентичности как сельскими, так и городскими школьниками.

Для нашего исследования важным является вывод об общем аксиологическом ядре национальных праздников, во-первых, чувстве национальной гордости. На наш взгляд, его основу составляет историческая фигура Чингисхана, чей идеализированный образ активно поддерживается в государственной культурной политике. Из сложившегося образа Чингисхана черпают ценности национальной гордости, самостоятельности, способствующие формированию национальной идентичности. Эти ценности представлены в содержании наиболее популярных среди городских и сельских учащихся праздников: Цагаан сар, Наадам, «Дээлтэй монгол».

Во-вторых, аксиологическое ядро традиционных монгольских праздников концентрирует семейные ценности, такие как семья, любовь и уважение к близким, гостеприимство, уважение к старшим, любовь к детям. Называемые школьниками международные праздники, испытывающие наибольшее влияние западной массовой культуры, празднование Международного дня защиты детей (ведущая ценность — любовь к де-

тям) отмечены национальным колоритом и способствуют укреплению чувства национальной идентичности.

Таким образом, ведущими значимыми традиционными ценностями в представлениях монгольских школьников о праздниках являются семья, любовь к детям, уважение к старшим, любовь и уважение к близким, гостеприимство, патриотизм, национальная гордость и самодостаточность, консолидируемые образом Чингисхана как значимой для становления монгольской идентичности исторической фигурой. Полученные данные соответствуют упомянутым в «Биографии Чингиса, или Великом законе» наиболее важным традиционным ценностям монголов, а именно сохранению семьи, преемственности поколений, выражаемой в сохранении традиций и патриотизма, основанного на национальной гордости.

Это вызывает постановку новой исследовательской задачи изучения организационно-педагогических условий применения потенциала национальных традиционных праздников в воспитании традиционных ценностей у детей и молодежи Монголии, что позволит обнаружить механизмы сохранения этнокультурной идентичности у молодежи в глобально нестабильном мире.

### Список источников

1. Адамьянц Т. З. Влияние современной социокультурной среды на духовное и физическое здоровье общества // Материалы к Круглому столу «Здоровая социокультурная среда как составляющая духовного и физического здоровья общества»: конференция «Общество и здоровье». 2013 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.isras.ru/files/File/publ/Adamyants\\_Konf\\_materialy\\_k\\_kruglomu\\_stolu.pdf](https://www.isras.ru/files/File/publ/Adamyants_Konf_materialy_k_kruglomu_stolu.pdf) (дата обращения: 18.01.2023).
2. Аполлонов И. А. Идентичность и глобализация глазами молодежи (на материале исследования студентов Кубани) / И. А. Аполлонов, О. Р. Тучина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 2 (35). С. 339–344.
3. Бизьяагийн С. Педагогический потенциал монгольских народных игр «Шагай»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. С. 23.
4. Большая Российская энциклопедия / председатель науч.-ред. совета Ю. С. Осипов, отв. ред. С. Л. Кравец; в 35 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 2016. Т. 32: Телевизионная башня — Улан-Батор. С. 767.
5. Большая энциклопедия / гл. ред. С. А. Кондратов; в 62 т. М.: ТЕРРА, 2006. Т. 57. С. 592.
6. Будаева Т. Ч. Об особенностях дошкольного и общего образования Монголии / Т. Ч. Будаева, С. Д. Намсараев // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 266–268.
7. Бутенко Н. А. К проблеме критериев разграничения этнической, национальной и цивилизационной идентичности // Социосфера. 2014. № 1. С. 31–35.
8. Вахитова Г. Х. Современное состояние дошкольного образования в России и Монголии / Г. Х. Вахитова, Э. П. Леонтьев, А. Батсуурь // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 3 (37). С. 162–171.
9. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 168.
10. Должинсүрэн Ч. Этнокультурная направленность физического воспитания дошкольников в монгольской семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. С. 25.

11. *Дэмбэрэл Э.* Эволюция системы образования в Монголии (начало XX — XXI век): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Улан-Удэ: 2011. С. 26.
12. *Иванова З. И.* Нации и национальная идентичность // Вестник МГСУ. 2007. № 2. С. 40–42.
13. *Ишийн О.* Роль монгольской народной игры в трудовом воспитании глухих детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. С. 200.
14. *Рачина А. В., Бурьков В. В., Алексеева А. В.* Национально-культурная идентичность в контексте диалога культур в эпоху глобализации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. С. 1–4.
15. *Соловьев Г. Е.* Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2009. № 2. С. 103–111.
16. *Сосорбарам Э.* О положении русского языка в Монголии и об интерферентных ошибках, допускаемых студентами-монголами / Э. Сосорбарам // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирск. 2019. С. 138–143.
17. Дээлтэй Монгол наадам-ыг цахимаар зохион байгуулж эхэллээ // Ikon TM Next Horizon [Электронный ресурс]. URL: <https://ikon.mn/n/29vy> (дата обращения: 21.01.2023).
18. Дээлтэй Монгол наадам-ын шилдгүүд тодров // МОНЦАМЭ Mongolian news agency [Электронный ресурс]. URL: <https://montsame.mn/mn/read/272422> (дата обращения: 27.01.2023).
19. Монгол Улс «Хүүхдийн баяр»-ыг 1967 оноос тэмдэглэж эхэлжээ // МОНЦАМЭ Mongolian new agency [Электронный ресурс]. URL: <https://montsame.mn/mn/read/265595> (дата обращения: 21.01.2023).
20. Монголчууд 100 жилийн өмнөөс шинэ жилийн баяр тэмдэглэж эхэлжээ // iToim [Электронный ресурс]. URL: <http://itoim.mn/article/монголчууд-100-жилийн-өмнөөс-шинэ-жилийн-баяр/7402> (дата обращения: 26.01.2023).
21. Монголын уламжлалт сэтгэлгээ, арга билгийн ухааны үндэс хичээлийн тухай: Монгол Улсын Ерөнхийлөгчийн Зарлиг. 21.05.2010. № 103 [Электронный ресурс]. URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/758.2010> (дата обращения: 27.01.2023).
22. *Мөнхбаяр Х.* Монгол баяр Наадам түүхэн товчон. Улан-Батор: «Соембо Принтинг» ХХК, 2019.
23. *Нандинбилиг Г., Дулам С., Даидэжид С.* и др. Монгол соёл иргэншил судлал. Улан-Батор: МУИС пресс хэвлэлийн газар. 2002.
24. *Сандуйн Э.* «Гэр бүлийн ес зүй» хөтөлбөрийг хувьсах агуулгаар судлуулж хүүхдийн ес суртахууны хөгжлийн төвшинг дээшлүүлэх нь (ЕБС-ийн ахлах ангийн жишээн дээр): дис. ... канд. пед. наук. Улаанбаатар: 2002.
25. *Тунгалаг Д.* Гэр бүлийн ес суртахууны үнэлэмж, өөрчлөлт хувьсал (монголын жишээн дээр): дис. ... канд. филос. наук. Улаанбаатар: 1999.
26. *Тэнгис М.* Нэгхэн жилийн дараа «хэрэггүй» болсон «Иргэний боловсрол»-ын сурах бичиг / М. Тэнгис // Eguur [Электронный ресурс]. URL: <https://eguur.mn/41277> (дата обращения: 23.01.2023).
27. Үндэсний их баяр наадмын үүсэл, түүх // Үндэсний их баяр Наадам [Электронный ресурс]. URL: <https://enaadam.mn/about/history> (дата обращения: 24.01.2023).
28. Шинэ жилийн баярын түүх // Zindaa [Электронный ресурс]. URL: <https://news.zindaa.mn/1f4b> (дата обращения: 24.01.2022).
29. Эзэн богд Чингисийн их засаг. 46-р. Улаанбаатар: 1995.
30. *Buyandelger M.* Who «makes» the shaman? The politics of shamanic practices among the Buriats in Mongolia // Inner Asia. 1999. № 1. С. 221–244.
31. *Sneath D.* Political mobilization and the construction of collective identity in Mongolia // Central Asia Survey. 2010. № 29. С. 251–267.
32. *Tsetsentsolmon B.* Music in cultural construction: nationalisation, popularization and commercialisation of Mongolian music // Inner Asia. 2015. № 17. С. 118–140.

## References

1. Adamjanc T. Z. Vlijanie sovremennoj sociokul'turnoj sredy na duhovnoe i fizicheskoe zdorov'e obshhestva // Materialy k Kruglomu stolu «Zdorovaja sociokul'turnaja sreda kak sostavljajushaja duhovnogo i fizicheskogo zdorov'ja obshhestva»: konferencija «Obshhestvo i zdorov'e». 2013

## Отражение социокультурной динамики традиционных ценностей ... |

- [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.isras.ru/files/File/publ/Adamyants\\_Konf\\_materialy\\_k\\_kruglomu\\_stolu.pdf](https://www.isras.ru/files/File/publ/Adamyants_Konf_materialy_k_kruglomu_stolu.pdf) (data obrashhenija: 18.01.2023). [In Rus].
2. *Apollonov I. A.* Identichnost' i globalizacija glazami molodezhi (na materiale issledovanija studentov Kubani) / I. A. Apollonov, O. R. Tuchina // *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2021. T. 10, № 2 (35). S. 339–344. [In Rus].
  3. *Butjaagijn S.* Pedagogicheskiy potencial mongol'skih narodnyh igr «Shagaj»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998. S. 23. [In Rus].
  4. *Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija / predsedatel' nauch.-red. soveta Ju. S. Osipov, otv. red. S. L. Kravec: v 35 t. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2016. T. 32: Televizionnaja bashnja — Ulan-Bator. S. 767.*
  5. *Bol'shaja jenciklopedija / gl. red. S. A. Kondratov: v 62 t. M.: TERRA, 2006. T. 57. S. 592.* [In Rus].
  6. *Budaeva T. Ch.* Ob osobennostjah doshkol'nogo i obshego obrazovanija Mongolii / T. Ch. Budaeva, S. D. Namsaraev // *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017. T. 6, № 4 (21). C. 266–268. [In Rus].
  7. *Butenko N. A.* K probleme kriteriev razgranichenija jetnicheskoj, nacional'noj i civilizacionnoj identichnosti // *Sociosfera*. 2014. № 1. S. 31–35. [In Rus].
  8. *Vahitova G. H.* Sovremennoe sostojanie predshkol'nogo obrazovanija v Rossii i Mongolii / G. H. Vahitova, Je. P. Leont'ev, A. Batsuur // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021. № 3 (37). S. 162–171. [In Rus].
  9. *Volkov G. N.* Jetnopedagogika: ucheb. dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999. S. 168. [In Rus].
  10. *Dolzhihurjen Ch.* Jetnokul'turnaja napravlennost' fizicheskogo vospitanija doshkol'nikov v mongol'skoj sem'e: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012. S. 25. [In Rus].
  11. *Djembjeryl Je.* Jevolucija sistemy obrazovanija v Mongolii (nachalo XX — XXI vek): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. Ulan-Udje: 2011. S. 26. [In Rus].
  12. *Ivanova Z. I.* Nacii i nacional'naja identichnost' // *Vestnik MGSU*. 2007. № 2. S. 40–42. [In Rus].
  13. *Ishijn O. Rol' mongol'skoj narodnoj igry v trudovom vospitanii gluhih detej mladshego shkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 1999. S. 200.* [In Rus].
  14. *Rachipa A. V., Bur'kov V. V., Alekseeva A. V.* Nacional'no-kul'turnaja identichnost' v kontekste dialoga kul'tur v jepohu globalizacii // *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2014. S. 1–4. [In Rus].
  15. *Solov'ev G. E.* Sobytnyj podhod v vospitanii shkol'nikov // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Pedagogika*. 2009. № 2. S. 103–111. [In Rus].
  16. *Sosorbaram Je.* O polozenii russkogo jazyka v Mongolii i ob interferentnyh oshibkah, dopuskaemyh studentami-mongolami / Je. Sosorbaram // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Novosibirsk*. 2019. S. 138–143. [In Rus].
  17. Дээлтэй Монгол наадам-ыг цахимаар зохион байгуулж эхэллээ // *Ikon ТМ Next Horizon [Электронный ресурс]*. URL: <https://ikon.mn/n/29vу> (дата обращения: 21.01.2023).
  18. Дээлтэй Монгол наадам-ын шилдгүүд тодров // *МОНЦАМЭ Mongolian news agency [Электронный ресурс]*. URL: <https://montsame.mn/mn/read/272422> (дата обращения: 27.01.2023).
  19. Монгол Улс «Хүүхдийн баяр»-ыг 1967 оноос тэмдэглэж эхэлжээ // *МОНЦАМЭ Mongolian new agency [Электронный ресурс]*. URL: <https://montsame.mn/mn/read/265595> (дата обращения: 21.01.2023).
  20. Монголчууд 100 жилийн өмнөөс шинэ жилийн баяр тэмдэглэж эхэлжээ // *iToim [Электронный ресурс]*. URL: <http://itoim.mn/article/монголчууд-100-жилийн-өмнөөс-шинэ-жилийн-баяр/7402> (дата обращения: 26.01.2023).
  21. Монголын уламжлалт сэтгэлгээ, арга билгийн ухааны үндэс хичээлийн тухай: Монгол Улсын Ерөнхийлөгчийн Зарлиг. 21.05.2010. № 103 [Электронный ресурс]. URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/758.2010> (дата обращения: 27.01.2023).
  22. *Мөнхбаяр Х.* Монгол баяр Наадам түүхэн товчон. Улан-Батор: «Соембо Принтинг» ХХК, 2019.
  23. *Нандинбилиг Г., Дулам С., Даидэжид С.* и др. Монгол соёл иргэншил судлал. Улан-Батор: МУИС пресс хэвлэлийн газар, 2020.
  24. *Сандуйн Э.* «Гэр бүлийн ес зүй» хөтөлбөрийг хувьсах агуулгаар судлуулж хүүхдийн ес суртахууны хөгжлийн төвшинг дээшлүүлэх нь (ЕБС-ийн ахлах ангийн жишээн дээр): дис. ... канд. пед. наук. Улаанбаатар: 2002.

25. *Тунгалаг Д.* Гэр бүлийн ес суртахууны үнэлэмж, өөрчлөлт хувьсал (монголын жишээн дээр): дис. ... канд. филос. наук. Улаанбаатар: 1999.

26. *Тэнгис М.* Нэгхэн жилийн дараа «хэрэггүй» болсон «Иргэний боловсрол»-ын сурах бичиг / М. Тэнгис // *Eguur* [Электронный ресурс]. URL: <https://eguur.mn/41277> (дата обращения: 23.01.2023).

27. Үндэсний их баяр наадмын үүсэл, түүх // Үндэсний их баяр Наадам [Электронный ресурс]. URL: <https://enaadam.mn/about/history> (дата обращения: 24.01.2023).

28. Шинэ жилийн баярын түүх // *Zindaa* [Электронный ресурс]. URL: <https://news.zindaa.mn/1f4b> (дата обращения: 24.01.2022).

29. Эзэн богд Чингисийн их засаг. 46-р. Улаанбаатар: 1995.

30. *Buyandelger M.* Who «makes» the shaman? The politics of shamanic practices among the Buriats in Mongolia // *Inner Asia*. 1999. № 1. С. 221–244.

31. *Sneath D.* Political mobilization and the construction of collective identity in Mongolia // *Central Asia Survey*. 2010. № 29. С. 251–267.

32. *Tsetsentsolmon B.* Music in cultural construction: nationalisation, popularization and commercialisation of Mongolian music // *Inner Asia*. 2015. № 17. С. 118–140.

### **Информация об авторе**

В. В. Васильева — аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы, старший референт Русского Дома в Улан-Баторе

### **Information about the author**

V. V. Vasilyeva — Postgraduate student, senior assistant of the Russian House in Ulaanbaatar

Статья поступила в редакцию 13.02.2023; одобрена после рецензирования 27.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 13.02.2023; approved after reviewing 27.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.



В. П. Борисенков

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 144–152.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 144–152.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-144-152

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КИТАЕ

Владимир Пантелеймонович Борисенков<sup>1</sup>, Чжан Чаочжэн<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Московский государственный университет им.  
М. В. Ломоносова, Москва, Россия

<sup>1</sup> vlad\_boris39@mail.ru

<sup>2</sup> izeone\_96@mail.ru



Чжан Чаочжэн

**Аннотация.** Этнокультурное образование рассматривается в данной работе как возможный инструмент развития педагогического образования в Китае, преодоления его дисбалансированности, которая ведет к унификации и примитивизации культурных явлений, к замене национальных культур всеобщей массовой культурой, к духовной деформации личности в обществе потребления. В статье рассматривается феномен этнокультурного образования, его проблематики, пути и подходы к его реализации. Особое внимание уделяется развитию этнокультурных представлений студентов педагогических вузов в условиях глобализации. Показано, что будущие учителя, должны совершенствовать собственную систему знаний об этнокультурном образовании, чтобы достичь цели улучшения качества образования в полиэтническом обществе.

**Ключевые слова:** этнокультурное образование, педагогические кадры, этнокультурный подход, поликультурность, система педагогического образования, «Набросок Национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)», мультикультурализм,

требования к современному учителю

**Для цитирования:** Борисенков В. П., Чаочжэн Ч. Этнокультурное образование и подготовка педагогических кадров в Китае. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 144–152. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-144-152.

Original article

ETHNOCULTURAL EDUCATION IN CHINA AND TEACHER TRAINING

Vladimir P. Borisenkov<sup>1</sup>, Zhang Chaozheng<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> vlad\_boris39@mail.ru

<sup>2</sup> ize\_96@mail.ru

**Abstract.** Ethnocultural education is considered as a possible tool for the development of teacher education in order to overcome its disarray, which leads to the unification of cultures, to the replacement of national cultures by a general mass culture, to the spiritual deformation of the individual in a consumer society. The article deals with the phenomenon of ethno-cultural education, its problems and approaches to its implementation. Especially in the context of globalization and the in-depth development of ethnic culture, students of pedagogical universities, as future teachers, should improve their own knowledge about ethnocultural education in order to achieve the goal of improving the quality of education in multicultural society.

**Keywords:** ethnocultural education, teaching staff, ethnocultural approach, multiculturalism, system of teacher education, “Outline of the National medium-term and long-term plan for the reform and development of education (2010–2020)”, multiculture, requirements for a modern teacher

**For citation:** Borisenkov V. P., Chaozheng Zh. Ethnocultural education in China and teacher training. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):144–152. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-144-152>.

Педагогическая наука — это общий термин для различных дисциплин, изучающих законы образования. Как самостоятельная научная система она прошла длительный процесс развития: например, в трудах древнекитайских мыслителей и педагогов Конфуция, Мо-цзы, Мэн-цзы, Сюнь-цзы, древнегреческих философов Сократа, Платона, Аристотеля и, наконец, великого просветителя и основоположника научной педагогики Яна Амоса Коменского. Проблемы этнокультурного образования для педагогической науки не новы. Сегодня, когда процесс глобализации идет полным ходом, этнокультурное образование стало важной составной частью мировой образовательной культуры.

Термины «этнопедагогика», «этнокультурное образование» вошли в употребление в 60-е годы XX века (Г. Н. Волков) и быстро распространились в образовании стран всего мира. Хотя мы часто говорим об этнокультурном образовании, до сих пор нет единого стандарта для исчерпывающего определения данного термина. В Китае чаще всего он употребляется наряду с другими терминами: «этнорегиональное», «национально-региональное», «поликультурное», «мультикультурное» образование, причем нюансы, существующие между ними, четко не определяются.

В июле 2010 года, в соответствии со стратегическим решением XVII Национального конгресса КПК о «приоритете развития образования и построения страны с развитыми человеческими ресурсами», в целях содействия научному развитию образования, всестороннему улучшению качества людей и ускорению процесса социалистической модернизации, центральное правительство Китая сформулировало «Набросок Национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 годы)». В главе 9 этого документа четко указывается на необходимость ускорения развития этнокультурного образования, которое «имеет большое и далеко идущее значение для содействия экономическому и социальному развитию национальных меньшинств и этнических территорий, совместной борьбы за процветания всех этнических групп. Необходимо усилить руководство этнопросветительской работой, всесторонне проводить в жизнь этническую политику партии и эффективно решать особые трудности и нерешенные проблемы, с которыми сталкивается развитие образования нацменьшинств на этнических территориях...» [1].

Исходя из насущных потребностей реформы и развития этнокультурного образования в Китае и с учетом текущей ситуации с научно-исследовательской работой и подготовкой педагогических кадров, в ноябре 2014 года административный отдел Министерства образования Китая выпустил «Национальный план этнокультурного образования и научных исследований» (далее — «План»), чтобы гарантировать, что все провинции, автономные районы, муниципалитеты и другие местные бюро образования в стране могут действовать в соответствии с местной фактической ситуацией.

«План» определяет ключевые темы исследований этнокультурного образования в области образовательной теории, политики и практики. Ниже приведены представленные темы в ключевых областях исследований:

1. Исследование образования в Тибете, Синьцзяне и четырех про-

винциях района компактного проживания тибетцев [1].

Управление Тибетом, Синьцзяном и четырьмя провинциями тибетского района занимает особенно важное стратегическое место в общей работе партии и государства. В ситуации общего экономического развития Китая в аспекте развития образования в тибетских районах подчеркнуты важность и актуальность проблемы повышения эффективности образования по вопросам этнического единства, широкой правовой пропаганды и просвещения в школах всех ступеней и типов и т.д.

2. Исследование теории и практики воспитания этнического единства в школах Китая.

В «Наброске национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 годы)» четко указано, что «воспитание этнического единства должно широко осуществляться в школах всех уровней и типов». В «Руководстве по воспитанию национального единства в школах (для пробной реализации)», выпущенном в ноябре 2008 года, дополнительно оговариваются содержание, форма и подход к воспитанию этнического единства в школах всех уровней и типов. В настоящее время в школах проводится большая работа по воспитанию этнического единства. Существует острая потребность в углубленном теоретическом руководстве по аспектам построения системы и механизма нормализации образования в духе этнического единства, разработки материалов учебной программы, освоения и использования ресурсов и инновации форм и методов практической деятельности.

3. Исследование теории и практики двуязычного образования.

Двуязычное образование является важной частью этнокультурного образования в Китае, а также важным способом повышения его качества. К основным направлениям исследований в этой области относятся: исследование базовой теории двуязычного образования, исследование практической модели двуязычного образования, исследование системы контроля качества двуязычного образования.

В целях содействия местному развитию и оживления экономики этнических территорий учителя, как важные участники распространения знаний, культурного наследия и экономического развития в этнических районах, играют ведущую роль в улучшении человеческих качеств населения в этнических районах и обеспечении сбалансированного развития образования. Таким образом, в этнокультурном образовании особенно большое значение принадлежит учителям и их межэтнической культуре.

Только на основе повышения качества подготовки учителей и совершенствования их педагогических навыков можно повысить эффективность и актуальность образования в этнических территориях [7].

Этнокультурное образование в Китае по своей сути является образованием «единства в многообразии». Иными словами, воспитание различных этносов осуществляется на основе единых концептуальных подходов и идеологии. Учителя, будучи передатчиками знаний и носителями просветительских идей, лидерами в нравственном отношении и первооткрывателями детских душ, играют ключевую роль в повышении качества школьного образования. Таким образом, при осуществлении этнокультурного образования необходимо соблюдать следующие требования к педагогическим и исследовательским кадрам:

1. Учителя должны обладать правильными представлениями о значении национальной принадлежности. В процессе воспитания и обучения взгляды учителей по национальному вопросу часто интериоризируются во взаимодействии с их учениками и тонко влияют на их взгляды и отношения. Поэтому учителя призваны иметь правильное представление об этнической принадлежности и должны избегать влияния националистических предрассудков и ассимиляторских тенденций, всегда обращать внимание на свои слова и поступки в процессе обучения и часто проверять справедливость своих собственных позиций, помогать учащимся уважать и принимать уникальные культуры других этнических групп.

2. Педагоги призваны отличаться общекультурной и поликультурной грамотностью.

В долгом историческом развитии китайской нации совмещены черты «большой смешанной жизни» и «маленького компактного проживания» отдельных этносов. Нередко представители нескольких этнических групп живут в одном районе, городе или поселке. Таким образом, учащиеся, представляющие разные национальные культуры, могут учиться в одном классе и одной школе. Понятно, что в таком случае учителя должны хорошо ориентироваться в культуре разных этнических групп: знать различия в их жизненных привычках, обычаях, религиозных обрядах, системах ценностей, моральных нормах и т.д. Например, в некоторых этнических культурах знания передаются через пение и танец, поэтому те, кто умеет петь и танцевать, пользуются особым почетом. В жизни некоторых этнических групп большое место занимает мореплавание, что накладывает отпечаток на их психологию и пространственные

представления. Поэтому, чтобы оптимизировать развитие каждого учащегося, необходимо учитывать в процессе обучения его особенности, связанные с этнической культурой.

3. Современные педагоги, работающие в полиэтнических регионах, должны обладать двуязычными навыками.

Согласно статистике, в Китае насчитывается более 50 этнических групп, использующих 39 языков и более 80 диалектов. Вполне понятно, что с момента поступления в школу у учащихся сразу же появилась проблема с языком. Язык, на котором они говорят в семейной жизни, и язык, используемый в школьном обучении, не одинаковый по произношению, что приведет учеников к когнитивным трудностям. Например, в отдаленной начальной школе, в которой учатся представители малого этноса, вновь прибывшие ханьские учителя не могут общаться с учащимися первого и второго классов, которые не говорят по-китайски. Это неизбежно сказывается на атмосфере в классе, поскольку объяснения учителей непонятны ученикам из-за языкового барьера. Все это создает почву для конфликтов, делает отношения между учителями и учениками негармоничными. Именно поэтому уже упоминавшийся в «Наброске национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 годы)» указано, что государство приложит большие усилия для подготовки учителей, работающих в таких регионах, к двуязычному обучению, исследований, разработки и публикации учебников на местных языках и т.д. Таким образом, при осуществлении этнокультурного образования в полиэтнических районах Китая первоочередной задачей педагогов становится овладение языком местной и этнической культуры, наряду с китайским языком.

Принимая во внимание требования этнокультурного образования к квалификации учителей в этнических районах, можно улучшить полиэтнические культурные педагогические навыки учителей путем реформирования высшего педагогического образования, совершенствования непрерывного образования, поощрения учителей к разработке школьных учебных программ и проведения углубленных исследований в области этнокультурного образования. Только при этом условии можно улучшить педагогические и исследовательские навыки учителей в полиэтнических районах. Достижение главной цели, которая состоит в повышении качества образования в этнических районах, предполагает решение следующих основных задач:

1. Укрепление и совершенствование педагогической культуры у бу-

душего учителя до его вступления в должность.

В целях увеличения количества учителей в этнических районах Министерство образования и Государственная комиссия по делам национальностей издали в 1980–1990-х годах ряд документов, касающихся необходимости усиления этнообразовательной работы в полиэтнических регионах Китая. В частности, особое внимание в этих документах уделяется педагогическому образованию и решению проблемы сбалансированного развития образования в полиэтнических районах. В соответствии с этими документами педагогическое образование прежде всего должно позволить учащимся сформировать правильное представление об этнопедагогике и преподавании, которые являются фундаментом осуществления этнокультурного образования. Если будущие педагоги не имеют правильного представления по этим вопросам, то, какими бы солидными ни были их профессиональные знания и образовательные способности, они не смогут успешно решать свои преподавательские задачи в этнических сообществах. Во-вторых, педагогическое образование должно реформировать учебную программу, развивать межкультурные знания будущих учителей и улучшать понимание будущими учителями этнокультурного образования. К традиционным базовым курсам, таким как педагогика и психология, должны быть добавлены курсы по этнопедагогике и этнопсихологии. Наконец, развитие навыков двуязычия также является одной из задач, которую нельзя игнорировать в педагогическом образовании. Студенты педагогических университетов, направляемые на работу в этнические регионы, должны обладать по крайней мере минимальным знанием местных языков, потому что «для этнических меньшинств очень важно, чтобы возродить утерянные языки или сохранить те, которые используются, для их чувства идентичности и самооценки» [3].

2. Усовершенствование непрерывного обучения учителей на рабочем месте.

Наряду с усилением подготовки учителей до вступления в должность важной частью также является содействие непрерывному обучению. В «Руководстве по национальному развитию и реформе образования (для пробной реализации)» 1992 года и «Решении Госсовета об углублении реформы и ускорении развития национального образования» 2002 года подчеркивалась важность обучения учителей на рабочем месте в этнических районах.

Подготовка учителей в этнических областях должна быть сосредото-

чена на актуальных проблемах учителей в классе. Большую пользу может принести приглашение авторитетных специалистов для чтения серьезных лекций по этнокультурному образованию и этнопедагогике, которые могут помочь в организации работы по посттренинговой оценке, чтобы обеспечить практически тренировочный эффект на данном этапе [5].

### Вывод

В эпоху глобализации и информатизации необходимо постоянно повышать качество образования национальных меньшинств путем совершенствования образовательной политики и стратегии. Обучение и воспитание учителей этнокультурным знаниям требует долгосрочной и эффективной поддержки со стороны государства. Китаю предстоит еще долгий путь в общем планировании ресурсов в области этнокультурного образования, подготовки учителей и улучшения правовых гарантий их труда. В то же время учителя должны взять на себя инициативу по улучшению своих навыков в языке, преподавании и исследовании, чтобы справиться с поликультурным образованием, обеспечить повышение качества образования в этнических районах.

### Список источников

1. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. С. 100–116.
2. *Ван Ся.* Объяснение западной мультикультурной теории образования. // [D]. Магистерская диссертация Китайского национального университета. 2005.
3. *Ван Цзяньхуа.* Предварительное исследование стратегии обучения учителей поликультурным образовательным навыкам в районах меньшинств. // [A]. Journal of Bingtuan Education Institute. 2016.
4. *Ван Цзянь.* Об особенностях этнического образования в Китае и его политической поддержке // Академическое исследование. 2010.
5. *Гукаленко О. В., Борисенков В. П.* Методологические подходы к оптимизации подготовки кадров для инновационной экономики // Нефть, газ и бизнес. 2016. № S1. С. 115–119.
6. *Гукаленко О. В., Борисенков В. Б.* Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. С. 86–94.
7. *Гукаленко О. В.* Этнокультурный компонент в подготовке социальных педагогов в современной России // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2015. № 1. С. 41–48.
8. «Набросок Национального среднесрочного и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html) (дата обращения: 11.04.2022).
9. «Национальный план этнокультурного образования и научных исследований» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s7046/201411/t20141103\\_178341.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s7046/201411/t20141103_178341.html) (дата обращения: 22.04.2022).
10. «Руководство по воспитанию национального единства в школах (для пробной ре-

## Этнокультурное образование и подготовка педагогических кадров в Китае |

ализации)» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s3081/200811/t20081126\\_77787.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s3081/200811/t20081126_77787.html) (дата обращения: 15.04.2022).

11. Чжан Дандань. Подготовка поликультурных учителей для провинции Синьцзян // Синьцзянский педагогический университет. 2013.

12. Чэнь Липэн, Ли На. 60 лет образования для этнических меньшинств в Китае: ретроспектива и размышления // [J]. Journal of Research on Education for Ethnic Minorities. 2010.

### References

1. Afanas'eva A. B. Jetnokol'turnoe obrazovanie kak problema sovremennoj pedagogicheskoy nauki // Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2008. S. 100–116. [In Rus].
2. Van Sja. Ob#jasnenie zapadnoj multikul'turnoj teorii obrazovanija. // [D]. Magisterskaja dissertacija kitajskogo nacional'nogo universiteta. 2005.
3. Van Czjanhua. Predvaritel'noe issledovanie strategii obuchenija uchitelej polikul'turnym obrazovatel'nym navykam v rajonah men'shinstv. // [A]. Journal of Bingtuan Education Institute. 2016.
4. Van Czjan'. Ob osobennostjah jetnicheskogo obrazovanija v Kitae i ego politicheskoy podderzhke // Akademicheskoe issledovanie. 2010. [In Rus].
5. Gukalenko O. V., Borisenkov V. P. Metodologicheskie podhody k optimizacii podgotovki kadrov dlja innovacionnoj jekonomiki // Neft', gaz i biznes. 2016. № S1. S. 115–119. [In Rus].
6. Gukalenko O. V., Borisenkov V. B. Podgotovka pedagogov dlja raboty s det'mi-migrantami v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Otechestvennaja i zarubeznaja pedagogika. 2016. S. 86–94. [In Rus].
7. Gukalenko O. V. Jetnokol'turnyj komponent v podgotovke social'nyh pedagogov v sovremennoj Rossii // Social'naja pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2015. № 1. S. 41–48. [In Rus].
8. «Nabrosok Nacional'nogo srednesrochnogo i dolgosrochnogo plana reformirovanija i razvitija obrazovanija (2010–2020 gg.)» [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html) (data obrashhenija: 11.04.2022). [In Rus].
9. «Nacional'nyj plan jetnokol'turnogo obrazovanija i nauchnyh issledovanij» [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s7046/201411/t20141103\\_178341.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s7046/201411/t20141103_178341.html) (data obrashhenija: 22.04.2022). [In Rus].
10. «Rukovodstvo po vospitaniju nacional'nogo edinstva v shkolah (dlja probnoj realizacii)» [Jelektronnyj resurs]. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s3081/200811/t20081126\\_77787.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s3081/200811/t20081126_77787.html) (data obrashhenija: 15.04.2022). [In Rus].
11. Chzhan Dan'dan'. Podgotovka polikul'turnyh uchitelej dlja provincii Sin'czjana // Sin'czjanskij pedagogicheskij universitet. 2013. [In Rus].
12. Chjen' Lipjen, Li Na. 60 let obrazovanija dlja jetnicheskikh men'shinstv v Kitae: retrospektiva i razmyshlenija // [J]. Journal of Research on Education for Ethnic Minorities. 2010.

### Информация об авторах

В. П. Борисенков — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой истории и философии образования

Ч. Чаочжэн — аспирант

### Information about the authors

V. P. Borisenkov — Dr. Sc. (Education), Professor academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of History and Philosophy of Education

Zh. Chaozheng — Postgraduate student

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 01.03.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 15.02.2023; approved after reviewing 01.03.2023; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 153–168.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 153–168.

Научная статья  
УДК 376.1  
doi: 10.24412/2224–0772–2023–91–153–168

## РОЛЬ ДРУЖЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНКЛЮЗИИ НЕТИПИЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Ю. В. Мельник

Юлия Владимировна Мельник  
Центр общего и дополнительного образования имени  
А. А. Пинского Института образования, Национальный  
исследовательский университет «Высшая школа экономи-  
ки», Москва, Россия, melnik\_stav@mail.ru

**Аннотация. Введение.** Социально-педагогическая инклюзия обучающихся представляет собой результат комбинаторного воздействия различных детерминант, влияющих как на содержание непосредственно образовательного процесса, так и на интерактивную сеть контактов нетипичного индивида при его взаимодействии с различными группами субъектов учебно-воспитательной деятельности. Особая роль в этом контексте принадлежит анализу влияния дружественной образовательной среды на содержательные основы инклюзии нетипичных обучающихся с точки зрения одновременно академического и психосоциального поля деятельности ключевых агентов инклюзивного образования.

**Цель статьи.** Целью данной работы является изучение в рамках зарубежного теоретико-методологического контекста корреляционной взаимосвязи дружественности учебно-воспитательной среды и достигаемых при этом учебных, социальных, а также внутриличностных результатов индивиду-

ального роста и развития каждого обучающегося в инклюзивной группе вне зависимости от его возможных индивидуальных характеристик или отличительных особенностей развития.

**Методология и методы исследования.** В основе данного исследования заложены следующие взаимосвязанные друг с другом методологические подходы: социально-трансформационный, антропоцентричный, субъектный, деятельностный. Методическая база включала в себе совокупность аналитических, дескриптивных и рефлексивных методов работы.

**Результаты исследования, обсуждение.** Дружественная образовательная среда является одним из центральных факторов обеспечения успешной социально-педагогической инклюзии нетипичных лиц при выполнении ими ряда академических и социально-интерактивных действий. Дружественность учебно-воспитательной среды является центральным пусковым моментом для ликвидации возможных барьеров различного генезиса, возникающих при обучении и социализации нестандартного лица в системе общего образования. Дружественные поведенческие паттерны выстраиваются на основе практической реализации ряда принципов построения инклюзии (таких как, например, опора на ценность разнообразия, центричность на правовых аспектах реализации совместного обучения всех лиц, проксимальность по отношению к каждой личности в образовательном континууме и т.д.). На основе анализа существующих в зарубежных странах теоретических разработок выделяется совокупность черт среды, способствующих всестороннему достижению эффекта социально-педагогической инклюзии каждого участника школьного сообщества в учебные и социальные процессы деятельности (диалектичность, гибкость, инструменальность и т.д.). В работе обозначены основные условия, способствующие становлению дружественности образовательной среды как предиктора реализации инклюзивной деятельности. Определяется спектр некоторых функций, которые несет в себе образовательная среда в ходе обучения и социализации нетипичных лиц (идентификационная, мобилизационная, статусно-ролевая и др.).

**Заключение.** В целом создание учебно-воспитательной среды школы, учитывающей в максимальной степени потребности и индивидуальные возможности всех субъектов процесса обучения и воспитания (как непосредственно учеников, так и учителей, а также иных субъектов деятельности) является сегодня одним из приоритетных направлений развития современной межнациональной политики. Поддерживающая среда учебного заведения играет в этом контексте базовую функциональную роль при выполнении обучающимися, а также иными субъектами активности требуемых действий по академическому развитию индивида и его социально-коммуникативному, а также психологическому внутреннему росту.

**Ключевые слова:** дружелюбная образовательная среда, дружествен-

ность среды, социально-педагогическая инклюзия, инклюзивное образование, нетипичность, нетипичный обучающийся, социализация, обучение, предиктор

**Для цитирования:** Мельник Ю. В. Роль дружественной образовательной среды в процессе социально-педагогической инклюзии нетипичных обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 153–168. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-153-168.

Original article

THE ROLE OF A FRIENDLY EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF EXCEPTIONAL LEARNERS' SOCIAL AND PEDAGOGICAL INCLUSION

Iuliia V. Melnik

Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, melnik\_stav@mail.ru

**Abstract. Introduction.** The social and pedagogical inclusion of learners is the result of the combinatorial impact of various determinants that affect both the content of the educational process itself and the interactive network of exceptional individual's contacts in his / her interaction with various groups of subjects of teaching and educational activities. A special role in this context belongs to the analysis of the impact of a friendly educational environment on the substantive foundations of the inclusion of exceptional learners from the point of view of both the academic and psychosocial field of activity of the key agents of inclusive education.

**Purpose of the article.** The purpose of this work is to study, within the framework of a foreign theoretical and methodological context, the correlation relationship between the friendliness of the educational environment and the educational, social and intrapersonal results of individual growth and development achieved by each learner in an inclusive group, regardless of his / her possible individual characteristics or distinctive development features.

**Methodology and research methods.** This study is based on the following interrelated methodological approaches: socio-transformational; anthropocentric; subjective; activity. The methodological base included a set of analytical, descriptive and reflective methods of work.

**Research results, discussion.** A friendly educational environment is one of the central factors in ensuring successful social and pedagogical inclusion of exceptional individuals in their performance of a number of academic and socially interactive activities. The friendliness of the teaching and educational environment is the central starting point for the elimination of possible barriers of various origins that arise during the learning and socialization of an exceptional person in the general education system. Friendly behavioral patterns are built on the basis of the practical implementation of a number of

principles for building inclusion (such as, for example, reliance on the value of diversity, centrality on the legal aspects of implementation of joint education of all persons, proximality in relation to each individual in the educational continuum, etc.). Based on the analysis of theoretical frameworks existing in foreign countries, a set of features of the environment (such as dialecticity, flexibility, instrumentality, etc.) that contribute to the comprehensive achievement of the effect of social and pedagogical inclusion for each member of the school community in the educational and social processes of activity is distinguished in the article. The paper outlines the main conditions that contribute to the formation of friendliness of the educational environment as a predictor of the implementation of inclusive activity. A set of some functions that the educational environment implements in the course of exceptional persons' education and socialization (identification, mobilization, status and role and others) is defined in the research.

**Conclusion.** In general the creation of teaching and educational environment in the school that takes into account to the maximum extent the needs and individual capabilities of all subjects of the process of education and upbringing (both directly learners and teachers, as well as other subjects of activity) is today one of the priority areas for the development of modern interethnic politics. In this context, the supporting environment of an educational institution plays a basic functional role when learners, as well as other subjects of activity, perform the required actions for the person's academic development and his social, communicative, as well as psychological inner growth.

**Keywords:** friendly educational environment, friendliness of the environment, social and pedagogical inclusion, inclusive education, exceptionality, exceptional learner, socialization, learning, predictor

**For citation:** Melnik Iu. V. The role of a friendly educational environment in the process of exceptional learners' social and pedagogical inclusion. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):153–168. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-153-168>.

**Введение.** Социально-педагогическая инклюзия обучающихся представляет собой результат комбинаторного воздействия различных детерминант, влияющих как на содержание непосредственно образовательного процесса, так и на интерактивную сеть контактов нетипичного индивида при его взаимодействии с различными группами субъектов учебно-воспитательной деятельности. Под нетипичностью в данном исследовании мы понимаем присутствие внешних либо внутренних индивидуальных характеристик, наличие которых вызывает определенные антагонизмы в сфере полной социально-психологической и педагогической адаптации к требованиям образовательной системы, а также непосредственно

влияет на формирование нетривиального образа «Я — концепции» обучающегося с измененным набором социально-ролевого репертуара. К подобным отклонениям биосоциального порядка могут быть отнесены инвалидность, одаренность, бедность, принадлежность к этническим, религиозным, культурным, лингвистическим меньшинствам и т.д.

Особая роль в этом контексте принадлежит анализу влияния дружественной образовательной среды на содержательные основы инклюзии нетипичных обучающихся с точки зрения одновременно академического и психосоциального поля деятельности ключевых агентов инклюзивного образования. В современной зарубежной педагогике существуют различные интерпретации дружественной образовательной среды. Так, исследователями выделяются социально-политический [22, с. 2022], ценностно-поддерживающий [25, с. 11–13], биоэкологический [16, с. 94–96], социально-культурный [18, с. 585], общественно-идентификационный [17, с. 87–89] и иные подходы к пониманию дружественности учебно-воспитательной среды, позволяющей раскрывать явный и латентный потенциалы каждого ребенка к максимально полной жизни. В этом русле актуализируется значимость анализа дружественной образовательной среды в условиях зарубежных педагогических концептов с точки зрения ее функциональной ресурсности и возможностей для внедрения практик социально-педагогической инклюзии нетипичного обучающегося при освоении им требуемого гносеологического базиса и реализации совокупности социально одобряемых поведенческих паттернов, способствующих успешному включению нестандартного индивида в коллектив сверстников.

**Цель статьи.** В современных условиях существуют различные исследования, посвященные концептуализации идей и смыслов инклюзивного образования [19, с. 633–634; 20, с. 68–69; 23, с. 3–4; 2, с. 98–99; 5, с. 106–107]. Вместе с тем сравнительно мало изучен и представлен вопрос взаимообусловленности дружественности образовательной среды и появляющихся у нетипичных обучающихся в связи с этим возможностей к достижению целостной инклюзии [4, с. 61; 14, с. 2]. На решение обозначенной научно-исследовательской проблемы и направлена данная статья, целью которой является изучение в рамках зарубежных концептуальных представлений корреляционной взаимосвязи дружественности учебно-воспитательной среды и достигаемых при этом учебных, социальных, а также внутриличностных результатов инди-

видуального роста и развития каждым обучающимся в инклюзивной группе, вне зависимости от его возможных индивидуальных характеристик или отличительных особенностей развития. Представленная работа обладает и определенной степенью научной новизны, связанной с аналитикой дружественности в рамках широкой теоретической рамки, затрагивающей вариативные виды возможных особых образовательных потребностей индивидов и не ограничивающейся, как правило, типичным для российских исследователей фокусом только на инвалидности или ОВЗ. Такая позиция позволяет, на наш взгляд, достичь комплексности понимания инклюзии и обеспечить всесторонность конструирования дружелюбности средового пространства для самых различных субъектов инклюзивной деятельности, что позволяет, в свою очередь, создать необходимые предпосылки для построения гармоничного микросоциума образовательной организации в целом.

**Методология и методы исследования.** В основе данного исследования заложен ряд взаимосвязанных друг с другом методологических подходов, формирующих в своем единстве содержание и общую направленность работы:

- социально-трансформационный подход, связанный с сознательным изменением социальной среды протекания вариативных практик реализации учебного процесса (в том числе по системе Монтессори как наиболее эффективной базы для организации инклюзии) в соответствии с академическими, психолого-интерактивными и личностными потребностями конкретного субъекта инклюзивного обучения и воспитания [1, с. 129];
- антропоцентрический подход, выраженный в понимании потребностей каждого участника инклюзивных образовательных отношений как факторов, определяющих содержательную реструктуризацию существующих средовых реалий [7, с. 152–153];
- субъектный подход, находящий свое отражение в осмыслении статусно-ролевой позиции нетипичного обучающегося как активного агента собственной деятельности в ходе освоения требуемого академического базиса и становления диалогового режима со значимыми для него членами ближайшей социальной среды [21, с. 83; 3, с. 218–219];
- деятельностный подход, актуализирующий необходимость соблюдения мотивированной психосоциальной активности всех участников образовательных отношений для обеспечения дружелюбности учеб-

но-воспитательной среды, позволяющей всем индивидам активно включиться в спектр различных видов учебных и внеучебных инициатив [6, с. 55–57].

Одновременно с обозначенной базой подходов при проведении данного исследования были использованы такие ключевые методы, как:

- анализ существующих информационных источников по заявленной проблематике исследования;
- описание основных зарубежных трактовок дружественности образовательной среды в контексте ее факторного влияния на способность субъектов обучения к реализации практик социально-педагогической инклюзии;
- проектирование на основе проанализированных информационных данных ряда дополнительных позиций в отношении проблематики дружественности учебно-воспитательной среды при реализации инклюзивных образовательных практик обучения и социализации нетипичного ребенка.

Обозначенная методология и методы работы служат базовой концептуальной рамкой для анализа существующих реалий зарубежной педагогики в рассматриваемой тематической области.

**Результаты исследования, обсуждение.** Дружественная образовательная среда является одним из центральных факторов обеспечения успешной социально-педагогической инклюзии нетипичных лиц при выполнении ими ряда академических и социально-интерактивных действий. Так, Министерством образования и занятости Мальты процесс вовлечения индивидов с различными видами инаковости в существующие педагогические реалии представляется в системе тесной взаимосвязи с обеспечением для этого благоприятных средовых условий. Дружественность учебно-воспитательной среды является в этом случае центральным пусковым моментом для ликвидации возможных барьеров различного генезиса, возникающих при обучении и социализации нестандартного лица в системе общего образования. Целенаправленная деятельность субъектов инклюзии помогает своевременно идентифицировать и адекватно устранить такие распространенные барьеры в образовательной среде, как: перцептивно-отношенческие сложности коммуникации участников инклюзивного образования, культурно-языковые дилеммы при становлении диалога в инклюзивной группе, трудности организации безбарьерной физической среды в инклюзивном

коллективе, проектно-познавательные проблемы вариативной природы возникновения, системно-организационные и собственно академические затруднения [9, с. 14–19]. Дружественные поведенческие паттерны обучения и воспитания нетипичных лиц способствуют применению на практике ряда принципов реализации инклюзии, среди которых Министерством образования и занятости Мальты выделяются:

- опора на ценность разнообразия;
- антидискриминационная политика и практика деятельности учебного заведения;
- центричность на правовом аспекте реализации инклюзивных стратегий преподавания;
- обязательный фокус на сильных сторонах всех обучающихся, вне зависимости от уровня выраженности их индивидуальных отличительных черт;
- развитие философии мышления и деятельности в рамках универсального дизайна обучения и социализации всех детей;
- конструирование и применение инновационных практик ресурсного сбережения, помогающего достичь комплексности и качества реализации инклюзивной политики, а также практико-ориентированных действий персонала образовательной организации по раскрытию латентного потенциала каждого ученика [10, с. 15].

Наряду с этим, продолжая развивать идеи разработчиков индекса инклюзии (M. Ainscow T. Booth и др.), исследователи Португалии (M. Carvalho и др.) выделяют принцип целостности как ведущий аспект при построении инклюзивной деятельности, в рамках которого развитие дружественности среды в классе следует осуществлять с учетом комплексного анализа контекста функционирования школы, ее ресурсов и протекающих в ее рамках внутренних процессов [11, с. 2–3].

Учет указанного спектра принципов целевого конструирования инклюзии посредством формирования дружественной учебно-воспитательной среды приводит, на наш взгляд, к достижению резильентности конкретно взятого учреждения, которое способно не только преодолевать различные барьеры при формировании инклюзии, но и развиваться в контексте выраженного вектора антропоцентризма при удовлетворении потребностей субъектов в инклюзивной группе. При этом, как отмечают английские исследователи P. Chowbeya и R. Barley, наиболее продуктивно конструировать резильентность одновременно

на различных уровнях: индивидуальном, институциональном, семейном и культуральном [13, с. 418]. Учет резильентности как необходимой основы построения гармоничной образовательной среды отмечается и исследователями Италии. Так, V. Cavioni, I. Grazzani и V. Ornaghi указывают, что для формирования ментального благополучия как условия удовлетворения вариативных потребностей развития всех обучающихся необходимо внедрение в учебный процесс элементов социально-эмоционального обучения, а также достижение регуляции между стратегиями превенции различных рисков и продвижением позитивного микроклимата в среде. При этом в данную деятельность должен быть вовлечен не только персонал школы, но и сообщество в целом, которое является активным агентом формирования политики благополучия каждого участника школьной жизни [12, с. 68–70].

Анализ представленных зарубежных позиций (в таких странах, как Мальта, Португалия, Англия, Италия) в части реализации принципов построения дружественной образовательного пространства как предиктора формирования инклюзии и уровней ее становления свидетельствует, что для практического воплощения всесторонней инклюзии нетипичных лиц существующая учебно-воспитательная среда должна быть гибкой по своему содержанию, а также обладать такими чертами, как:

- диалектичность, выраженная в способности среды системно видоизменяться и достигать качественно нового уровня развития в соответствии с требованиями формальных и неформальных эталонов становления целостного благополучия любой личности, находящейся в образовательной организации;
- инструментальность, связанная с наличием у среды, в которой находится учебное сообщество, ресурса к формированию позитивного состояния индивида в академическом и психосоциальном отношениях;
- адаптивность, характеризующаяся внесением в среду требуемых приспособительных элементов в зависимости от уровня конкретных потребностей лица;
- гибкость, отраженная в способности образовательной среды оперативно и дружелюбно реагировать на различные внешние импульсы и создавать необходимые условия для всестороннего обогащения каждого включенного в нее лица;
- взаимодополняемость, представленная в виде способности среды образовательной организации всесторонне совмещать в себе фор-

мальные и неформальные подходы к обучению и социализации всех детей, которые, в свою очередь, благоприятно влияют на уровень их комплексного развития;

- целевая изменчивость, находящая свое выражение в наличии в рамках образовательной среды динамичного вектора ее устойчивого влияния на личность каждого субъекта инклюзии;
- комплексность, обусловленная экосистемным учетом средового влияния как на отдельного индивида, так и на образовательное сообщество в целом.

С перечисленными выше средовыми характеристиками образовательной организации тесно коррелирует и теоретическая интерпретация дружественности, представленная в исследованиях международных организаций. Так, в работах Всемирного банка отмечается, что для достижения инклюзии каждого индивида проектируемое учебное и социальное сообщество должно быть в обязательной степени доступно для всех без исключения, а также обладать необходимыми адаптивными приспособлениями, позволяющими лицам своевременно компенсировать возможные дефициты физического или социального функционирования за счет применения соответствующих технических средств поддержки [15, с. 19]. Одновременно с этим Организацией экономического сотрудничества и развития фиксируется обязательность присутствия в образовательной среде не только ее физической безбарьерности, но и соответствующего стиля обучения, который отвечает потребностям каждого ученика. В этой связи педагогам, реализующим инклюзивную стратегию обучения и воспитания, следует в сбалансированном режиме демонстрировать сочетание аккомодаций и модификаций в своем преподавании [24, с. 30], так как только за счет комбинаторного единства в приспособлении уже имеющихся способов обучения и одновременного внедрения при этом новых элементов учебно-воспитательной работы со всеми детьми в классе возможно достичь раскрытия потенциала каждого ребенка и обеспечить его академическую, а также социальную успешность. Одновременно с этим, развивая тематику дружелюбности образовательной среды в широком фокусе, представители фонда The Aga Khan Foundation подчеркивают двойную значимость при конструировании практик поддерживающей образовательной среды позитивного эмоционального микроклимата, под которым понимается наличие положительных эмотивных контактов не только обучающихся между

собой, но и с более широким спектром субъектов инклюзии, включая непосредственно учителей, специалистов сопровождения, родителей учеников и администрацию образовательной организации [8, с. 3]. Только в таком подходе возможно достижение дружелюбности учебно-воспитательного пространства, который предоставляет совокупность всех необходимых ресурсов для удовлетворения интеллектуальных, этических, эмоциональных, лингвистических и иных потребностей индивидов.

Обозначенные постулаты, на наш взгляд, обладают абсолютной значимостью, поскольку все указанные компоненты являются значимой частью проектирования дружелюбности средового пространства, служащего, в свою очередь, базовым предиктором для становления успешной социально-педагогической инклюзии нетипичного обучающегося в выполнении им ряда академических и социальных инициатив. Наряду с этим нам представляется необходимым выделить совокупность определенных функций, которые несет в себе дружелюбная образовательная среда, поскольку по своей семантике они тесным образом пересекаются с перспективными результатами обучения и социализации нестандартных лиц в условиях их учебной и социокультурной вовлеченности. К таким функциям относятся:

- идентификационная, проявляющаяся в своевременном выявлении явных и скрытых перспектив академического и социального роста особенных лиц, а также нахождении способов максимально возможного нивелирования их слабых сторон;
- мобилизационная, позволяющая усилить ресурсы каждого индивида для продуктивной реализации его коммуникативно-креативного, социализационного, копингового и непосредственно учебного потенциала деятельности;
- антивиктимная, формирующая способность индивида сознательно дистанцироваться от роли жертвы в стрессогенной ситуации и занимать субъектную позицию при решении возникающих академических и социально-интерактивных сложностей;
- статусно-ролевая, характеризующаяся конструированием у любого лица, включая нетипичного, набора устойчивых ролевых моделей поведения не только предписанного, но и достигаемого характера, дающего возможность каждому участнику образовательных отношений чувствовать себя независимым субъектом собственной жизни;
- мотивационная, обусловленная выработкой у всех участников образо-

вательных отношений необходимого уровня личностных намерений к осознанной деятельности по качественной оптимизации персональной траектории академической и жизненной успешности;

- аксиологическая, детерминированная безусловным признанием ценности инклюзии, паритетности и разнообразия при выполнении учебных задач образовательного сообщества и формировании его групповой сплоченности, направленной при этом в обязательном порядке на обеспечение благополучия каждого члена инклюзивного коллектива;
- информационно-просветительская, выраженная в построении продуктивных практик социально-педагогической инклюзии в глобальном общественном контексте и масштабировании на международном уровне лучших эталонов реализации инклюзивной стратегии обучения и воспитания нетипичных лиц.

Учет указанных функциональных направлений развития образовательной среды способствует в целом созданию необходимых предпосылок для проектирования необходимого алгоритма шагов по построению ориентированной на потребности человека инклюзивной практики обучения и воспитания всех лиц в целостном учебно-воспитательном пространстве, направленном на учет индивидуальных способностей и возможностей каждого субъекта к интериоризации требуемого академического материала и выполнению ряда коммуникативных действий в рамках сети вариативных социальных контактов.

**Заключение.** Создание учебно-воспитательной среды школы, учитывающей в максимальной степени потребности и индивидуальные возможности всех субъектов процесса обучения и воспитания (как непосредственно учеников, так и учителей, а также иных субъектов деятельности) является сегодня одним из приоритетных направлений развития современной межнациональной политики. Понятие дружелюбности образовательной среды отличается на сегодняшний день довольно широкой тематической рамкой, характеризующейся различными смысловыми и идейными позициями международных организаций, а также отдельных авторов в ходе их интерпретации процесса проектирования такого учебно-воспитательного пространства, которое позволяет гибко реагировать на потребности каждого субъекта академической и социальной деятельности и учитывать его индивидуальные запросы при реализации вариативных учебных и внеучебных инициатив. В целом синтез представленных концептуальных трактовок позволяет

сказать, что дружелюбность образовательной среды является одним из ключевых предикторов в формировании всесторонней учебной и коммуникативно-социальной инклюзии каждого лица в коллектив сверстников. Принимающая и поддерживающая среда учебного заведения играет в этом контексте базовую функциональную роль при выполнении обучающимися, а также иными субъектами активности требуемых действий по академическому развитию индивида и его социально-коммуникативному, а также психологическому внутреннему росту, что позволяет повысить потенциальные перспективы всех без исключения лиц для достижения их комплексной успешности не только в рамках конкретных средовых реалий, но и в более широком диапазоне построения продуктивной траектории персонального жизненного маршрута и дальнейшего профессионального становления.

#### Список источников

1. Акулова Е. Г. Трансформация педагогики Монтессори в России и зарубежных странах: от специальной педагогики к инклюзивному образованию // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 1 (41). С. 124–131. doi: 10.23951/2307-6127-2022-1-124-131
2. Горьшинова А. Р., Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 98–110. doi: 10.17223/15617793/453/12
3. Захожая Т. М. Контроль качества обучения с учетом партисипативного подхода как условие развития субъектной позиции студента // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» / выпускающий редактор Ю. Ф. Эльзесер. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2019. С. 218–221 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37059111\\_63135049.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37059111_63135049.pdf) (дата обращения: 18.01.2023).
4. Косарецкий С. Г. Дружелюбная образовательная среда: помогут ли новые слова решению старых проблем? // Журнал EDexpert. 2022. № 3 (19). С. 60–63 [Электронный ресурс]. URL: [http://new.edexpert.ru/pdf/edexpert/magazine/3\(19\)/#60-61/z](http://new.edexpert.ru/pdf/edexpert/magazine/3(19)/#60-61/z) (дата обращения: 17.01.2023).
5. Кутепова Е. Н., Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2. С. 105–110 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-nauchnyh-issledovaniyah/viewer> (дата обращения: 17.01.2023).
6. Попов В. В., Музыка О. А. Конструктивизм ценностного и целерационального аспектов деятельностного подхода к философии инклюзии // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2020. № 1. С. 55–57 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivizm-tsennostnogo-i-tseleratsionalnogo-aspektov-deyatelnostnogo-podhoda-k-filosofii-inklyuzii/viewer> (дата обращения: 18.01.2023).
7. Прудченко Е. А., Дюпина Ю. В., Дизер Я. Э. История понятия «антропоцентризм» в контексте современных размышлений о человеке и цивилизации // Грамота. 2020. Т. 13. Вып. 5. С. 150–154. doi: 10.30853/manuscript.2020.5.29
8. AKF classroom guide to creating an inclusive learning environment UK: Aga Khan Foundation. 2019. 29 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.akf.org.uk/wp-content/uploads/2020/05/AKF-Inclusive-Classroom-Guide-final.pdf> (дата обращения: 18.01.2023).
9. A national inclusive education framework. Malta: Ministry of Education and Employment. 2019. 49 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://meae.gov.mt/en/Public\\_Consultations/MEDE/Documents/](https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/)

MEDE\_Inclusion\_Framework\_A4\_v2.pdf (дата обращения: 18.01.2023).

10. A policy on inclusive education in schools route to quality inclusion. Malta: Ministry of Education and Employment. 2019. 29 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://meae.gov.mt/en/Public\\_Consultations/MEDE/Documents/A%20Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools%20-%20Route%20to%20Quality%20Inclusion%E2%80%8B.pdf](https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/A%20Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools%20-%20Route%20to%20Quality%20Inclusion%E2%80%8B.pdf) (дата обращения: 18.01.2023).

11. *Carvalho M.* Measuring inclusive education in Portuguese schools: adaptation and validation of a questionnaire // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. P. 1–9. doi: of a Questionnaire. doi: 10.3389/educ.2022.812013

12. *Cavioni V.* Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework // *International Journal of Emotional Education*. 2020. Vol. 12 (1). P. 65–82 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251771.pdf> (дата обращения: 11.03.2023).

13. *Chowbey P., Barley R.* Building resilience: young children from minority ethnic backgrounds starting school in a multi-ethnic society // *British Journal of Sociology of Education*. 2022. Vol. 43 (3). P. 415–432. doi: 10.1080/01425692.2022.2030672

14. *Demo H.* In and out of class — what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. P. 1–19. doi: 10.1080/13603116.2021.1904017

15. Equality and inclusion in education in World Bank Projects: persons with disabilities, indigenous peoples, and sexual and gender minorities. Washington, DC: World Bank. 2019. 62 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/590781562905434693/pdf/Equity-and-Inclusion-in-Education-in-World-Bank-Projects-Persons-with-Disabilities-Indigenous-Peoples-and-Sexual-and-Gender-Minorities.pdf> (дата обращения: 18.01.2023).

16. *Hewett R.* Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom // *European Journal of Special Needs Education*. 2017. Vol. 32 (1). P. 89–109. doi: 10.1080/08856257.2016.1254971

17. *Iswari M.* Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education // *Conference Paper "Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability"*. 2019. Vol. 405. P. 86–89. doi: 10.2991/assehr.k.200217.018

18. *Hollinrake S.* Do we practice (or teach) what we preach? Developing a more inclusive learning environment to better prepare social work students for practice through improving the exploration of their different ethnicities within teaching, learning and assessment opportunities // *Social Work Education*. 2019. Vol. 38 (5). P. 582–603. doi: 10.1080/02615479.2019.1593355

19. *Krischler M., Powell J. J. W., Pit-Ten Cate I. M.* What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education // *European Journal of Special Needs Education*. 2019. Vol. 34 (5). P. 632–648. doi: 10.1080/08856257.2019.1580837

20. *Magnússon G., Göransson K., Lindqvist G.* Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2019. Vol. 5 (2). P. 67–77. doi: 10.1080/20020317.2019.1586512

21. *Mtawa N. N.* Human development and community engagement through service-learning: the capacity approach and public good in education. Switzerland: Springer Nature Switzerland. 2019. 263 p. doi:10.1007/978-3-030-34728-4

22. *Nieminen J. H., Pesonen H. V.* Politicising inclusive learning environments: how to foster belonging and challenge ableism? // *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41 (6). P. 2020–2033. doi: 10.1080/07294360.2021.1945547

23. *Rapp A. C., Corral-Granados A.* Understanding inclusive education — a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. P. 1–17. doi: 10.1080/13603116.2021.1946725

24. *Samo V.* A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: findings from the strength through diversity policy survey. OECD Education Working Paper. 2022. No. 284. doi:10.1787/801dd29b-en

25. *Siddiqui F. S.* Building inclusive learning friendly classrooms: need of the hour // *International Journal of Reflective Research in Social Sciences*. 2017. Vol. 1 (1). P. 10–13 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.reflectivejournals.com/download/4/1-1-4.pdf> (дата обращения: 17.01.2023).

## References

1. *Akulova E. G.* Transformacija pedagogiki Montessori v Rossii i zarubezhnyh stranah: ot special'noj pedagogiki k inkluzivnomu obrazovaniju // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2022. Vyp. 1 (41). S. 124–131. doi: 10.23951/2307–6127–2022–1–124–131 [In Rus].
2. *Gorjajnova A. R., Jarskaja-Smirnova E. R.* Inkluzivnoe obrazovanie: obshhestvennoe mnenie i opyt insajderov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 453. S. 98–110. doi: 10.17223/15617793/453/12 [In Rus].
3. *Zahozhaja T. M.* Kontrol' kachestva obuchenija s uchetom partisipativnogo podhoda kak uslovie razvitiya sub#ektnoj pozicii studenta // Sbornik izbrannyh statej po materialam nauchnyh konferencij GNII «Nacrazvities» / vypuskajushhhij redaktor Ju. F. Jel'zesser. SPb.: GNII «Nacrazvities», 2019. S. 218–221 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37059111\\_63135049.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37059111_63135049.pdf) (data obrashhenija: 18.01.2023). [In Rus].
4. *Kosareckij S. G.* Druzheljubnaja obrazovatel'naja sreda: pomogut li novye slova resheniju staryh problem? // Zhurnal EdExpert. 2022. № 3 (19). С. 60–63 [Elektronnyj resurs]. URL: [http://new.edexpert.ru/pdf/edexpert/magazine/3\(19\)/#60–61/z](http://new.edexpert.ru/pdf/edexpert/magazine/3(19)/#60–61/z) (data obrashhenija: 17.01.2023). [In Rus].
5. *Kutepova E. N., Suncova A. S.* Teoreticheskij analiz problemy inkluzivnogo obrazovanija v sovremennyh nauchnyh issledovanijah // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2. С. 105–110 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskij-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-nauchnyh-issledovaniyah/viewer> (data obrashhenija: 17.01.2023). [In Rus].
6. *Popov V. V., Muzyka O. A.* Konstruktivizm cennostnogo i celeracional'nogo aspektov dejatel'nostnogo podhoda k filosofii inkluzii // Medicina. Sociologija. Filosofija. Prikladnye issledovanija. 2020. № 1. S. 55–57 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivizm-tsennostnogo-i-tseleratsionalnogo-aspektov-deyatelnostnogo-podhoda-k-filosofii-inklyuzii/viewer> (data obrashhenija: 18.01.2023). [In Rus].
7. *Prudchenko E. A., Djupina Ju. V., Dizer Ja. Je.* Istorija ponjatija «antropocentrizm» v kontekste sovremennyh razmyshlenij o cheloveke i civilizacii // Gramota. 2020. T. 13. Vyp. 5. С. 150–154. doi: 10.30853/manuscript.2020.5.29 [In Rus].
8. AKF classroom guide to creating an inclusive learning environment UK: Aga Khan Foundation. 2019. 29 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.akf.org.uk/wp-content/uploads/2020/05/AKF-Inclusive-Classroom-Guide-final.pdf> (дата обращения: 18.01.2023).
9. A national inclusive education framework. Malta: Ministry of Education and Employment. 2019. 49 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://meae.gov.mt/en/Public\\_Consultations/MEDE/Documents/MEDE\\_Inclusion\\_Framework\\_A4\\_v2.pdf](https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/MEDE_Inclusion_Framework_A4_v2.pdf) (дата обращения: 18.01.2023).
10. A policy on inclusive education in schools route to quality inclusion. Malta: Ministry of Education and Employment. 2019. 29 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://meae.gov.mt/en/Public\\_Consultations/MEDE/Documents/A%20Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools%20-%20Route%20to%20Quality%20Inclusion%20E2%80%8B.pdf](https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/A%20Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools%20-%20Route%20to%20Quality%20Inclusion%20E2%80%8B.pdf) (дата обращения: 18.01.2023).
11. *Carvalho M.* Measuring inclusive education in Portuguese schools: adaptation and validation of a questionnaire // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. P. 1–9. doi: of a Questionnaire. doi: 10.3389/educ.2022.812013
12. *Cavioni V.* Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework // International Journal of Emotional Education. 2020. Vol. 12 (1). P. 65–82 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251771.pdf> (дата обращения: 11.03.2023).
13. *Chowbey P., Barley R.* Building resilience: young children from minority ethnic backgrounds starting school in a multi-ethnic society // British Journal of Sociology of Education. 2022. Vol. 43 (3). P. 415–432. doi: 10.1080/01425692.2022.2030672
14. *Demo H.* In and out of class — what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway // International Journal of Inclusive Education. 2021. P. 1–19. doi: 10.1080/13603116.2021.1904017
15. Equality and inclusion in education in World Bank Projects: persons with disabilities, indigenous peoples, and sexual and gender minorities. Washington, DC: World Bank. 2019. 62 p. [Электронный ресурс]. URL: [167](https://documents1.worldbank.org/curated/en/590781562905434693/pdf/Equity-</a></li>
</ol>
</div>
<div data-bbox=)

- and-Inclusion-in-Education-in-World-Bank-Projects-Persons-with-Disabilities-Indigenous-Peoples-and-Sexual-and-Gender-Minorities.pdf (дата обращения: 18.01.2023).
16. *Hewett R.* Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom // *European Journal of Special Needs Education.* 2017. Vol. 32 (1). P. 89–109. doi: 10.1080/08856257.2016.1254971
  17. *Iswari M.* Friendly inclusive environment toward learning in inclusive education // Conference Paper “Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability”. 2019. Vol. 405. P. 86–89. doi: 10.2991/assehr.k.200217.018
  18. *Hollinrake S.* Do we practice (or teach) what we preach? Developing a more inclusive learning environment to better prepare social work students for practice through improving the exploration of their different ethnicities within teaching, learning and assessment opportunities // *Social Work Education.* 2019. Vol. 38 (5). P. 582–603. doi: 10.1080/02615479.2019.1593355
  19. *Krischler M., Powell J. J. W., Pit-Ten Cate I. M.* What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education // *European Journal of Special Needs Education.* 2019. Vol. 34 (5). P. 632–648. doi: 10.1080/08856257.2019.1580837
  20. *Magnússon G., Göransson K., Lindqvist G.* Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy.* 2019. Vol. 5 (2). P. 67–77. doi: 10.1080/20020317.2019.1586512
  21. *Mtawa N. N.* Human development and community engagement through service-learning: the capacity approach and public good in education. Switzerland: Springer Nature Switzerland. 2019. 263 p. doi:10.1007/978-3-030-34728-4
  22. *Nieminen J. H., Pesonen H. V.* Politicising inclusive learning environments: how to foster belonging and challenge ableism? // *Higher Education Research & Development.* 2022. Vol. 41 (6). P. 2020–2033. doi: 10.1080/07294360.2021.1945547
  23. *Rapp A. C., Corral-Granados A.* Understanding inclusive education — a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective // *International Journal of Inclusive Education.* 2021. P. 1–17. doi: 10.1080/13603116.2021.1946725
  24. *Samo V.* A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: findings from the strength through diversity policy survey. OECD Education Working Paper. 2022. No. 284. doi:10.1787/801dd29b-en
  25. *Siddiqui F. S.* Building inclusive learning friendly classrooms: need of the hour // *International Journal of Reflective Research in Social Sciences.* 2017. Vol. 1 (1). P. 10–13 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.reflectivejournals.com/download/4/1-1-4.pdf> (дата обращения: 17.01.2023).

### **Информация об авторе**

Ю. В. Мельник — кандидат педагогических наук, аналитик

### **Information about the author**

Iu. V. Melnik — PhD (Education), Analyst

Статья поступила в редакцию 03.02.2023; одобрена после рецензирования 17.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 03.02.2023; approved after reviewing 17.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 169–185.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 169–185.

Научная статья  
УДК 378  
doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-169-185

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЭГ В ОБРАЗОВАНИИ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ



М. В. Максимова

Мария Васильевна Максимова<sup>1</sup>, Хажмухамед Харабиевич  
Этуев<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

<sup>1</sup> mvmaksimova@fa.ru

<sup>2</sup> kkehtuev@fa.ru



Х. Х. Этуев

**Аннотация.** В последние годы в образовательных исследованиях широкое применение получили результаты электроэнцефалографии (ЭЭГ) для оценки и мониторинга психоэмоционального состояния, обучающегося во время обучения. Возможность применения ЭЭГ в российских научных исследованиях для повышения эффективности учебного процесса привела нас к необходимости анализа международных тенденций их применения в образовательных целях. Целью статьи является анализ зарубежного опыта для проведения исследований с применением ЭЭГ в сфере высшего образования в России. Проведен систематический анализ научных публикаций на английском языке, посвященных применению ЭЭГ в образовательных целях и исследований в высшем образовании за период с 2011 по 2021 год. Анализ показал значительный рост образовательных исследований, посвященных применению ЭЭГ с 2016 года для изучения влияния новых методов и технологий обучения на эффек-

тивность учебного процесса. Однако требуется больше практических исследований с количественным анализом результатов экспериментов. Обзор научных публикаций показал, что ЭЭГ предоставляют относительно точные когнитивные и эмоциональные показатели по каждому обучающемуся, при этом необходимо сопоставлять данные ЭЭГ с результатами диагностики, полученными другими методами и инструментами. На основе полученных данных были предложены рекомендации по применению ЭЭГ-гарнитур в российских научных исследованиях в области высшего образования, в частности для оценки влияния онлайн-обучения на психоэмоциональное состояние обучающихся.

**Ключевые слова:** высшее образование, электроэнцефалография, ЭЭГ-гарнитур в образовании, образовательная технология, систематический анализ

**Для цитирования:** Максимова М. В., Этюев Х. Х. Опыт применения ЭЭГ в образовании: анализ зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 169–185. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-169-185.

Original article

EEG HEADSETS APPLICATION EXPERIENCE IN EDUCATION: SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Maria V. Maximova<sup>1</sup>, Khazhmukhamed Kh. Etuev<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Institute for professional qualification and professional retraining of employees, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

<sup>1</sup> mvmaksimova@fa.ru

<sup>2</sup> kkehtuev@fa.ru

**Abstract.** In recent years, the results of electroencephalography (EEG) have been widely used in the educational research to assess and monitor students' mental and emotional state during learning. There is a need for analysis this global trend of EEG headsets application for educational purposes as a perspective on applying it in Russian research and in the classroom to improve the quality of learning in higher education. The possibility of using EEG headsets in Russian scientific research to improve the educational process led us to the need to analyze its international trends in educational field. Thus, this study aimed to identify demand and possibilities to apply and conduct research using EEG-headsets in Russian universities. This study conducted a qualitative systematic analysis of scientific articles on the application of EEG headsets from 2011 to 2021. The analysis showed an increase in research that applied EEG headsets to explore the impact of new pedagogical methods and technologies on the effectiveness of the educational process. However, there is

a need for more practical research that uses quantitative analysis. A review of publications also showed that EEG headsets provide relatively accurate cognitive and emotional data of each student, which is usually difficult to obtain using other methods and tools. Although, for an in-depth analysis, it is necessary to compare the EEG headset data with other results from diverse methods and tools. The study also proposed recommendations for the use of EEG headsets in Russian scientific research in the field of education, specifically to assess the impact of online learning on students' mental and emotional state

**Keywords:** university, electroencephalography, EEG in education, educational technology, systematic literature review

**For citation:** Maximova M. V., Etuev Kh. Kh. EEG headsets application experience in education: systematic literature review. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):169–185. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-169-185>.

### Введение

За последние десять лет индустрия нейротехнологий стала одним из самых перспективных секторов с инвестициями в 7,3 млрд долларов [12]. Среди множества нейротехнологий электроэнцефалография (ЭЭГ) является более распространенным и доступным методом измерения общей электрической активности головного мозга, который применяют в различных сферах: в медицине, экономике, образовании, разработке компьютерных игр, индустрии развлечений и т.д. [3; 10; 29]. В последние годы в научных исследованиях предпочтение отдают портативным ЭЭГ-гарнитурам потребительского класса ввиду их доступной цены, эргономичности, производительности, наличия беспроводных технологий и сухих электродов [22; 29]. В зарубежных образовательных исследованиях ЭЭГ применяют с целью мониторинга эффективности обучения на основе таких данных, как когнитивная нагрузка, концентрация внимания, эмоциональные проявления и т.д. [3; 10; 29].

Количество российских исследований в данной области, особенно связанных с образованием, сравнительно небольшое [3; 6]. Тем самым возникает необходимость в анализе потребности и перспективы применения ЭЭГ в российских научных образовательных исследованиях. Особый интерес для анализа вызывают образовательные организации высшего образования (далее — ООВО), где подобные технологии имеют больше возможностей для применения в исследованиях, апробации и внедрения в обучение.

Исходя из этого, определена цель статьи: анализ зарубежного опыта

для проведения исследований с применением ЭЭГ в сфере высшего образования в России. В рамках анализа были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какова общая исследовательская тенденция применения ЭЭГ в области образования?
2. Какие исследования с применением ЭЭГ проводились со студентами ООВО?
3. Какие перспективы применения ЭЭГ в российских научных исследованиях в области высшего образования?

### **Обзор литературы**

С широким распространением беспроводных ЭЭГ-гарнитур потребительского класса открылись возможности проведения всевозможных исследований и применения их в различных целях [22]. Одним из направлений в исследованиях и применении потребительских ЭЭГ-гарнитур стало образование, поскольку они предоставляют более объективные и содержательные показатели по определению уровня вовлеченности и понимания материала [3; 17; 18; 29].

В образовательном процессе применение ЭЭГ-гарнитур может осуществляться для выявления и своевременной коррекции эмоционального и когнитивного состояния обучающегося, а также для проведения мониторинга когнитивной активности обучающегося во время обучения, чтобы отобрать оптимальные методы и формы подачи учебного материала [3]. Между тем в образовательных целях ЭЭГ-гарнитур применяются при анализе чтения текста и учебных материалов, при проведении интерактивного и электронного обучения, обучения через развлечение, приобретении двигательных навыков и повышении эффективности обучения [29].

В образовательных исследованиях с помощью ЭЭГ-гарнитур в основном измеряют такие когнитивные показатели обучающихся, как внимание и вовлеченность, а также их эмоции [3; 22; 29]. Исследования, направленные на проверку уровня внимания обучающихся во время учебного процесса, измеряют сосредоточенность на выполнении когнитивных задач для оценки и возможной корректировки содержания, формы или методов обучения, например во время прохождения теста по английскому языку [17]. Показатели уровня внимания также могут использоваться в сочетании с анализом таких показателей, как эмоции,

когнитивная нагрузка и успеваемость. Например, в исследованиях изучения различных стилей видеолекций [9] и распознавания эмоций во время обучения рассматривают уровень внимания как показатель интереса и мотивации к обучению, что также влияет на успеваемость [13; 16]. А исследования, измеряющие показатели вовлеченности обучающихся, учитывают различные факторы, такие как удовлетворенность, внимание, удобство использования [10; 29].

Среди небольшого количества российских исследований можно выделить публикации, применяющие метод биологической обратной связи (БОС) для измерения влияния форм представления учебного материала на текущее психическое состояние обучающихся [1; 2] или для коррекции состояния психоэмоционального напряжения у обучающихся [4]. Другие интересные исследования связаны с анализом перспектив развития и проблемы применения нейротехнологий в образовании России [3; 5].

### **Методология и методы исследования**

Для выявления тенденций развития применения ЭЭГ-гарнитур в образовательных целях был проведен качественный систематический анализ научных статей, написанных на английском языке за период с 2011 по 2021 год. Поиск публикаций проводился в июне 2021 года с ключевыми словами *neuroeducation* и *electroencephalography AND education*.

Отбор статей осуществлялся по названиям и аннотациям, в которых была указана необходимая тематика и интересующие нас направления исследования в области образовательной нейробиологии и применения ЭЭГ-гарнитур в области образования. Критерии отбора статей были следующими:

- рассматривает образовательную нейробиологию и (или) описывает практику применения ЭЭГ-гарнитур в области образования;
- описывает применение ЭЭГ-гарнитур для содействия повышению эффективности обучения или оценки влияния определенных методов, форм или средств на процесс обучения;
- написана на английском языке и опубликована в период с 2011 по 2021 год;
- опубликована в одной из отобранных библиографических онлайн-баз данных;
- является научной публикацией.

На первом этапе систематического анализа найдено 637 научных

статей. Далее была проведена оценка статей по пяти критериям, в результате которой общее количество статей сократилось до 53 (табл. 1).

**Таблица 1**

**Ключевые слова и этапы отбора научных статей**

Ключевые слова	База данных	Кол-во на 1-м этапе	Кол-во на 2-м этапе
neuroeducation	ScienceDirect	42	1
	Scopus	28	3
	SpringerLink	12	3
	Web of Science	22	4
	Wiley Online	44	1
electroencephalography (EGG)	Oxford Academy	19	1
	ScienceDirect	122	8
electroencephalography AND education	BERA	8	4
	Scopus	33	5
	SpringerLink	133	4
	Springer Professional	145	1
	Web of Science	9	3
	Neuroeducation, electroencephalography AND education	Google Scholar	20
<b>Итого</b>		<b>637</b>	<b>53</b>

Для ответа на первый исследовательский вопрос и выявления общей исследовательской тенденции применения ЭЭГ-гарнитур в области образования все отобранные публикации были проанализированы по семи категориям: 1) методология исследования (качественный/количественный/смешанный анализ); 2) тип исследования (теоретическое/практическое); 3) целевая аудитория (школьники / студенты ООВО / учителя / взрослые разных возрастов); 4) вид нейротехнологии, применяемой в исследовании; 5) страна; 6) год публикации (2011–2021 годы); 7) журнал.

Для ответа на второй исследовательский вопрос было отобрано 18 статей, относящихся к высшему образованию, которые были проанализированы по четырем категориям: 1) цели исследования; 2) количество испытуемых; 3) критерии оценивания испытуемых; 4) основные результаты.

### Результаты исследования

Какова общая исследовательская тенденция применения ЭЭГ-гарнитур в области образования?

Общая исследовательская тенденция применения ЭЭГ-гарнитур в области образования показывает рост интереса с 2016 года, а самое большое количество публикаций приходится на 2018 год (рис. 1). В целом за последние десять лет количество публикаций стабильно увеличивалось за исключением небольшого спада в 2016 и 2020 годах. В 2011 году не было статей, удовлетворяющих нашим критериям.

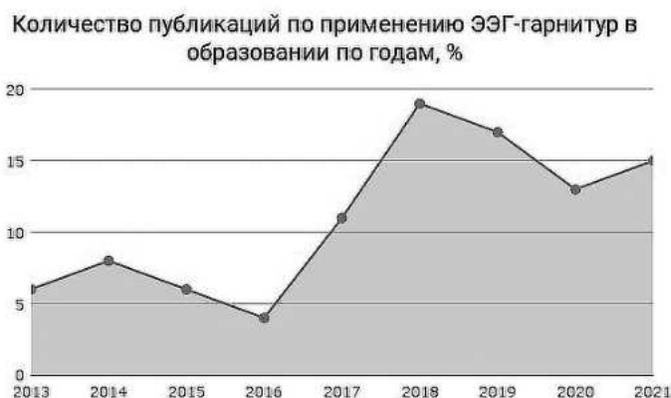


Рисунок 1. Количество публикаций по применению ЭЭГ-гарнитур в образовании по годам, %

Основными методами исследования во многих публикациях были качественный (47%) и смешанный анализы (43%), которые, в свою очередь, чаще носили практико-ориентированный характер. Значительно меньше публикаций с количественным анализом. Однако для получения общего представления о ситуации применения ЭЭГ-гарнитур в образовательных целях и предоставления статистических доказательств их эффективности в обучении необходимо увеличить количество публикаций с количественным анализом (рис. 2).

По целевой аудитории в исследованиях значительно доминируют студенты ООВО. За ними следуют школьники, в частности ученики средних классов. Исследований с другими категориями целевой аудитории намного меньше (рис. 3).

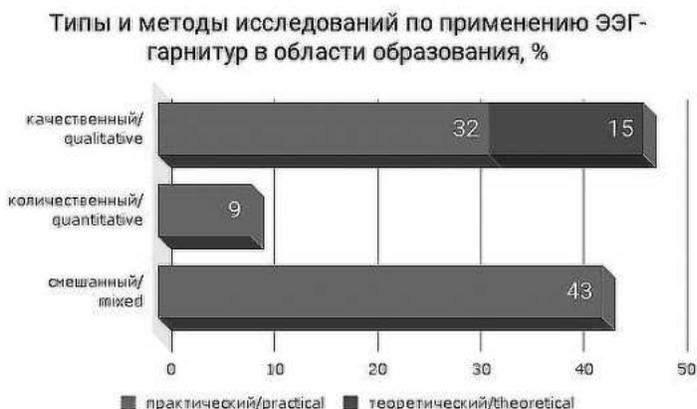


Рисунок 2. Типы и методы исследований по применению ЭЭГ-гарнитур в области образования, %

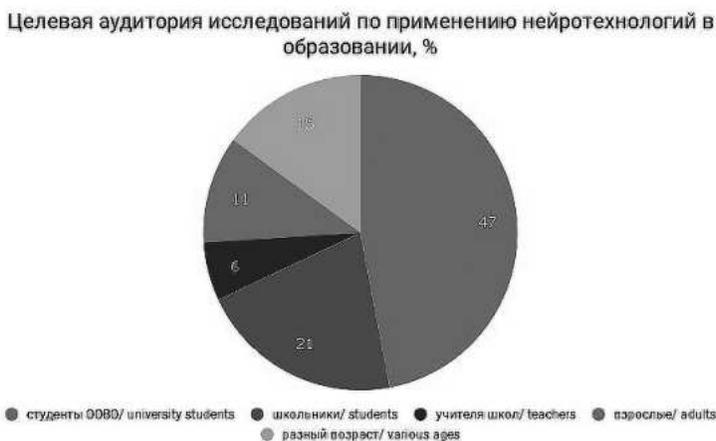


Рисунок 3. Целевая аудитория исследований по применению нейротехнологий в образовании, %

Анализ ЭЭГ-гарнитур, использованных в публикации, показал, что в большинстве исследований они не применялись (28%) или не указывались (26%). Среди тех, кто указал бренд ЭЭГ-гарнитур, большинство применяли NeuroSky (21%).

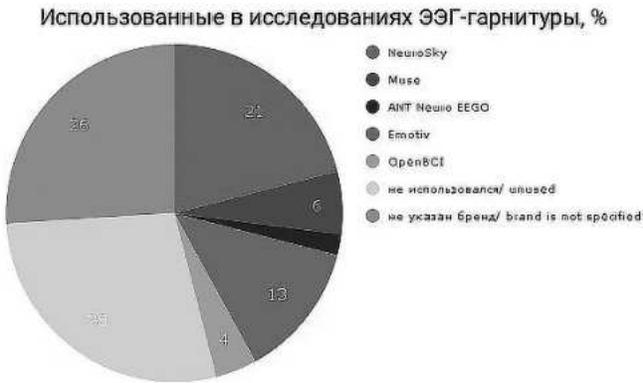


Рисунок 4. Использованные в исследованиях ЭЭГ-гарнитуры, %

Публикации представлены из 28 стран, где семь из них являлись коллективной публикацией из двух или трех стран. Больше всего публикаций из Китая (23%), где исследования мозга стали одним из основных направлений политики страны в ходе реализации 15-летнего проекта Brain Science and Brain-Inspired Intelligence (2016–2030 годы) [20]. На втором месте по публикациям — США (13%), которые с 2013 года являются одним из лидеров в области научных исследований и разработок по исследованию человеческого мозга по программе «Исследования мозга в рамках инициативы по продвижению инновационных нейротехнологий» (BRAIN). Другими лидерами в этой области являются страны Европейского союза (ЕС) и Япония, которые также запустили проекты по исследованию человеческого мозга с 2013 года. ЕС реализует проект «Человеческий мозг», а Япония — проект по картированию головного мозга с помощью интегрированных нейротехнологий для изучения болезней (Brain MINDS). Однако было найдено небольшое количество статей по применению ЭЭГ-гарнитур в области образования из разных стран ЕС и ни одной из Японии (рис. 5). Таким образом, начало государственной поддержки стран содействовало повышению активности исследований и развитию данной области, что видно на рисунке 1 в 2014 году.

При поиске взаимосвязи применяемых нейротехнологий в странах была выявлена большая корреляция научных статей из Китая и ЭЭГ-гарнитуры NeuroSky (рис. 6). В американских статьях отдают пред-

почтение ЭЭГ-гарнитуре Muse, а Emotiv EPOC имеет более широкую географию применения.

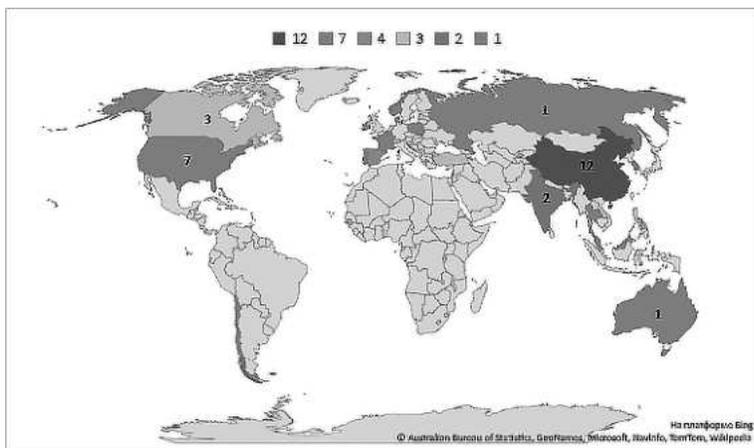


Рисунок 5. Количество публикаций по применению ЭЭГ-гарнитур в образовании по странам

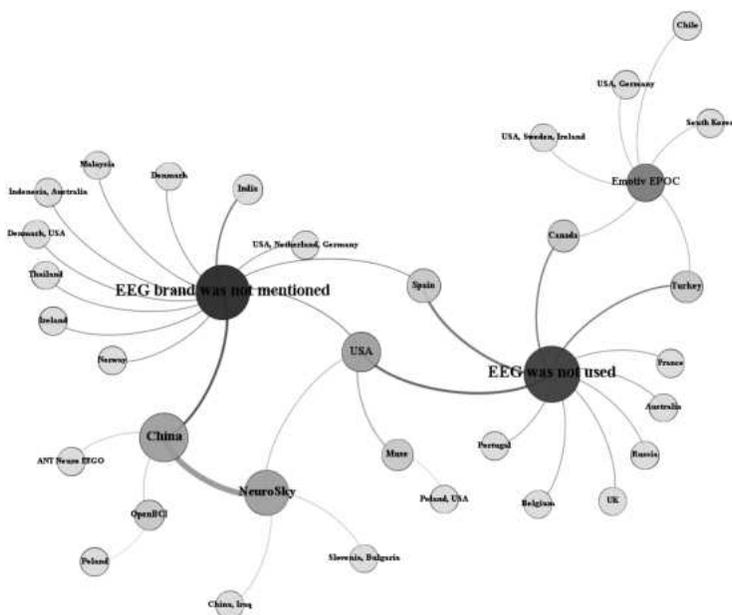
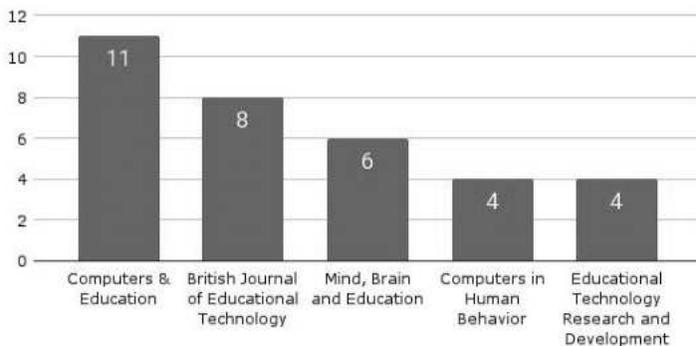


Рисунок 6. Взаимосвязь публикаций между странами и применяемыми ЭЭГ-гарнитурами

Отобранные статьи были опубликованы в 41 международном журнале. В топ вошли крупные научные журналы в области образовательных технологий, такие как Computers & Education, British Journal of Educational Technology, и журнал в области исследований мозга в образовании Mind, Brain, and Education (рис. 7).



*Рисунок 7. Топ-5 зарубежных журналов по публикациям о применении ЭЭГ-гарнитур в образовании, %*

Какие исследования с применением ЭЭГ-гарнитур проводились с участием студентов ООВО?

Всего 18 публикаций по применению ЭЭГ-гарнитур имели целевую аудиторию студентов ООВО. Участники исследований различаются по количеству (от 10 до 200), уровню образования и специальности, но данные показатели не являлись критичным для исследования. В некоторых исследованиях также устанавливали необходимые критерии для испытуемых студентов, например знание английского языка [16; 18; 21; 28], отличное владение компьютером [15] и хорошее зрение [18].

В проанализированных научных статьях заметна тенденция применения ЭЭГ-гарнитур для измерения психоэмоциональных показателей студентов и их влияния на эффективность учебного процесса во время онлайн-обучения [8; 9; 14; 21; 25]. К примеру, с помощью ЭЭГ-гарнитур измеряют влияние стилей видеолекций в онлайн-обучении на образовательные результаты студентов, где в исследовании лучший результат показали просмотр видео записанных лекций и видео «картинка в картинке» [9]. Также в исследованиях сравнивают стратегии обучения при просмотре видеолекций: например, на занятиях по английскому языку

наибольшие показатели по мотивации, вовлеченности и успеваемости студентов показали стратегии самостоятельного объяснения и взаимобучения [21].

Основным показателем измерения в исследованиях, применяющих ЭЭГ-гарнитуры, является уровень внимания во время обучения для различных целей. Например, для установления взаимосвязи между вниманием и эмоциями при просмотре видеороликов во время аудиторных занятий [14], для определения, когда и где обучающийся совершает ошибки [28], или для выявления факторов внимательности студентов и их влияния на результаты обучения [17]. В электронной среде обучения применение системы контроля внимания с помощью сигналов ЭЭГ-гарнитур особенно важно, поскольку в такой среде преподавателям сложно контролировать и определять внимание обучающихся [8; 17; 25]. Использование биосигналов мозговых волн может позволить своевременно предоставить обратную связь для возможности обучающимся увидеть изменения в своем физиологическом состоянии в процессе обучения [25].

Исследования с помощью ЭЭГ-гарнитур также рассматривают и сравнивают применение различных методов и стратегий в обучении для выявления влияния на результативность обучения и отношение студентов к ним. К примеру, исследование о влиянии позитивных эмоций показало повышение концентрации внимания, мотивации и успеваемости [13]. Исследование роли многозадачности на когнитивную нагрузку и ее удержания у студентов выявили потерю результатов обучения и удержания внимания [19]. А изучение влияния окружающей среды (например, тепловой режим в помещении) не выявило прямого влияния на успеваемость студентов, но показало увеличение нагрузки на выполнение задания [15].

В других исследованиях рассматривается применение различных технологий в обучении. Например, предоставление учебного материала в виртуальной реальности показало высокие результаты теста на полученные знания, но при чтении материала в таком формате требуется больше когнитивных усилий [7]. Другое исследование не выявило разницу успеваемости обучающихся в традиционной и виртуальной учебной реальности [26]. ЭЭГ-гарнитуры также применяют с машинным обучением для прогноза эффективности адаптивного онлайн-обучения [24], с социально-вспомогательным роботом для измерения произво-

длительности студентов во время персонализированного обучения [27] и с образовательной игрой для измерения когнитивного и эмоционального состояния при трудностях [11]. В исследовании с применением технологии распознавания речи в текст результаты выявили положительное влияние на успеваемость, внимание и медитацию, поскольку студенты получали инструкции в вербальной и визуальной форме [23].

Каковы перспективы применения ЭЭГ-гарнитур в российских научных исследованиях в области высшего образования?

Исходя из полученных результатов, перспективой применения ЭЭГ-гарнитур в российских научных исследованиях в области высшего образования является решение учебных задач по повышению эффективности обучения, особенно в онлайн-обучении. В настоящее время в связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в мире и в целом для удобства реализации процесса обучения увеличивается количество предоставляемых учебных материалов в онлайн-формате, что порождает острую необходимость в оценке их качества и эффективности. В частности, исследования с применением ЭЭГ-гарнитур могут помочь в корректировке учебного материала, подборе оптимальных методов, форм представления и подачи учебного онлайн-материала. Примерами могут быть исследования с измерением уровня внимательности и вовлеченности обучающихся при просмотре онлайн-курсов с целью выявления причин ошибок, затруднения и потери интереса у обучающихся [17; 28].

Важным также является получение обратной связи от обучающихся об онлайн-обучении, что требует проведения мониторинга и оценки влияния на когнитивные особенности студентов и их эмоционального состояния. К примеру, в исследованиях применяют БОС для анализа эмоционального и психического состояния обучающегося во время обучения, которые могут быть полезны не только преподавателям, но и им самим [1; 2; 4; 25].

Актуальным для российских ООВО может быть проведение прикладных исследований по внедрению ЭЭГ-гарнитур для персонализированного обучения [6; 5]. В зарубежных статьях была выявлена тенденция применения ЭЭГ-гарнитур для определения влияния психоэмоциональных показателей на результативность обучения и использования в разработке адаптивного персонализированного обучения. Аналогичные исследования для сравнения можно провести в российских ООВО [9; 13; 19; 27; 28].

На основе данных ЭЭГ-гарнитур можно выявить, в чем обучающи-

еся затрудняются, какие формы, методы, содержание и визуализация предпочтительнее для предоставления качественного и персонализированного онлайн-обучения.

### **Заключение**

Проведенное исследование демонстрирует рост образовательных исследований с применением ЭЭГ-гарнитур. Основной тенденцией в зарубежных публикациях является анализ психоэмоционального состояния студентов ООВО при применении новых методов и технологий в обучении, в частности в онлайн-обучении. Перспективными направлениями для российских научных исследований может быть применение ЭЭГ-гарнитур для построения онлайн-обучения и персонализированного обучения на основе полученных психоэмоциональных показателей. Данные направления особенно актуальны, поскольку в настоящее время они легче поддаются корректировке и могут подстраиваться под результаты различных показателей, в том числе и ЭЭГ-гарнитур. Оптимальным методом при проведении исследований является количественный анализ с практическим подходом и применением дополнительных инструментов (например, опрос, самоотчет, гаджеты для отслеживания взгляда и др.) и различных показателей (затруднение, невнимательность, незаинтересованность и др.) для получения более подробных и развернутых данных. Помимо этого, возможно измерение влияния на студентов ООВО и их отношение к новым технологиям в обучении — например, в виртуальной реальности — компьютерных симуляторов и сравнение их с традиционными занятиями без применения интерактивных технологий. Применение ЭЭГ-гарнитур в образовательных исследованиях (например, измерение и анализ результативности обучения, потребностей и затруднения обучающихся) является также актуальным и перспективным для российского научного сообщества. Таким образом, авторы надеются, что полученные результаты проведенного исследования могут помочь российским исследователям при выборе темы, инструментов и разработке структуры проведения исследования.

### **Список источников**

1. Абабкова М. Ю., Леонтьева В. Л. Исследование эмоционального состояния студентов на основе метода биологической обратной связи // Образование и наука. 2017. № 19 (7). С. 60–76.
2. Абабкова М. Ю., Леонтьева В. Л. Опыт применения метода биологической обратной связи для оценки текущего психологического состояния студентов в ходе учебного процесса // Живая

психология. 2018. № 5 (1). С. 33–48.

3. Гнедых Д. С. Тенденции и перспективы использования нейрокомпьютерных интерфейсов в образовании // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 108–129.

4. Горелик С. Г., Ковалева О. Л., Гаврилова А. А. и др. Оценка эффективности методики коррекции психоэмоционального состояния студентов медицинского института // Научный результат. Медицина и фармация. 2017. Т. 3, № 3. С. 65–74.

5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Контуры реализации нейротехнологий в образовании // Cognitive Neuroscience 2020: материалы международного форума, 11–12 декабря 2020 г., Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2021. С. 73–75 [Электронный ресурс]. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/95459/1/978-5-7996-3178-9\\_2021\\_015.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/95459/1/978-5-7996-3178-9_2021_015.pdf) (дата обращения: 21.02.2022).

6. Костромина С. Н., Гнедых Д. С. Нейронаука в системе профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4. С. 8–29.

7. Vaceviciute S., Terkildsen T., Makransky G. Remediating learning from non-immersive to immersive media: Using EEG to investigate the effects of environmental embeddedness on reading in Virtual Reality // Computers & Education. 2021. Vol. 164. P. 104–122.

8. Chen C. M., Wang J. Y., Yu C. M. Assessing the attention levels of students by using a novel attention aware system based on brainwave signals // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48, no. 2. P. 348–369.

9. Chen C. M., Wu C. H. Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance // Computers & Education. 2015. Vol. 80. P. 108–121.

10. Fontanillo Lopez C. A., Li G., Zhang D. Beyond Technologies of Electroencephalography-Based Brain-Computer Interfaces: A Systematic Review From Commercial and Ethical Aspects // Frontiers in Neuroscience. 2020. Vol. 14. P. 1–23.

11. Ghali R., Ouellet S., Frasson C. LewiSpace: An Exploratory Study with a Machine Learning Model in an Educational Game // Journal of Education and Training Studies. 2016. Vol. 4, no. 1. P. 192–201.

12. Global NeuroTech Industry Investment Digest 2021 // NeuroTech Analytics. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://analytics.neurotech.com/neurotech-investment-digest.pdf> (дата обращения: 08.07.2022).

13. Huang Y. M., Liu M. C., Lai C. H., et al. Using humorous images to lighten the learning experience through questioning in class // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48, no. 3. P. 878–896.

14. Izquierdo V., Garrigues M. L. Neurocommunicative methodologies: attention and emotion of the audiovisual story in the classroom // Multidisciplinary Journal for Education, Social and technological sciences. 2019. Vol. 6, no. 1. P. 89–114.

15. Kim H., Hong T., Kim J., et al. A psychophysiological effect of indoor thermal condition on college students' learning performance through EEG measurement // Building and Environment. 2020. Vol. 184. P. 1–13.

16. Lai C. H., Liu M. C., Liu C. J., et al. Using positive visual stimuli to lighten the online learning experience through in class questioning // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2016. Vol. 17, no. 1. P. 23–41.

17. Liu N. H., Chiang C. Y., Chu H. C. Recognizing the degree of human attention using EEG signals from mobile sensors // Sensors. 2013. Vol. 13, no. 8. P. 10273–10286.

18. Makransky G., Terkildsen T. S., Mayer R. E. Role of subjective and objective measures of cognitive processing during learning in explaining the spatial contiguity effect // Learning and Instruction. 2019. Vol. 61. P. 23–34.

19. Цън Ц., Akbulut Y. Effect of multitasking, physical environment and electroencephalography use on cognitive load and retention // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 92. P. 216–229.

20. Poo M., Du J. L., Ip N. Y., et al. China brain project: basic neuroscience, brain diseases, and brain-inspired computing // Neuron. 2016. Vol. 92, no. 3. P. 591–596.

21. Pi Z., Zhang Y., Zhou W., et al. Learning by explaining to oneself and a peer enhances learners' theta and alpha oscillations while watching video lectures // British Journal of Educational Technology. 2021. Vol. 52, no. 2. P. 659–679.

22. Sawangjai P., Hompoonsup S., Leelaarporn P., et al. Consumer grade EEG measuring sensors as research tools: A review // IEEE Sensors Journal. 2019. Vol. 20, no. 8. P. 3996–4024.

23. Shadiev R., Huang Y. M., Hwang J. P. Investigating the effectiveness of speech-to-text recognition applications on learning performance, attention, and meditation // Educational Technology Research and

Development. 2017. Vol. 65, no. 5. P. 1239–1261.

24. *Sharma K., Papamitsiou Z., Giannakos M.* Building pipelines for educational data using AI and multimodal analytics: A “grey box” approach // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50, no. 6. P. 3004–3031.

25. *Sun J. C. Y., Yeh K. P. C.* The effects of attention monitoring with EEG biofeedback on university students' attention and self-efficacy: The case of anti-phishing instructional materials // *Computers & Education*. 2017. Vol. 106. P. 73–82.

26. *Sun R., Wu Y. J., Cai Q.* The effect of a virtual reality learning environment on learners' spatial ability // *Virtual Reality*. 2019. Vol. 23, no. 4. P. 385–398.

27. *Tsiakas K., Abujelala M., Makedon F.* Task engagement as personalization feedback for socially-assistive robots and cognitive training // *Technologies*. 2018. Vol. 6, no. 2. P. 49.

28. *Wang H., Li Y., Hu X., et al.* Using EEG to Improve Massive Open Online Courses Feedback Interaction // *AIED Workshops*. 2013.

29. *Xu J., Zhong B.* Review on portable EEG technology in educational research // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 81. P. 340–349.

### References

1. *Ababkova M. Ju., Leont'eva V. L.* Issledovanie jemocional'nogo sostojanija studentov na osnove metoda biologicheskoy obratnoj svyazi // *Obrazovanie i nauka*. 2017. № 19 (7). S. 60–76. [In Rus].
2. *Ababkova M. Ju., Leont'eva V. L.* Opyt primeneniya metoda biologicheskoy obratnoj svyazi dlja ocenki tekushhego psihologicheskogo sostojanija studentov v hode uchebnogo processa // *Zhivajaja psihologija*. 2018. № 5 (1). S. 33–48. [In Rus].
3. *Gnedyh D. S.* Tendencii i perspektivy ispol'zovanija nejrokompjuternyh interfejsov v obrazovanii // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2021. № 79. S. 108–129. [In Rus].
4. *Gorelik S. G., Kovaleva O. L., Gavrilova A. A. i dr.* Ocenka jeffektivnosti metodiki korrekcii psihojemocional'nogo sostojanija studentov medicinskogo instituta // *Nauchnyj rezul'tat. Medicina i farmacija*. 2017. T. 3, № 3. S. 65–74. [In Rus].
5. *Zeer Je. E., Symanjuk Je. Je.* Kontury realizacii nejrotehnologij v obrazovanii / *Cognitive Neuroscience 2020: materialy mezhdunarodnogo foruma, 11–12 dekabnja 2020 g., Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta*. 2021. S. 73–75 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/95459/1/978-5-7996-3178-9\\_2021\\_015.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/95459/1/978-5-7996-3178-9_2021_015.pdf) (data obrashhenija: 21.02.2022).
6. *Kostromina S. N., Gnedyh D. S.* Nejronevka v sisteme professional'nogo obrazovanija // *Professional'noe obrazovanie i ryok truda*. 2021. № 4. S. 8–29. [In Rus].
7. *Baceviciute S., Terkildsen T., Makransky G.* Remediating learning from non-immersive to immersive media: Using EEG to investigate the effects of environmental embeddedness on reading in Virtual Reality // *Computers & Education*. 2021. Vol. 164. P. 104–122.
8. *Chen C. M., Wang J. Y., Yu C. M.* Assessing the attention levels of students by using a novel attention aware system based on brainwave signals // *British Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 48, no. 2. P. 348–369.
9. *Chen C. M., Wu C. H.* Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance // *Computers & Education*. 2015. Vol. 80. P. 108–121.
10. *Fontanillo Lopez C. A., Li G., Zhang D.* Beyond Technologies of Electroencephalography-Based Brain-Computer Interfaces: A Systematic Review From Commercial and Ethical Aspects // *Frontiers in Neuroscience*. 2020. Vol. 14. P. 1–23.
11. *Ghali R., Ouellet S., Frasson C.* LewiSpace: An Exploratory Study with a Machine Learning Model in an Educational Game // *Journal of Education and Training Studies*. 2016. Vol. 4, no. 1. P. 192–201.
12. *Global NeuroTech Industry Investment Digest 2021 // NeuroTech Analytics*. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://analytics.neurotech.com/neurotech-investment-digest.pdf> (дата обращения: 08.07.2022).
13. *Huang Y. M., Liu M. C., Lai C. H., et al.* Using humorous images to lighten the learning experience through questioning in class // *British Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 48, no. 3. P. 878–896.
14. *Izquierdo V., Garrigues M. L.* Neurocommunicative methodologies: attention and emotion of the audiovisual story in the classroom // *Multidisciplinary Journal for Education, Social and technological*

- sciences. 2019. Vol. 6, no. 1. P. 89–114.
15. Kim H., Hong T., Kim J., et al. A psychophysiological effect of indoor thermal condition on college students' learning performance through EEG measurement // *Building and Environment*. 2020. Vol. 184. P. 1–13.
  16. Lai C. H., Liu M. C., Liu C. J., et al. Using positive visual stimuli to lighten the online learning experience through in class questioning // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016. Vol. 17, no. 1. P. 23–41.
  17. Liu N. H., Chiang C. Y., Chu H. C. Recognizing the degree of human attention using EEG signals from mobile sensors // *Sensors*. 2013. Vol. 13, no. 8. P. 10273–10286.
  18. Makransky G., Terkildsen T. S., Mayer R. E. Role of subjective and objective measures of cognitive processing during learning in explaining the spatial contiguity effect // *Learning and Instruction*. 2019. Vol. 61. P. 23–34.
  19. Црнџић И., Акбулут Ј. Effect of multitasking, physical environment and electroencephalography use on cognitive load and retention // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 92. P. 216–229.
  20. Poo M., Du J. L., Ip N. Y., et al. China brain project: basic neuroscience, brain diseases, and brain-inspired computing // *Neuron*. 2016. Vol. 92, no. 3. P. 591–596.
  21. Pi Z., Zhang Y., Zhou W., et al. Learning by explaining to oneself and a peer enhances learners' theta and alpha oscillations while watching video lectures // *British Journal of Educational Technology*. 2021. Vol. 52, no. 2. P. 659–679.
  22. Sawangjai P., Hompoonsup S., Leelaarporn P., et al. Consumer grade EEG measuring sensors as research tools: A review // *IEEE Sensors Journal*. 2019. Vol. 20, no. 8. P. 3996–4024.
  23. Shadiev R., Huang Y. M., Hwang J. P. Investigating the effectiveness of speech-to-text recognition applications on learning performance, attention, and meditation // *Educational Technology Research and Development*. 2017. Vol. 65, no. 5. P. 1239–1261.
  24. Sharma K., Papamitsiou Z., Giannakos M. Building pipelines for educational data using AI and multimodal analytics: A "grey box" approach // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50, no. 6. P. 3004–3031.
  25. Sun J. C. Y., Yeh K. P. C. The effects of attention monitoring with EEG biofeedback on university students' attention and self-efficacy: The case of anti-phishing instructional materials // *Computers & Education*. 2017. Vol. 106. P. 73–82.
  26. Sun R., Wu Y. J., Cai Q. The effect of a virtual reality learning environment on learners' spatial ability // *Virtual Reality*. 2019. Vol. 23, no. 4. P. 385–398.
  27. Tsiakas K., Abujelala M., Makedon F. Task engagement as personalization feedback for socially-assistive robots and cognitive training // *Technologies*. 2018. Vol. 6, no. 2. P. 49.
  28. Wang H., Li Y., Hu X., et al. Using EEG to Improve Massive Open Online Courses Feedback Interaction // *AIED Workshops*. 2013.
  29. Xu J., Zhong B. Review on portable EEG technology in educational research // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 81. P. 340–349.

### Информация об авторах

М. В. Максимова — доктор философии по международному сотрудничеству в области развития образования, специалист центра развития профессиональных компетенций и квалификаций

Х. Х. Этуев — заместитель директора

### Information about the authors

M. V. Maximova — Ph.D. in International Educational Development Cooperation, Specialist of the center for the development of professional competences and qualifications

Kh. Kh. Etuev — Deputy director

Статья поступила в редакцию 09.02.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 09.02.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.



Е. В. Разбаева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 186–203.  
Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1, no. 2 (91). P. 186–203.

Научная статья

УДК 372.82

doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-186-203

## **ЦЕННОСТНАЯ ПАРАДИГМА ШКОЛЬНОГО РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА РЕЛИГИИ**

**Екатерина Владимировна Разбаева**

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, [erazbaeva@hse.ru](mailto:erazbaeva@hse.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматривается суть дискурса по проблеме религиозного образования и его функций в содержании школьного образования, определяемых ценностью предмета религии на примере Англии.

В качестве основного метода исследования применяется анализ англоязычной литературы: научных статей, официальных отчетов комиссий по образованию, данных переписи населения, а также нормативно-законодательной документации, касающейся вопросов религиозного образования в Англии.

Указывается, что, с одной стороны, политическая риторика Англии последовательно защищает связь между изучением различных мировоззрений и социальной стабильностью, воспитанием демократических ценностей. Кроме того, подчеркивается ценность религиозного образования как

самоценного аспекта гуманитарного знания.

С другой стороны, уникальность и незаменимость религиозного образования отрицается. Утверждается, что похожие функции на себя могут взять другие гуманитарные предметы или даже самые общие аспекты организации образовательной деятельности. Также ставится под сомнение в целом целесообразность любой попытки сделать стремление к истине (в ее различных формах) целью образования.

В статье также рассматриваются общественно-политические факторы, менявшие повестку дня в отношении целей и задач изучения религии в школе на протяжении XX–XXI веков и их связь с основными аспектами организации религиозного образования.

В конце делается вывод, что тенденция последних лет сместить фокус содержания школьного предмета религии с самой религиозной жизни и воспитательных целей ведет к тому, что трансцендентная ценность религиозного образования все более настойчиво подменяется общеобразовательной и политической. Соответственно, для британского общества становится сложнее найти устойчивые обоснования для изучения религии в школе. Таким образом, непрерывность традиции преподавания религии в школе в последнее время в этой стране ставится под угрозу.

**Ключевые слова:** ценности религиозного образования, преподавание религии в школе, школьная программа Англии, традиции, моральное и духовное развитие личности, религиозное воспитание, конфессиональный подход, мировые религии, религиозная жизнь

**Для цитирования:** Разбаева Е. В. Ценностная парадигма школьного религиозного образования в Англии начала XXI века и ее влияние на теорию и практику преподавания предмета религии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 186–203. doi: 10.24412/2224-0772-2023-91-186-203

Original article

VALUE PARADIGM OF SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN ENGLAND IN THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY  
AND ITS INFLUENCE ON THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE SUBJECT OF RELIGION

**Ekaterina V. Razbaeva**

St. Tikhon Orthodox University for the Humanitie, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, erazbaeva@hse.ru

**Abstract.** The article examines the essence of the discourse on the problem of religious education and its functions in the content of school education, determined by the value of the subject of religion on the example of England.

It is pointed out that, on the one hand, the political rhetoric of England consistently defends the connection between the study of different worldviews

and social stability, recognizes the high role of the study of religion in schools for the consolidation of society, the development of tolerance and respect for different worldviews, and the education of democratic values. In addition, the value of religious education is emphasized as an inherently valuable aspect of humanitarian knowledge.

On the other hand, the uniqueness and indispensability of religious education is denied. It is argued that similar functions can be taken on by other humanitarian subjects (which also carry a certain burden of developing moral qualities, nurturing a sense of social justice) or even the most general aspects of the organization of educational activities. The general expediency of any attempt to make the pursuit of truth (in its various forms) as the goal of education is also questioned.

It is concluded that the tendency of recent years to shift the focus in the content of the discussed discipline from the religious life itself and the goals of nurturing leads to the fact that the transcendental value of religious education is increasingly being replaced by general educational and political ones. Accordingly, it is becoming more difficult for British society to find sustainable justifications for the study of religion in school. Thus, the continuity of the tradition of teaching religion in schools has recently been threatened in the UK.

**Keywords:** values of religious education, teaching religion at school, British school curriculum, traditions, moral and spiritual development of the individual, religious education, confessional approach, world religions, religious life

**For citation:** Razbaeva E. V. Value paradigm of school religious education in England in the beginning of the XXI century and its influence on the theory and practice of teaching the subject of religion. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2023;1(2):186–203. (In Russ.). doi: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-91-186-203>.

## Введение

Дискуссии по поводу ценности религиозного образования и оправданности его места в школьной программе в последние десятилетия особенно многочисленны как в странах Евросоюза, так и в Российской Федерации. Рассмотрим в данной статье на примере Англии суть дискурса по проблеме религиозного образования и его функций в содержании школьного образования, определяемых ценностью предмета религии. В качестве основного метода исследования применим анализ англоязычной литературы — научных статей, официальных отчетов комиссий по образованию, данных переписи населения, а также нормативно-законодательной документации, касающейся вопросов религиозного образования в Англии.

Изначально основную роль в определении ценности, содержания и масштабов религиозного образования в Англии играла англиканская церковь, но ей приходилось учитывать существование в стране других христианских деноминаций. С конца XIX — начала XX века в дело реализации религиозного образования включается государство, создавшее сектор государственных светских школ и унифицировавшее систему преподавания. При этом до начала 60-х ценность религиозного образования не вызывала сомнений, оно воспринималось как необходимое всем гражданам страны, было неотъемлемой частью национального образования и прочно ассоциировалось с христианством. Роль предмета была закреплена в образовательном акте 1944 года [25, с. 213]. В соответствии с законом преподавание религиозного образования в школе официально стало обязательным. Предусматривалось включение двух компонентов: религиозного обучения/воспитания (Religious Instruction), заключавшегося в преподавании религии, в первую очередь христианства [1, с. 68], и практической части — проведения общешкольной молитвы на ежедневной основе.

Во второй половине XX века в диалог о школьном религиозном образовании включились представители других конфессий (ислама, буддизма и др.), что было связано с иммиграционными волнами. В это время начинает проследиваться отход от идеи христианского воспитания на уроках религии в школах на предоставление возможности познакомиться с основами религии в русле научного подхода. До последнего времени преподавание предмета велось в рамках, обозначенных в Акте 1988 года. Согласно Акту, современное религиозное образование — «неконфессиональное, мультирелигиозное», оно преследует скорее общеобразовательные, чем религиозные цели.

К началу XXI века ценность религиозного образования все больше стала подвергаться сомнению. С одной стороны, на изучение религии в школах Англии все еще выделяется значительное количество часов (за 11 лет обучения проводится в среднем около 500 уроков [31, с. 22]), что в контексте анализа всего объема британского образования приравнивает уроки религии по значимости к другим обязательным предметам.

С другой стороны, появились прецеденты, которые подорвали статус религиозного образования в школах. К примеру, с момента прихода к власти в 2010 году коалиционное правительство Д. Кэмерона инициировало ряд образовательных реформ, которые поставили под угрозу

место предмета в учебной программе, в частности Закон об английском бакалавриате и академиях [8]. В стремлении обеспечить всем учащимся доступ и поощрить изучение предметов из списка «английского бакалавриата», «оптимизировать» школьную систему предыдущая учебная программа, более широкая и гибкая, была значительно сокращена. В связи с этим религиозное образование в числе некоторых других предметов не было включено в качестве составной дисциплины.

Отчеты о переписи населения фиксируют снижение доли христиан (с 59,3% в 2011 году до 46,2 в 2021-м [24]) и резкое увеличение граждан «нерелигиозной» категории (с 25,2% в 2011 году до 37,2% в 2021-м [24]), ставшей второй по величине после христиан категорией, на основании чего звучат заявления о появлении нового культурного большинства (не относящих себя ни к какой религии) [32, с. 245]. Некоторое влияние на умы общества обретают представители британской ассоциации гуманистов, продвигающие идею отказа от данного предмета.

Обозначенные выше тенденции дали повод некоторым из религиоведов выдвигать предложения об исключении религиозного образования из школьной программы или о размывании его содержания в других гуманитарных предметах. Подобные инициативы были встречены педагогами с большой настороженностью, а также вызвали дискуссии о том, какую ценность обществу предлагает религиозное образование и как лучше всего обеспечить будущее соответствующего школьного предмета.

### Ценность религиозного образования

Следуя дихотомичной модели классификации ценностей М. Рокича [26, с. 48], религиоведы разносят положительные стороны религиозного образования по двум категориям: терминальные (внутренние, имманентные) и инструментальные ценности. Большая часть аргументов за и против религиозного образования укладывается в эту канву. Рассмотрим, как распределяются взгляды на ценность религиозного образования в современной английской научной литературе.

#### *1. Внутренняя, имманентная ценность религиозного образования.*

Важным, но пока мало раскрытым аргументом в пользу религиозного образования является убежденность в том, что религия обладает внутренней, имманентной, подлинной и вневременной ценностью для развития человека. Фундаментальной (но не единственной) причиной

изучения и обсуждения религий в школах является распространение знаний и взаимопонимания [15, с. 84]. Утверждается, что знание и понимание религий по своей сути имеет ценность как аспект гуманитарного образования, которое должно охватывать все области человеческих знаний и опыта [13, с. 16].

Это сущностная цель религиозного образования касается самой природы человеческого опыта. По мнению исследователя А. Райта [33, с. 26], двойная задача «учиться у» и «узнавать о» религиозных и светских взглядах на мир предлагает онтологические возможности для формирования себя как этического субъекта [10, с. 17] и представляет собой «экзистенциальный» процесс духовного формирования, закладывающий фундамент личности.

Включение религии в образование как общественного блага важно в том числе и в качестве противовеса к практике ограничения целей образования развитием навыков, необходимых для карьеры. Акцент на профессиональных квалификациях и стажировках среди обучающихся 16–19 лет, на способностях учеников быть «гибкими, предприимчивыми экономическими субъектами» [27, с. 442] указывает на проникновение дискурса неолиберализма (особенно явно проявившегося в 2010 году в образовательных реформах [10, с. 19]) и экономической целесообразности во все аспекты системы образования с целью внедрения предпринимательской составляющей. Исследователи, готовые снова и снова подтверждать важность включения религиозного образования в школьную программу, несмотря на многочисленные образовательные реформы, считают, что оно способно формировать дискурс социальной справедливости, который мог бы предоставить альтернативу риторике потребительского материализма и неолиберализма, одержимого категориями продуктивности и эффективности [33, с. 25; 10, с. 19].

## *2. Инструментальная ценность религиозного образования.*

Более подробно и явно обсуждается инструментальная ценность религиозного образования. Изучение религии может рассматриваться как инструмент, работающий на благо отдельных людей и всего общества. Эта ценность может выражаться как в личном (моральное и духовное развитие), так и социально значимом плане (обучение совместной жизни в демократических обществах) [15, с. 29].

### *2.1. Моральное и духовное развитие личности.*

Существенным признанием ценности религиозного образования является убеждение в том, что оно способствует формированию морали, осознанности, способности к рефлексии при взаимодействии с религиозными текстами, а также развитию собственных взглядов на религию и ценности [29, с. 80].

В большинстве согласованных учебных программ и документах, касающихся религиозного образования [22; 23], одной из наиболее важных задач школьного образования объявляется возможность исследовать свой внутренний мир, свои убеждения и ценности [25, с. 220]. Ценность предмета видится в развитии способности у учащихся самостоятельно, информированно и грамотно отвечать на основные вопросы бытия [33, с. 26], а также навыков серьезного взаимодействия с религиями и мировоззрениями, что вносит вклад в их моральное и духовное развитие. В последние годы, по мнению Комиссии по религиозному образованию [4], данная задача выполняется почти исключительно посредством учебного предмета, предполагающего академическое изучение мировоззрений.

В настоящее время предлагается расширить список изучаемых верований за счет включения «аморфных форм религиозности». Эта идея обосновывается необходимостью следовать динамике развития религиозного ландшафта страны, а также правом каждого получить возможность лучше понять свои индивидуальные религиозные чувства [25, с. 221].

В комплексном пособии для классных руководителей религиозного образования «Изучение религии в школе: национальный приоритет» Б. Хилла [12, с. 84] утверждается, что изучение религии может дать молодежи смысл и цель, способствуя их развитию и давая им надежду в хаотичном мире, знакомя с традициями, на которых было выстроено общество. Поиск смысла и чувство принадлежности к определенному сообществу критически необходимы тогда, когда все традиционные источники смысла утратили свою власть, что привело к отрицанию ценности каждого индивидуума.

Исследователи также полагают, что уроки религии помогают ученикам подвергать сомнению устоявшиеся глобальные идеи, способствуют оттачиванию навыков критического мышления. Схожие взгляды транслирует Бюро стандартизации образования, работы с детьми и навыков (Ofsted), которое утверждает, что фокус на исследовательском подходе к предмету в течение последних десятилетий позволил студентам вы-

работать способность задавать вопросы, обсуждать и размышлять, то есть те навыки, которые пригодятся в университетском обучении или в работе [18].

Связь между религиозным образованием и моральным воспитанием также занимает заметное место в формулировании ценности предмета. Одна из целей преподавания этого предмета в Руководстве для религиозного образования от 2000 года предполагает неизбежный контакт с моральными предписаниями, связанными с изучаемой религией: «Изучая проблемы внутри конфессий и между ними, учащиеся учатся понимать и уважать различные религии, убеждения, ценности и традиции (включая этические жизненные позиции) и их влияние на отдельных людей, общества, сообщества и культуры» [21].

Ранее упомянутое Бюро стандартизации образования в отчете от 2007 года [16, с. 17] отмечало позитивный вклад религиозного образования в широкое личное развитие и благополучие. Проведенные инспекции выявили, что треть учеников в начальной школе и две трети в средней показали высокие уровни личного развития благодаря включенности в религиозное образование.

Отмечается также немаловажность роли религиозного образования и в расширении общегуманитарной эрудиции. Оно дает представление о науке, искусстве, литературе, истории и современных местных и глобальных социальных и политических проблемах [7, с. 5].

## *2.2. Социально значимая ценность.*

К социально значимым аргументам в пользу изучения различных религий относят признание принципа свободы религии и повышение терпимости к чужим взглядам и способам жизни в обществе. Размышления о пределах свободы слова и действий человека, участие в дискуссиях содействуют выстраиванию диалога, связывают социальный мир и личность. Кроме того, они потенциально являются средством эффективной межрелигиозной и межкультурной коммуникации в системе плюрализма и демократии. Так, аргументы, подчеркивающие социальную значимость предмета, варьируются от межкультурного взаимопонимания [5, с. 16] к повышению осведомленности о правах человека, включающих принцип свободы вероисповедания или убеждений, и к повышению терпимости к разнообразию [20, с. 88]; сплоченности общества и в последнее время противодействия религиозному экстремизму [19, с. 34; 14, с. 19].

### *2.2.1. Демократические ценности.*

Религиозное образование в современной Англии является частью гражданского и демократического образования. Потенциал для этого проглядывает в некоторых из ожидаемых результатов обучения, заявленных в Руководстве для религиозного образования [21, с. 37]. К ним можно отнести следующие: 1) развитие у учащихся знаний и пониманий христианства и других основных религий, представленных в стране, а также способности реагировать на них; 2) обучение пониманию и уважению различных религий, убеждений, ценностей и традиций.

Предполагается, что обсуждение важнейших общественно важных тем, развитие понимания и уважения плюрализма вероисповеданий в британском обществе может способствовать функционированию успешной плюралистической демократии [10, с. 17], а развитие идентичности посредством религиозного образования можно признать чуть ли не синонимом демократического гражданства [19, с. 54]. Таким образом, ценность предмета состоит также в том, что он способствует продвижению демократических идеалов свободы, терпимости и братства [31, с. 22].

Вместе с тем отмечается, что для реализации этой ценности необходим учет определенных критериев. Во-первых, в рамках курса должно проводиться обсуждение религиозного и культурного плюрализма, использование методов участия учеников (например, в составлении программы, предложении тем, обсуждении личного опыта). Во-вторых, важна опора на объективное изучение, использование общих исследовательских подходов. В дополнение к этому моральное измерение религии должно изучаться в балансе с другими измерениями, без риска навязывания [19, с. 54].

Однако стремление подойти к изучению религии с использованием научно-исследовательских подходов, в свою очередь, может привести к негативным последствиям. В ряде исследований отмечается, что подобное религиозное образование становится неполноценным из-за концептуально вредного теологического эссенциализма и неоправданного включения нерелигиозных мировоззрений в программу курса [2, с. 67].

Помимо того, попытки подогнать религиозное образование под принципы и ценности либеральной демократии также довольно сомнительны. Когда изучение религии переходит от своей естественной религиозной парадигмы (библейско-теологической) к светской или

политической, возникает эпистемологическая путаница [11, с. 44] и даже некий конфликт интересов. Все дисциплины (психология, феноменология и эстетика, естественные науки, философия и др.), с позиций которых изучается религия после эпохи Просвещения, смотрят на нее через собственное понимание того, что есть знание. Так, например, они могут применять феноменологическую, духовно-эмпирическую, философско-концептуальную и др. парадигмы [11, с. 37]. Взгляды этих дисциплин зачастую амбивалентны или даже антагонистичны религии. Получается, что «объективный» подход, прикрываясь категориями различных дисциплин, предлагаемых для изучения религии, оказывается притворно нейтральным и маскирует определенную повестку (светскую, секулярную) [11, с. 36]. Как следствие, для религиозного образования создаются такие условия, в которых вере места не отводится.

### *2.2.2. Развитие толерантности, формирование гармоничного, целостного общества.*

Следующий социально значимый аргумент в пользу религиозного образования связан с идеей социальной сплоченности, вокруг которой вращалась большая часть недавней политики в области здравоохранения и педагогики — в особенности до 2010 года. Она была четко выражена в обновленном руководстве Департамента по делам детей и семьи от 2010 года [9], в котором упоминались обязанность школ способствовать консолидации общества и ценность религиозного образования как ключевого контекста для развития способности у молодежи понимать и положительно относиться к разнообразию, продвижению общих ценностей и борьбе с расизмом и дискриминацией.

Вклад религиозного обучения в развитие осведомленности о религиях и формирование социальной сплоченности был признан Управлением по стандартам в области образования в Великобритании Ofsted [17] и членами Комиссии по религиозному образованию Великобритании. В заключительном отчете комиссии от 2018 года [7, с. 5] отмечалось, что опрошенные ими ученики указывали, что для них ценность предмета заключается в полученных знаниях, которые позволяют им дружить, уважать и проявлять сочувствие к другим, помогают позитивно решать спорные вопросы, справляться с сильными различиями в убеждениях и бросать вызов стереотипам. По заключению комиссии, во все более разнообразном обществе понимание религиозных и нерелигиозных ми-

ровоззрений никогда не было более важным, чем сейчас. Утверждению этого мнения способствовали также и взгляды таких исследователей, как Р. Джексон [29], Л. П. Барнс [2], Дж. Уайт [31] и др.

Стоит отметить, что убеждение в значимости роли религии в консолидации общества и противодействии радикализации религиозных взглядов укладывается в общеевропейскую канву построения безопасного инклюзивного общества и противодействия экстремизму, набравшему обороты в начале XXI века из-за миграционных волн из Азии и Африки, а также политики мультикультурализма, проводимой в странах ЕС. Различные организации в течение последних десятилетий выпускали свои рекомендации, так или иначе затрагивающие религиозное образование. Среди них можно отметить наиболее крупные: Совет Европы, Европейский центр Вергеланда, Бюро по демократическим институтам и правам человека при ОБСЕ; профессиональные ассоциации (Европейский форум для учителей РО) и исследовательские группы (Европейская сеть для РО через контекстуальные подходы — The European Network for Religious Education through Contextual Approaches; REDCo).

В 2007 году ОБСЕ выпустило Толедские руководящие принципы [20], которые сосредотачивают внимание на так называемых проблемах безопасности и стабильности, в том числе связанных с религией, непонимание которых может привести к насилию и дестабилизации во всем регионе. Утверждая необходимость ограничиться неконфессиональным подходом в преподавании РО, исключаящим индоктринацию, как наиболее универсальным в условиях мультикультурализма, разработчики видят позитивную роль обучения религии в формировании уважения к свободе вероисповедания каждого, а также в искоренении опасных стереотипов и недопонимания.

В отчете «Борьба с экстремизмом и радикализацией, ведущей к терроризму» 2018 года [5] отдельная глава была отведена под обсуждение построения инклюзивного общества и роли религии. В документе приоритизируется использование и распространение сборника «Дорожные знаки: политика и практика обучения религиям и нерелигиозным мировоззрениям в межкультурном образовании», изданного Советом Европы [14]. Рассматривая религиозное образование как компонент межкультурного образования (intercultural education), эксперты дают рекомендации в части развития компетенций для преподавания и изучения, использования различных дидактических подходов, создания

безопасного диалога в классе, помощи студентам при анализе репрезентаций религий в СМИ, обсуждения нерелигиозных мировоззрений параллельно с религиозными и др.

Как видно из вышеизложенного, современное европейское общество прилагает значительные усилия для решения проблемы отсутствия сплоченности общества, религиозное измерение межкультурного диалога рассматривается как играющее значительную роль в гармонизации межкультурного взаимодействия и профилактике религиозного экстремизма. Политическая риторика Англии также последовательно защищает связь между изучением различных мировоззрений и социальной стабильностью.

Однако, несмотря на масштабную работу крупных организаций и экспертов, подключившихся к проектам, направленным на более интенсивное использование религиозного измерения межкультурного диалога и образования в политических целях, исследователи указывают на серьезные негативные стороны данного процесса. К ним относится, к примеру, наложение нормативного ограничения на законное выражение религиозных убеждений [29, с. 20], что неизбежно вытекает из курса на «решительное» (*mascular*, по выражению премьер-министра Дэвида Кэмерона в 2014 году), а не пассивно-толерантное, как было ранее, продвижение либеральной системы ценностей. Эта стратегия была отражена в обновленном руководстве по инспекции школ от 2014 года [18], в котором был сформулирован список британских основополагающих ценностей для обсуждения с детьми в школе (свобода слова, свобода вероисповедания, демократия, равные права независимо от расы, пола др.). Продвижение определенного набора ценностей проводит к очерчиванию (а значит, ограничению) внешних границ убеждений приемлемого гражданина и выступает в качестве активно продвигаемого ориентира.

Также одним из примеров проработки стратегии воспитания людей определенной формации (в данном случае — «демократической культуры») может послужить «Справочная система компетенций для демократической культуры» Совета Европы [6]. Ее цель — предоставить образовательным учреждениям инструментарий для разработки, внедрения и оценки образовательных мероприятий на основе модели избранных компетенций, необходимых для принятия мер по защите и продвижению прав человека, для эффективного участия подрастающего поколения в «культуре демократии». К религиозному образованию

прямое отношение имеет компетенция, названная «Знание и критическое понимание культуры, культов, религий». Дескрипторы варьируются от базового понимания культурных практик, ценностей и религиозных традиций до умения объяснить, почему все религиозные группы постоянно развиваются и изменяются, и описать внутреннее разнообразие верований и практик, которое существует внутри отдельных религий, на продвинутом уровне.

Становится очевидным, что на разных уровнях ведется непрерывный поиск способов воздействия, которые бы позволили подогнать поведение и образ мышления граждан под определенные лекала (в том числе в рамках предмета религиозного образования). В происходящем процессе исследователи отмечают определенное движение к форме секуляризма, которая накладывает ограничения на приемлемые религиозные убеждения и практику (в том числе и на религиозный выбор родителей) и создает особые трудности для фундаменталистских религиозных убеждений [29, с. 21].

Следствием этого вмешательства и так называемой секьюритизации священного может быть как обеспечение процветания религиозного плюрализма, так и — с негативной стороны — подавление религиозных форм жизни [11, с. 38]. Поэтому к каждой попытке организаций безопасности и других общественных структур, навязывающих свои представления о ценности религии, выпустить руководства в отношении религиозного образования стоит относиться настороженно.

### **Отрицание ценности религиозного образования**

Несмотря на обширный массив аргументов в пользу религиозного образования, находятся сторонники исключения или дальнейшего ослабления позиции религиозного образования в школьной программе, готовые оспаривать его важность.

Во-первых, некоторые религиоведы считают необоснованным тот факт, что способность культивировать названные выше добродетели приписывают исключительно религиозному образованию. По их мнению, правильно составленная учебная программа, обогащенная соответствующим содержанием, может взять на себя аналогичные функции, особенно учитывая, что уже сейчас существуют альтернативные предметы, которые также несут определенную нагрузку по развитию моральных качеств, воспитанию чувства социальной справедливости.

В Великобритании (включая Англию) к ним, в частности, относятся:

а) «гражданское воспитание» (Citizenship Studies), которое фокусируется на раскрытии темы толерантности и социальных благ, которые приносит взаимоуважение между гражданами [3, с. 80; 31, с. 22];

б) введенный в 2020 году предмет ЛСМП (PSHE, личное, социальное и медицинское просвещение), изучающий ментальное здоровье [31, с. 30]. ЛСМП фокусируется на укреплении знаний, навыков и связей, для того чтобы сохранить здоровье и безопасность детей и молодежи и подготовить их к жизни и работе. Его цель — дать молодым людям знания, понимание, отношение и практические навыки, необходимые для здорового, безопасного, продуктивного и ответственного образа жизни.

Кроме того, утверждается, что школы могут активнее задействовать и более косвенные способы воспитания. К ним можно отнести идеалы и дух школы (ethos of the school), договор о взаимодействии семьи и школы (home-school contract, особенности коммуникации между учителями и учениками, степень открытости администрации к мнениям и их потребностям и др. [3, с. 66–70]).

Во-вторых, современный формат религиозного образования фокусируется большей частью на теологических вопросах, в то время как, по мнению оппонентов, социальная повестка дня, связанная с вопросами толерантности и взаимного уважения, гораздо шире. Она могла бы дополнительно включать такие не менее острые темы, как расизм, социально-экономическое неравенство, «стремление к физическим удовольствиям и комфорту, преданность учебе и поиск истины, вегетарианство, феминизм» [31, с. 22], «корректное отношение к тем, кто по-другому одевается, ведет себя или говорит, или выделяется спортивными интересами, учебными достижениями, или имеет альтернативные представления о вере» [3, с. 78] и т.д. Недовольство также вызывает то, что из спектра затрагиваемых вопросов выпадают негативные грани религиозной повестки, связанные с фанатизмом, преследованиями, нетерпимостью, межконфессиональными конфликтами и войнами.

Помимо того, исследователями высказываются сомнения в том, что само по себе знакомство с различными религиозными взглядами способно воспитать в учениках взаимоуважение и толерантность [3, с. 79; 2, с. 39]. Также приводится аргумент такого рода, как риск усиления некоторых из религиозных стереотипов вместо их тщательного анализа [30, с. 198].

Исследователь Дж. Уайт еще более решительно выбивает опору из-под

ног религиозного образования, ставя вопрос о целесообразности любой попытки сделать стремление к истине (в ее различных формах) целью образования, в отличие от, например, подготовки детей к процветающей жизни или становления ответственными гражданами [31, с. 30].

### Выводы

Подводя итоги анализа дискурса о ценности религиозного образования в современной Англии, констатируем, что статус религиозного образования — важный вопрос для британского общества и обсуждение его ценности на протяжении XX–XXI веков обрывает все новыми доводами, причем чем более светским становится население, тем более ожесточенные дискуссии ведутся в этом направлении.

Со времени выхода Закона об образовании 1944 года, когда изучение религии было объявлено «самостоятельным академическим предметом в своем праве, обоснованном первостепенной важностью фундаментальных вопросов, поднимаемых религией», до современного этапа сменилось несколько педагогических и политических концепций. В конечном результате это привело к такому положению дел, при котором сохранение статуса этого предмета (и его самого) в школьной программе стало подвергаться сомнениям. Представители новых подходов стремились отказаться от первоначальной нацеленности религиозного образования на воспитание учеников в христианском духе и декларировали необходимость смены конфессионального подхода на беспристрастное изучение разных религий. Следующим шагом в этих разработках стало принятие нововведений, которые привели к размыванию традиционного содержания религиозного образования включением информации об «аморфных верованиях» и современной неолиберальной повестки (феминизм, толерантность, вегетарианство, предпринимательство и эффективность и т.п.).

Интересно также отметить определенную конфликтность при принятии решений в отношении религиозного образования. Например, с одной стороны, ценностью религиозного образования называется возможность развить собственные взгляды на религию, рефлексировать, исследовать себя, свой внутренний мир. Утверждается, что, несмотря на падение интереса к традиционным религиям, некоторая тяга людей к религиозной жизни все же сохраняется. Но, с другой стороны, это понимание используется не для поддержания минимальной

целостности вероучительной базы предмета религии, а для внесения предложений по включению аморфных форм религиозности, которые, по мнению их лоббистов, помогут лучше понять свои индивидуальные религиозные чувства. То есть в данном случае ученикам предлагается не традиционный, исторически устоявшийся образ мировых религий, а некий коллаж, набор из всевозможных религиозных ритуалов, знаний, убеждений, механически составленный и собранный в произвольном порядке. Таким образом, новые программы вместо формирования и воспитания в духе религии (в основном христианской, как было ранее) способствуют созданию собственной религии из общемирового багажа религиозных знаний.

С потерей центробежной силы и стержня, который раньше составляло христианство, попытки внести «прогрессивные» поправки, собрать модель индивидуальной религиозности оказались для некоторых ученых неубедительными. С расщеплением традиционного образа религии для многих исчезла ценность религиозного образования, наличие предмета религии в школе стало терять смысл. И это положение поставило новую задачу перед религиоведами, которую четко сформулировал исследователь Л. Гирон: «Вне рамок вероисповедания современное религиозное образование неизменно определяется отделением религиозного образования от религиозной жизни. Проблема современного религиозного образования остается: как обосновать предмет, когда он больше не основан на религиозной жизни?» [11, с. 38].

Таким образом, на примере опыта Англии видно, что чем менее предмет религиозного образования основывается на самой религиозной жизни и воспитательных целях, чем настойчивее его трансцендентная ценность подменяется общеобразовательной и политической, тем сложнее становится для британского общества найти устойчивые обоснования для его изучения в школе.

#### Список источников / References

1. *Козырев Ф. Н.* Гуманитарное религиозное образование: Книга для учителей и методистов [Электронный ресурс]. URL: [https://lib.rmvoz.ru/bigzal/fjodor\\_kozyrev/gumanitarnoe\\_religioznoe\\_ obrazovanie\\_1-2](https://lib.rmvoz.ru/bigzal/fjodor_kozyrev/gumanitarnoe_religioznoe_ obrazovanie_1-2) (дата обращения: 01.12.2022).
2. *Barnes L. P.* Humanism, non-religious worldviews and the future of religious education // *Journal of Beliefs and Values*. 2015. Vol. 36. P. 179–191.
3. *Clayton M., Stevens D.* What Is the Point of Religious Education? // *Theory and Research in Education*. 2018. Vol. 16, no. 1. P. 65–81.
4. Commission on Religious Education (REC). Final Report-religion and Worldviews: The Way Forward. London: Religious Education Council, 2018.

5. Council of Europe. Fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism — Implementing the Action Plan. Final Report of the Secretary General. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/sg-inf-2018-7-fight-against-violentextremism-and-radicalisation-lead/16807c0d4b> (дата обращения: 08.10.2022).
6. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (дата обращения: 08.10.2022).
7. *Council R. E.* Commission on Religious Education Final Report-religion and Worldviews: The Way Forward. London: Religious Education Council, 2018.
8. DfE [Department for Education]. Academies Bill. London: DfE, 2010.
9. DCSF. Religious Education in English schools: Non-Statutory Guidance, Crown Copyright, Nottingham, 2010.
10. *Farrell F.* A critical investigation of the relationship between masculinity, social justice, religious education and the neo-liberal discourse // Education + Training. 2014. Vol. 56, no. 7. P. 15–19.
11. *Gearon L.* The Politicisation and Securitisation of Religion in Education: A Response to a Rejoinder // Manfred L. Pirner, et al. (eds.). Public Theology Perspectives on Religion and Education. London and New York: Routledge, 2019. P. 35–48.
12. *Hill B.* Exploring religion in school: A national priority. Adelaide, SA: Open Book Publishers, 2004.
13. *Hirst P.H.* Liberal education and the nature of knowledge. In P.H. Hirst (Ed.), Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
14. *Jackson R.* Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.
15. *Jackson R.* Human rights in relation to education about religions and world views: the contribution of the Council of Europe to classroom religious education // Journal of Religious Education. 2018. Vol. 66, no. 1. P. 15–23.
16. Ofsted. Making sense of religion. A report on religious education in schools and the impact of locally agreed syllabuses. Ofsted, 2007.
17. Ofsted. Transforming religious education. Ofsted, 2010.
18. Ofsted. Education inspection framework. Ofsted, 2014.
19. *O'Grady K.* Religious education as a dialogue with difference: Fostering democratic citizenship through the study of religions in schools. Routledge, 2020.
20. OSCE. The Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools. Warsaw: Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights. 2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.osce.org/item/28314.html> (дата обращения: 23.10.2022).
21. Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Religious Education: Non-statutory Guidance on RE. London, QCA, 2000.
22. Religious Education Council. National Curriculum Framework for Religious Education in England. 2013 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.natre.org.uk/uploads/RE\\_Review\\_Summary.pdf](https://www.natre.org.uk/uploads/RE_Review_Summary.pdf) (дата обращения: 24.12.2022).
23. REC (Religious Education Council of England and Wales). A Review of Religious Education in England. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://resubjectreview.reconcil.org.uk/re-review-report> (дата обращения: 24.12.2022).
24. Religion, England and Wales: Census 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/bulletins/religionenglandandwales/census2021#:~:text=In%20total%2C%2094.0%25%20of%20the,the%20religion%20question%20in%202021> (дата обращения: 23.07.2022).
25. *Revell L.* Religious Education in England // Numen. 2008. Vol. 55, no. 2/3. P. 218–240 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jstor.org/stable/27643309> (дата обращения: 23.07.2022).
26. *Rokeach M.* The nature of human values. New York: Free Press, 1973.
27. *Skelton C., Francis B.* The 'Renaissance Child': high achievement and gender in late modernity // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 16, no. 4. P. 441–459.
28. *Soudien C., Apple M., Slaughter S.* Global Education Inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary // British Journal of Sociology of Education. 2013. Vol. 34, no. 3. P. 453–466.

29. *Taylor R.* Responsibility for the Soul of the Child: The Role of the State and Parents in Determining Religious Upbringing and Education // *International Journal of Law, Policy and the Family*. 2015. Vol. 29, no. 1. P. 15–35.

30. *Thobani.* Islam in the school curriculum: symbolic pedagogy and cultural claims. London, Routledge, 2011.

31. *White J.* Should religious education be a compulsory school subject? // *British Journal of Religious Education*. 2004. Vol. 26. P. 151–164.

32. *Woodhead L.* The rise of 'no religion' in Britain: The emergence of a new cultural majority // *Journal of the British Academy*. 2016. Vol. 4. P. 245–261.

33. *Wright A.* On the intrinsic value of religious education // *British Journal of Religious Education*. 2005. Vol. 27, no. 1. P. 25–28.

### **Информация об авторе**

Е. В. Разбаева — аспирант, преподаватель

### **Information about the author**

E. V. Razbaeva — Postgraduate student, Lecturer

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 06.02.2023; принята к публикации 07.03.2023.  
The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 06.02.2023; accepted for publication 07.03.2023.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ № 267 от 4 апреля 2014 года, приказом об открытии диссертационного совета 33.1.002.01 № 122/нк от 12 февраля 2016 года и диссертационного совета 33.1.002.02 № 497/нк от 23 сентября 2020 года, а также на основании Государственного задания от 18.01.2022 года, федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» объявляет набор в докторантуру по следующим направлениям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится с 03.04.2023 по 14.04.2023 и с 09.10.2023 по 20.10.2023.

Количество мест для зачисления в докторантуру:

- по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) — 3 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) (педагогические науки) — 2 человека;
- по научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика) (педагогические науки) — 1 человек;
- по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) — 2.

**Научными консультантами являются ведущие специалисты в области заявленных направлений исследований, в том числе академики и члены-корреспонденты РАО, представители научных школ РАО.**